

Nachwuchstagung
Bildung für nachhaltige Entwicklung – aktuelle Herausforderungen für die Forschung
27. und 28. 10. 2017
an der Universität Hildesheim

PROGRAMM

Freitag, 27.10.2017

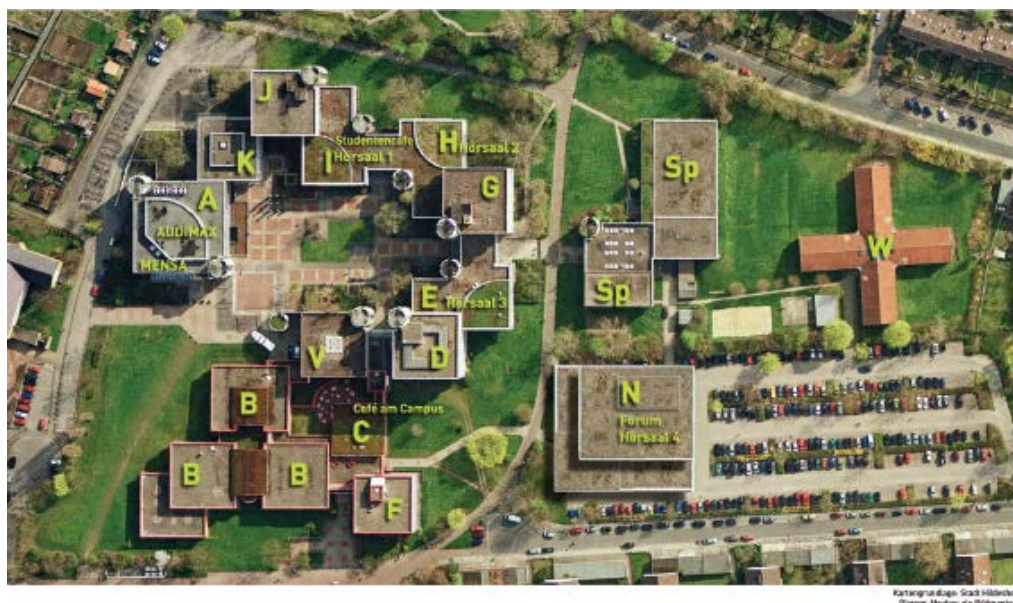
10.30 – 10.45	Begrüßung und Organisatorisches: <i>Dr. Torsten Richter, Dr. Verena Holz, Prof. Dr. Marco Rieckmann</i>
10.45 – 11.45	Keynote „Verklärte Aufklärung: Die Rolle der Ratio im Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ <i>Prof. Dr. Jürgen Menthe, Hildesheim</i>
11.45 – 12.00	Kaffeepause
12.00 – 13.30	Erste Session „Strukturelle Verankerung von BNE im Bildungssystem“ - Bauer, Mara: „Nachhaltigkeit an Hochschulen: Zur Entwicklung einer Governance-theoretischen Forschungsperspektive“ - Loy, Sarah: „Auswirkungen der curricularen Implementierung von BBNE am Beispiel des Bildungsplans zur Erprobung „Staatl. geprüfte Assistent/innen im Bereich Ernährung und Versorgung, Schwerpunkt Service“ in NRW - Weselek, Johanna: „Bildung für nachhaltige Entwicklung – wie kommen politische Themen im Erziehungssystem an?“
13.30 – 14.30	Mittagessen
14.30 – 17.00	Zweite Session „Einstellungsforschung zu BNE“ - Böse, Sarah: „Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Eine empirische Untersuchung mit Lehrerinnen und Lehrern“ - Dornhoff, Maximilian: „Schülervorstellungen zu nachhaltiger Ernährung – Eine qualitative Interviewstudie“ - Röll, Verena: „Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher – Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen im Kontext von Kulturbewusstsein und gesellschaftlicher Transformation“ - Wagner, Marina: „Soziales Lernen in globaler Dimension als Herausforderung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“
16.00 – 16.30	Kaffeepause während der zweiten Session
17.00 – 17.15	Rückblick auf den ersten Tag
17.45 – 19.00	Moderierte Podiumsdiskussion: Welche Bildungszugänge brauchen wir für eine erfolgreiche BNE? DiskutandInnen: Dr. Sabina Eggert , Göttingen; Prof. Dr. Arne Dittmer , Regensburg; Prof. Dr. Christiane Meyer , Hannover Moderation: Prof. Dr. Katrin Hauenschild, Prof. Dr. Jürgen Menthe
ab 19.00	Gemeinsames Abendessen im „Am Campus“, Universität Hildesheim

Samstag, 28.10.2017

08.45 – 09.00	Begrüßung
09.00 – 11.00	Dritte Session „Lateinamerika und BNE“ - Lochner, Johanna: „Perspektivwechsel durch virtuellen Schulgartenaustausch - Eine Fallstudie zur globalen Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulgärten in Deutschland und Peru“ - Recknagel, Lukas: „Nachhaltigkeit neu gedacht mit „buen vivir“? – Studie zur Bestimmung von Potenzialen und Grenzen des „buen vivir“ für Bildung für nachhaltige Entwicklung“ - Mera, Silvia: „Higher Education for Sustainable Development: Situational analysis of teaching-learning methods at the Universities of Ecuador and Germany“ - Büter, Mara: „Globales Lernen im Schüleraustausch mit Hispanoamerika“
11.00 – 11.15	Kaffeepause
11.15 – 13.15	Vierte Session „Modellierung und Interventionsstudien zu BNE“ - Jafari, Maria: „Qualitative Analyse zu Begründungsqualitäten nach gruppenbasierten Aushandlungsprozessen im Rahmen einer Interventionsstudie“ - Bauer, Deidre: „Theoretisches Strukturmodell zum nachhaltigkeitsorientierten Konsumhandeln von Jugendlichen“ - Stadtländer, Maren: „Nachhaltige Geschäftsmodelle mit Systems Dynamics gestalten – Analyse der Potenziale und Grenzen der Referenzmodellierung“ - Mittrach, Stephanie: „Die „wahren Preise“ der textilen Wertschöpfungskette am Beispiel der Fasergewinnung und die Vision Vandana Shivas“
13.15 – 14.00	Zusammenführung der Diskussionen und Abschlussplenum Dr. Verena Holz und Prof. Dr. Marco Rieckmann (DGfE), Dr. Torsten Richter
ab 14.00	Mittagsimbiss

- Für jeden Beitrag sind 15 min Vortrag und 15 min Diskussion vorgesehen -

Tagungsort: Universität Hildesheim
 Hauptcampus, Forum N 006
 Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim



Abstracts

Nachhaltigkeit an Hochschulen: Zur Entwicklung einer Governance-theoretischen Forschungsperspektive

Mara Bauer¹, Inka Bormann², Benjamin Kummer², Sebastian Niedlich², Marco Rieckmann¹

¹ Universität Vechta; ² Freie Universität Berlin

Hochschulen sind zentrale Diskursräume gesellschaftlichen Wandels und Förderer sozialer Innovation, das Leitbild der Nachhaltigkeit beeinflusst seit drei Jahrzehnten den Diskurs zur Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft. Sowohl die Nachhaltigkeits- wie auch die Governance-Perspektive haben in den vergangenen Jahren entscheidende Bedeutung für die Entwicklung und Profilierung von Hochschulen gewonnen (Deutsche UNESCO-Kommission 2011). Dabei findet das Leitkonzept auf vielfältigen Wegen in die Institution Hochschule: über das hochschulische Betriebswesen, über studentische Initiativen und deren Engagement, über die Forschung und nicht zuletzt über die Lehre in Form von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ungeachtet der spezifischen Form lassen sich all jene Prozesse und Strukturen als Teil einer Hochschul-Governance verstehen und analysieren.

Im Rahmen des BMBF-geförderten Verbundprojektes „HOCH^N – Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten“ kommt es in Kooperation der Universität Vechta und der Freien Universität Berlin zur Untersuchung jener Strukturen und Prozesse. Zur Analyse hochschulischer Nachhaltigkeits-Governance adaptieren wir das Instrument der Governance-Regler (Franz & Brüsemeister 2016) auf hochschulische Kontexte. Die Governance-Regler resultieren aus einer Auseinandersetzung mit der Arbeit von Uwe Schimank zur international vergleichenden Hochschul-Forschung (vgl. Schimank 2007). Franz und Brüsemeister unterscheiden die fünf Regler *Politik, Profession, Organisation, Wissen und Öffentlichkeit*, die im Kontext unserer Forschung erstens als funktionale Anforderungen der Institutionalisierung hochschulischer Nachhaltigkeit sowie zweitens als analytische Untersuchungskategorien adaptiert werden.

Zur Überprüfung unseres theoretischen Analyseinstrumentariums gibt es zwei Erhebungsphasen: Zunächst befragten wir mittels explorativer Expertengespräche Akteure aus dem hochschulischen Kontext. In einer zweiten Erhebungsphase geht es darum, die Nachhaltigkeits-Governance der am Verbund HOCH^N beteiligten Hochschulen zu untersuchen. Hierzu werden in jeder der elf Hochschulen semistrukturierte, leitfadengestützte Gespräche mit jeweilig fünf Stakeholder-Gruppen durchgeführt (*Leitungsebene, Studierendeninitiativen, Professuren, Nachhaltigkeitsbeauftragte, Technische Abteilung/ Verwaltung*), die in eine qualitative, strukturierend-inhaltsanalytische Auswertung überführt werden.

Gegenstand unseres Beitrags zur Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“ ist die Darstellung unserer Forschungsperspektive und unserer bis dahin gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die Institutionalisierung einer Nachhaltigkeits-Governance an Hochschulen. Neben einer Einführung in die wissenschaftliche Debatte zur Institutionalisierung von Nachhaltigkeit geht es in unserem Beitrag insbesondere darum, unsere Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der bis dahin gewonnenen Erkenntnisse aus den Experten-Gesprächen darzustellen, sowie erste Findings aus der Stakeholder-Untersuchung zu diskutieren.

Quellen

- Franz, K. & Brüsemeister, T. (2016): Gegenstandsbezogene Analyse sozialer Welten des BNE-Transfers. In: I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.): *Governance-Regime des Transfers von Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 67-88). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-13223-1_5
- Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.): *Educational Governance –Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231-260). Wiesbaden: VS. doi: 10.1007/978-3-531-90498-6_9
- Deutsche UNESCO-Kommission (2011): *Hochschulen für eine nachhaltige Entwicklung. Nachhaltigkeit in Forschung, Lehre und Betrieb*. Bonn.

Theoretisches Strukturmodell zum nachhaltigkeitsorientierten Konsumhandeln von Jugendlichen

Deidre Bauer, Julia Arnold, Kerstin Schütte, Kerstin Kremer

Die Umsetzung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung kann nur über Änderungen individueller Handlungsmuster gelingen (UNESCO, 2014). Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) soll dazu befähigen, die globalen und langfristigen Auswirkungen des eigenen Handelns zu verstehen und entsprechend auszurichten (BMBF, 2017). Damit ist BNE von zentraler Bedeutung für die Umsetzung dieser Änderungen (BMU, 1992). Eine Handlungsdomäne, die entsprechend den Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen einer nachhaltigkeitsorientierten Neuausrichtung bedarf, ist das Konsumhandeln (Schreiber & Siege, 2016). In dieser Handlungsdomäne kommt der Gruppe der Jugendlichen eine bedeutende Rolle zu, da insbesondere die in der Jugendphase entwickelten Konsummuster maßgeblichen Einfluss auf künftiges Konsumhandeln nehmen (UNESCO, 2014). Die intrapersonalen Bedingungen für nachhaltigkeitsorientiertes Konsumhandeln sollten entsprechend bereits im Jugendalter gefördert werden. Hierfür ist es notwendig, die nachhaltigkeitsorientierter Konsumhandlung zugrunde liegenden motivationalen und kognitiven Faktoren und deren Interdependenzen zu identifizieren. Das hier beschriebene Projekt hat zum Ziel, in einem theoriegeleiteten Modell die zentralen kognitiven und motivationalen Determinanten nachhaltigkeitsorientierten Konsumhandelns von Jugendlichen zu beschreiben. Auf der Grundlage der Theory of Planned Behavior (TPB; Ajzen, 1991), der Theory of Reasoned Action (Fishbein & Ajzen, 2010), des Modells der Wissensdimensionen (Frick, Kaiser & Wilson, 2004) und der Theorie universaler Wertetypen (Schwartz, 1994) wurde ein theoretisches Strukturmodell zur Beschreibung nachhaltigkeitsorientierten Konsumhandelns entwickelt. Dieses Modell wurde gezielt für die Anwendbarkeit in der empirischen BNE-Forschung ausgearbeitet. Es setzt handlungsrelevante Faktoren mit Blick auf die spezifischen Anforderungen des Handlungsfelds BNE zueinander in Beziehung. Das Modell geht über die TPB hinaus, indem es neben erwarteten Handlungsfolgen und deren Bewertung für das Individuum auch Handlungsfolgen und deren Evaluation auf lokaler und globaler Ebene berücksichtigt. Damit trägt das Modell der normativen und der globalen Dimension des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung Rechnung. Weiter erlaubt das Modell die Operationalisierung des Einstellungsaspektes mit dem spezifischen Fokus auf ökologische, soziale, ökonomische oder politische Handlungsfolgen, lässt aber auch deren kombinierte Beschreibung zu. Dies ermöglicht den Einbezug der Nachhaltigkeitsdimensionen bei der Erklärung nachhaltigkeitsorientierten Konsumhandelns. Die Behavioral Beliefs werden in Anlehnung an die TPB (Ajzen, 1991) in gegenseitiger Abhängigkeit zu individuellen Normative Beliefs und Control Beliefs verstanden. Zu diesen Faktoren werden individuelles Wissen und Wertehierarchien (Schwartz, 1994) in Beziehung gesetzt. Wissen gilt als notwendige Voraussetzung für (Umwelt-)Handeln (Frick, Kaiser & Wilson, 2004) und, ebenso wie Werte, als Bedingung für die Umsetzung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung (UNESCO, 2014). Das Modell wird künftig empirisch geprüft. Auf der Tagung werden das Modell und entsprechende Items zur Operationalisierung zur Diskussion gestellt.

Quellen

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

BMBF (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter https://bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_fuer_nachhaltige_Entwicklung.pdf [07.08.2017].

- BMU (Hrsg.). (1992). *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro: Agenda, 21*. Bonn: Köllen Druck + Verlag
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior. The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press.
- Frick, J.; Kaiser, F. G., & Wilson, M. (2004). Environmental Knowledge and Conservation Behavior: Exploring Prevalence and Structure in a Representative Sample. *Personality and Individual Differences, 37*, 1597-1613.
- Schreiber, J.-R. & Siege, H. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Schwartz (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues, 50*(4), 19-46.
- UNESCO (Hrsg.) (2014). *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*.

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Eine empirische Untersuchung mit Lehrerinnen und Lehrern

Sarah Böse

Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Schulwesen wurde durch unterschiedliche Transfermaßnahmen wie dem Modellprojekt BLK-Programm „21“ und seinem Folgeprojekt „Transfer-21“ sowie durch die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bestärkt (vgl. z.B. Rode 2006; Trempler/Schellenbach-Zell/Gräsel 2012). Ausreichend implementiert erscheint die Konzeption jedoch noch nicht, so dass die grundlegende Ausbreitung verbindender und unterstützender Strukturen erforderlich erscheint (vgl. Rode/Michelsen 2012). Weil davon auszugehen ist, dass eine gewisse Motivation von Lehrerinnen und Lehrern (LuL) die Umsetzung von BNE begünstigt, erscheint es notwendig zu erforschen, aus welchen Gründen LuL ihren Sachunterricht konzeptionell an BNE ausrichten. Dem Sachunterricht der Grundschule kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu, da er auf Grund seiner integrativen und vielperspektivischen Ausrichtung als besonders geeignet für die Umsetzung vernetzender Themen nachhaltiger Entwicklung erscheint (vgl. z.B. Hauenschild/Bolscho 2009; Köhnlein 2012). Die besondere Herausforderung besteht indes darin, die Komplexität nachhaltiger Entwicklung in dem Maße didaktisch zu reduzieren, dass auch Kinder sie aufgrund ihrer lebensweltlichen Erfahrungen erfassen können, ohne aber dabei das Sachwissen zu verfälschen. Wichtig erscheint es daher zu erforschen, aus welchen Gründen sich Lehrerinnen und Lehrer dieser Herausforderung annehmen und ihren Unterricht konzeptionell an BNE ausrichten. In dieser Dissertation wird daher mittels problemzentrierter Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern in einem qualitativen Forschungsvorgehen der Frage nachgegangen, wodurch die Umsetzung von BNE im Sachunterricht begünstigt wird. Als Ausgangslage dienen bisherige Forschungsergebnisse aus der Umweltbewusstseinsforschung (vgl. z.B. Eulefeld et al. 1993; Seybold/Rieß 2005), aus der Lehrerbildungsforschung (vgl. z.B. Stippowitz 1993; Hellberg-Rode 1998) sowie aus der Kompetenzforschung (vgl. Rauch/Steiner/Streissler 2008; Hellberg-Rode/Schrüfer 2016) und Innovationsforschung (vgl. z.B. Rode 2006; Schellenbach-Zell und Gräsel 2011) zu BNE. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass gewisse biographische Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern die Umsetzung begünstigen; Studien im Zusammenhang mit BNE gibt es hierzu jedoch bisher keine. Aus dem Forschungsvorhaben resultierende Ergebnisse können u.a. gewinnbringend in die Aus- und Weiterbildung von LuL einfließen.

Quellen

- Eulefeld, Günter/Bolscho, Dietmar/Rode, Horst/Rost, Jürgen/Seybold, Hansjörg (Hrsg.) (1993): *Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Ergebnisse empirischer Studien*. Kiel: IPN.
- Hellberg-Rode, Gesine (1998): *Umweltbildung in der universitären Lehrerbildung. Schwerpunkt Sachunterricht/Primarstufe*. In: de Haan, Gerhard/Kuckartz, Udo (Hrsg.): *Umweltbildung und Umweltbewusstsein*. Opladen: Lesek + Budrich. S. 183-192.
- Hellberg-Rode, G. & Schrüfer, G. (2016). Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)? Ergebnisse einer explorativen Studie. *ZDB. Biologie Lehren und Lernen – Zeitschrift für Didaktik der Biologie*, 2016(20), 1-29. doi: 104119/UNIBI/zdb-v20-il-317
- Rauch, F., Steiner, R. & Streissler, A. (2008). *Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung Lehrpersonen: Entwurf für einen Rahmenkonzept*. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunden* (S. 141-157). Wiesbaden: VS.

- Rode, H. (2006). *Gelingensbedingungen für Innovation. Ausgewählte Ergebnisse aus dem BLK-Programm „21“*. In W. Rieß & H. Apel (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze* (S. 87-99). Wiesbaden: VS.
- Rode, H. & Michelsen, G. (2012). *Der Beitrag der UN-Dekade 2005-2014 zur Verbreitung und Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Schellenbach-Zell, Judith/Gräsel, Cornelia (2010): Teacher motivation for participating in school innovations – supporting factors. In: *Journal for Educational Research Online*. Heft 2/2010. S. 34–54. Abgerufen am 03.8.2017 von:
http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4574&la=en
- Seybold, Hansjörg/Rieß, Werner (2005): *Von der Umweltbildung zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung? Erhebung des Ist-Standes an baden-württembergischen Grundschulen*. In: Schrenk, Marcus/Holl-Giese, Waltraud (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. Hamburg: Dr. Kovač. S. 215-234.
- Stipproweit, Adelheid (1993): *„Umwelterziehung vor Ort“: ein Pilotprojekt zur Lehrerfortbildung. Begleitstudie: Teil 1*. In: Eulefeld, Günter (Hrsg.): *Studien zur Umwelterziehung*. Kiel: IPN. S. 279-300.
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2012): *Effekte des Transfermodellversuchsprogramms „Transfer-21“ auf Unterrichts und Schulebene*. In BMBF (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Beiträge der Bildungsforschung*. (S. 25-42). Bonn.

Globales Lernen im Schüleraustausch mit Hispanoamerika

Mara Büter

„[...] Globalisierung [...] hat dazu geführt, dass Fremdsprachenkenntnisse, Auslandserfahrungen und interkulturelle Kompetenzen eine zunehmend nachgefragte Ressource geworden sind.“ (Gerhards, Hans & Carlson, 2016, S. 5)

Der schulische Fremdsprachen- bzw. Spanischunterricht spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, so soll er sprachlich-kommunikative und interkulturelle Kompetenzen vermitteln und hat sich dem Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit verschrieben (MSW NRW, 2014). Für die Förderung interkultureller Kompetenzen wird immer wieder auf die Bedeutung von Schüleraustauschen und realen Begegnungen verwiesen (z. B. Decke-Cornill & Küster, 2015; Vences, 2007). Im Kontext von Begegnungen mit Hispanoamerika kommen neben interkulturellen Kompetenzen weitere Aspekte hinzu: Es treffen Menschen unterschiedlicher kultureller Muster und ökonomischer Möglichkeiten aufeinander: „Die gegenseitigen Vorurteile sind [...] kontruiert durch weit komplexere Prozesse von Kolonialismus und Unterdrückung, von Globalisierung, Migration, Welthandel, Konfliktkonstellationen und politischen Prozessen.“ (Scheunpflug, 2017, S. 12) Deshalb greift der Begriff des interkulturellen Lernens im Kontext von Begegnungen mit Hispanoamerika zu kurz und muss durch das Konzept des globalen Lernens bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)¹ erweitert werden. Sowohl die Austauschforschung als auch die Forschung zu Begegnungen im Süd-Nord-Kontext fordern eine gezielte Begleitung von Schüleraustauschen und die Fortbildung der Begleitpersonen (Fellmann, 2015; Krogull, 2011). Von hier aus ergibt sich die erkenntnisleitende Fragestellung der Dissertation: Mit welchen Aufgabenformaten kann Globales Lernen im Rahmen eines Schüleraustausches mit Hispanoamerika gefördert werden?

In einem ersten Schritt sollen die Anknüpfungspunkte der Konzepte des Globalen Lernens bzw. BNE für den Spanischunterricht herausgearbeitet werden. Unter BNE wird laut der Deutschen UNESCO-Kommission

„[...] ein ganzheitliches Konzept [verstanden], das den globalen – ökologischen, ökonomischen und sozialen – Herausforderungen unserer vernetzten Welt begegnet. Als Bildungsoffensive zielt BNE darauf ab, das Denken und Handeln jedes Einzelnen zu verändern und damit die gesamte Gesellschaft zu transformieren. (DUK, o. J.)“

Obwohl der Spanischunterricht u.a. zur einer „Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen“ und zur Entwicklung von „Empathie und Solidarität“ beitragen soll, (MSW NRW, 2014, S. 11ff.) sind Globales Lernen und BNE dort bisher wenig bekannt. Darauf aufbauend wird in einem zweiten Schritt der Schüleraustausch fokussiert, der als „Königsweg um fremde Kulturen kennenzulernen“ gilt (Fellmann 2015, 85 mit Bezug auf Burwitz-Melzer 2003, 72). Das Ziel, interkulturelles Lernen durch die reale Begegnung zu initiieren, ist jedoch kritisch zu betrachten. So wurde die „Kulturkontakthypothese“ widerlegt, d.h. nicht alleine durch die Begegnung findet interkulturelles Lernen statt (Fellmann, 2015). Im Kontext von Nord-Süd-Begegnungen ist die Begegnung auf Augenhöhe wichtig, die dadurch gefährdet werden kann, dass die Begegnungen oft von den Gruppen aus dem globalen Norden finanziert werden, sodass eine koloniale Hierarchie zwischen Nord und Süd fortbesteht. Sowohl im Rahmen des interkulturellen also auch des Globalen Ler-

¹ In der Fremdsprachendidaktik ist das Konzept „Globales Lernen“ verbreiteter als „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Trotz kleiner konzeptioneller Unterschiede werden die Konzepte an dieser Stelle gleichgesetzt.

nens wird somit die Forderung der gezielten Vor- und Nachbereitung verdeutlicht (Fellmann, 2015; Krogull, 2011; Richter 2017).

In einem dritten Schritt werden bestehende Konzepte zu Schüleraustauschen und Begegnungen im Süd-Nord-Kontext analysiert. Auf dieser Grundlage sollen Aufgabenformate für den Schüleraustausch entwickelt werden sowie im Rahmen eines Schüleraustausches mit Hispanoamerika eingesetzt und evaluiert werden. Auf der Grundlage der Evaluation sollen schließlich Eckpunkte eines fremdsprachendidaktischen Konzepts zum Globalen Lernen im Schüleraustausch entwickelt werden.

Quellen

- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung* (3. Aufl.). Tübingen: Narr.
- DUK = Deutsche UNESCO-Kommission (o.J.): *Das Weltaktionsprogramm in Deutschland*. Abgerufen am 26.07.2017 von <http://www.bne-portal.de/de/bundesweit/weltaktionsprogramm-deutschland>.
- Fellmann, G. (2015). *Schüleraustausch und interkulturelle Kompetenz. Modelle, Prinzipien und Aufgabenformate*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Gerhards, J. & Hans, S. & Carlson, S. (2016). *Klassenlage und transnationales Humankapital. Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK / BMZ (Hrsg.) (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Krogull, S. (2011). „Zwischen Paternalismus und Lernen – Austausch und Begegnung als weltgesellschaftliche Lernfelder“. In: W. Sander (Hrsg.): *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen; Perspektiven politischer Bildung* (293-306). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- MSW NRW = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Spanisch.
- Richter, S. (2017). „Globales Lernen im Kontext von Süd-Nord Begegnungsreisen: Herausforderungen für die Zukunft“. In: Fachstelle GLiS - Globales Lernen in der Schule (Hrsg.): *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 9-11). Münster: Digi Print.
- Scheunpflug, A. (2017): „Begegnungsreisen im Kontext von Nord-Süd-Schulpartnerschaften – ein Beitrag zur weltbürgerlichen Bildung?“ In: Fachstelle GLiS - Globales Lernen in der Schule (Hrsg.): *Globales Lernen in Süd-Nord-Begegnungsreisen* (S. 12-15). Münster: Digi Print.
- Vences, U. (2007). „Interkulturelles Lernen - weit mehr als Landeskunde“. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 16, 4–9.

Schülervorstellungen zu nachhaltiger Ernährung – Eine qualitative Interviewstudie

Maximilian Dornhoff, Florian Fiebelkorn & Susanne Menzel (Universität Osnabrück)

Um eine nachhaltige Ernährung der stetig wachsenden Weltbevölkerung (UN DESA, 2015) bei begrenzten natürlichen Ressourcen und landwirtschaftlichen Nutzfläche sicherzustellen, bedarf es einer Veränderung des aktuellen Ernährungssystems.

Die Ernährungsgewohnheiten, Vorstellungen und Einstellungen von Konsumenten – besonders die der jugendlichen Konsumenten – haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Ernährungssystems.

Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bietet das Thema „Ernährung“ vielfältige Möglichkeiten, um einen nachhaltigen Konsum von Jugendlichen zu fördern (BMUB 2016; DUK, 2014). Für die Erarbeitung von effektiven und erfolgversprechenden Bildungskonzepten im Rahmen einer BNE ist die Identifikation der Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu einer nachhaltigen Ernährung essenziell.

Bisherige Studien in diesem Bereich konnten bereits zeigen, dass das Wissen von Schülerinnen und Schülern über Lebensmittel und Landwirtschaft gering ist und sie diesem Thema eine geringe Bedeutung beimessen (Dillon, Rickinson, Sanders, & Teamey, 2005). Zudem bringen sie Ernährung in erster Linie mit der eigenen Gesundheit in Verbindung (Gralher, 2015) und ihre Motive für ihr Ernährungsverhalten stimmen häufig nicht mit den von Fachwissenschaftlern postulierten Gründen überein (Köpke, 2006). Auch Studien mit Erwachsenen verschiedener sozioökonomischen Schichten in Großbritannien betonen den Bildungsbedarf in diesem Bereich, indem sie ein fehlendes Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Ernährung und Umweltbelastung sowie den grundlegenden Zweifel an der Wirksamkeit eines reduzierten Fleischkonsums belegen (Macdiarmid, Douglas, & Campbell, 2016).

An diese Forschungsarbeiten anknüpfend, sollen die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern verschiedener Schulformen zur Thematik einer nachhaltigen Ernährung untersucht werden. Hierzu werden im Sommer 2017 semistrukturierte Interviews mit 16 Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse aus vier verschiedenen Osnabrücker Gymnasien geführt. Im Wintersemester 2017/18 folgen weitere Interviews an Haupt- und Realschulen. Als konzeptioneller Rahmen dienen die fünf Dimensionen einer nachhaltigen Ernährung nach von Koerber (2014): Kultur, Gesundheits-, Sozial-, Wirtschafts- und Umweltverträglichkeit. Die Interviews werden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2015). Die Auswertung erfolgt anhand eines deduktiv angelegten Kategoriensystems in Anlehnung an von Koerber (2014). Im Rahmen der Tagung werden erste Ergebnisse der Interviews vorgestellt und diskutiert.

Quellen

- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, B. und R. (BMUB). (2016). *Nationales Programm für nachhaltigen Konsum - Gesellschaftlicher Wandel durch einen nachhaltigen Lebensstil*. Retrieved from http://www.bmub.bund.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Produkte_und_Umwelt/nat_programm_konsum_bf.pdf
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK). (2014). *UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms "Bildung für nachhaltige Entwicklung."* Retrieved from http://www.bne-portal.de/sites/default/files/_2015_Roadmap_deutsch_0.pdf
- Dillon, J., Rickinson, M., Sanders, D., & Teamey, K. (2005). On Food, Farming and Land Management: Towards a research agenda to reconnect urban and rural lives. *International Journal of Science Education*, 27(11), 1359–1374. <https://doi.org/10.1080/09500690500153865>

- Gralher, M. (2015). *Nachhaltige Ernährung verstehen. Ein Beitrag zur Didaktischen Rekonstruktion der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.
- Köpke, I. (2006). *Bewertung von Lebensmitteln im Biologieunterricht – eine empirische Untersuchung zum Ernährungshandeln von Schülerinnen und Schülern der Klasse 9*. (Doctoral dissertation, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel). Retrieved from http://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002156/Komplett_koepke.pdf
- Macdiarmid, J. I., Douglas, F., & Campbell, J. (2016). Eating like there's no tomorrow: Public awareness of the environmental impact of food and reluctance to eat less meat as part of a sustainable diet. *Appetite*, *96*, 487–493. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.10.011>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12th ed.). Weinheim & Basel: Beltz.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (UN DESA). (2015). *World Population Prospects: The 2015 Revision, Key Findings and Advance Tables. Working Paper No. ESA/P/WP.241*.
- von Koerber, K. (2014). Fünf Dimensionen der Nachhaltigen Ernährung und weiterentwickelte Grundsätze – Ein Update. *Ernährung Im Fokus*, *9*(10), 260–268.

Qualitative Analyse zu Begründungsqualitäten nach gruppenbasierten Aushandlungsprozessen im Rahmen einer Interventionsstudie

Maria Jafari, Ines Bruchmann & Anke Meisert (Hildesheim)

Ansätze zur Förderung umweltethischen Argumentierens im Biologieunterricht zielen entweder auf eine offen-diskursorientierte Lerneraktivierung oder auf eher formale Bewertungsstrukturen. Eine offene Aushandlung bietet den Vorteil der Authentizität und der Transparenz während formale Bewertungsstrukturen eine angemessene Qualität gewährleisten. Auf eine Auflösung dieses Spannungsverhältnisses von Öffnung und Formalisierung zielt das von Meisert (2012) vorgestellte Bewertungsmodell „Argumente entwickeln, prüfen und gewichten“. Das hier vorgestellte Forschungsvorhaben analysiert das entsprechende Potenzial des Modells zur Förderung des begründeten Gewichtens von Argumenten nach Aushandlungsprozessen. Diese zielen auf eine aktive Teilhabe von Schüler_innen an gesellschaftlichen Diskursen wie denen des Biodiversitätsschutzes und stellen damit einen zentralen Aspekt von BNE dar.

Im Fokus der Studie stehen entsprechend die gruppenbasierten Aushandlungsprozesse. Vorher gewichteten Schüler_innen Teilargumente eines Problemfeldes bzgl. ihrer Relevanz, um eigene Bewertungen zu konkretisieren und diese dann im Aushandlungsprozess mit denen anderer abgleichen zu können. Diese Ausrichtung von Aushandlungsprozessen auf Gewichtungsaspekte birgt das Potenzial, individuelle Urteile jenseits grundsatzbezogener Wertediskussionen, wie sie in umweltethischen Debatten oft vorzufinden sind, einer revidierenden Reflexion zu unterziehen (Witzig et al., 2013). Erst im Diskurs mit anderen ist eine tiefere Auseinandersetzung möglich, die differenziertere Begründungen und eine breitere Berücksichtigung relevanter Aspekte bzw. Argumente umfasst. Ebenfalls hat das informelle Argumentieren im Vergleich zu eher formalisierten Modellen des Bewertens den Vorteil, dass dies für die Teilnehmer_innen transparent und authentisch bleibt (Böttcher & Meisert 2013).

Um die nach Aushandlungsprozessen veränderten Begründungsqualitäten zu untersuchen, wurde eine Interventionsstudie durchgeführt, in der die individuellen Gewichtungen und entsprechenden Begründungen vor und nach der gruppenbasierten Aushandlung erhoben wurden. Hierzu analysierten die Lernenden im Rahmen der Intervention zunächst ein Fallbeispiel mit Biodiversitätsaspekten, indem sie ökologische, sozio-ökonomische und normative Teilaspekte bearbeiteten. Daraufhin nahmen diese individuelle Gewichtungen relevanter Argumente vor und verschriftlichten entsprechende Begründungen (pre-group) zu den Gewichtungen. Es folgte ein gruppenbasierter Gewichtungsprozess mit dem Ziel einer Konsensentscheidung, der in das Verfassen einer erneuten individuellen Begründung sowie Gewichtung (post-group) mündete.

Die Begründungen der Pre- und Post-Phase wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen und bzgl. ihres Veränderungsgrades kategorisiert. Vier Veränderungsgrade konnten definiert werden: verstärkende Erweiterung und verstärkende Bestätigung sowie Abschwächung und Umkehrung/Widerlegung. Bei der Betrachtung der Veränderung ist jedoch nicht nur der Grad der Veränderung relevant, sondern auch die Nutzung der argumentativen Ressourcen, also inwieweit Fakten- und Normenbezüge genutzt werden. Während sie bei Verstärkungen und Abschwächungen ihrer vorherigen Begründungen ähnlich viele Normen wie Fakten verwendeten, nutzen sie bei der Bestätigung eher Fakten und bei der Widerlegung der Begründung eher Normen. Das bedeutet, dass ein eher informeller Argumentationsanlass das Bewusstsein zur Nutzung bestimmter relevanter Ressourcen zur Formulierung der Veränderung aktiviert.



Quellen

Small, illegible text at the top left corner, possibly a header or page number.

Perspektivwechsel durch virtuellen Schulgartenaustausch

- Eine Fallstudie zur globalen Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulgärten in Deutschland und Peru

Johanna Lochner, Marco Rieckmann, Marcel Robischon

Diese Dissertation (seit 07/2017) geht der Frage nach, inwiefern die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schulgärten in Deutschland und Peru umgesetzt wird und welchen Beitrag ein virtueller Schulgartenaustausch leisten kann.

Schulgärten haben eine lange Tradition. In verschiedenen Teilen der Welt gibt es in der Nähe der Schule in sehr unterschiedlichen Größen, Formen und mit vielfältigen Funktionen Schulgärten, die von Schüler_innen angelegt und gepflegt werden (FAO, 2010). Diese eignen sich nicht nur zum Lernen von ökologischen Themen, wie z. B. dem Aufbau einer Pflanze, sondern auch von sozialen Themen z. B. Sozialkompetenzen im Zuge von Gruppenarbeit oder ökonomischen Themen z. B. durch die Vermarktung der eigenen Ernte (Goldschmidt 2014). Hiermit ist man mitten im Feld von BNE. Bei BNE geht es aber nicht nur um das Erkennen, Bewerten und Handeln von Themen der Nachhaltigkeit auf lokaler Ebene, sondern auch um die Verknüpfung des Lokalen mit dem Globalen (Schreiber & Siege, 2016). „Menschen (sollen) in die Lage (versetzt werden), „Weltbürger“ zu werden, die sich sowohl lokal als auch global engagieren, um globale Probleme anzugehen und zu lösen, und letztlich einen proaktiven Beitrag leisten, eine gerechtere, friedlichere, tolerantere, ganzheitlichere, sicherere und nachhaltigere Welt zu erschaffen“ (UNESCO, 2014, p. 12).

Schulgärten bieten vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten für die Auseinandersetzung mit globalen Themen, wie beispielsweise Wasser, globale Nahrungsmittelverteilung, Biodiversität und Klimawandel (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, 2013; Richards, o.J.; Vogel, 2003). Im ersten Teil der Dissertation wird in Form eines Reviews der Forschungsstand hinsichtlich der Integration der globalen Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schulgärten zusammengefasst.

Darauf folgt eine Intervention mit jeweils drei Sekundarschulen in Deutschland und Peru. Paarweise wird ein virtueller Schulgartenaustausch nach virtueller Anleitung und Vorbereitung der Lehrer_innen durchgeführt. Mithilfe von Fotos, Filmen und Videokonferenzen werden Schüler_innen und ihre Schulgärten international vernetzt und ein Erfahrungsaustausch zum Schulgarten und damit zusammenhängenden Themen wird initiiert. Das Forschungsvorhaben orientiert sich an der qualitativen Evaluationsforschung (Flick, 1991, 412 ff.; Kuckartz, 2007; Kuper, 2005, 142 ff.): Anhand von Expert_inneninterviews mit den Lehrer_innen, Fokusgruppen mit den Schüler_innen sowie der Auswertung der Austauschmedien wird geprüft, ob und inwiefern sich die Teilnahme an einem vSGA auf das Erkennen und Bewerten globaler Zusammenhänge sowie auf das sich daraus ableitende Handeln von deutschen und peruanischen Schüler_innen auswirkt.

Quellen

- FAO (2010). *A new deal school gardens: [promoting lifelong healthy eating habits]*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nation.
- Flick, U. (Ed.) (1991). *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie-Verl.-Union.
- Kuckartz, U. (2007). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kuper, H. (2005). *Evaluation im Bildungssystem: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (Ed.) (2013). Praxisratgeber Schulgarten: Bildung für nachhaltige Entwicklung. *PL-Information*. (3). Bad Kreuznach.
- Richards, D. (o.J.). From carrots to cassava: Dave Richards makes the case for school gardens which make the global connections, from <http://www.globalgardens.org.uk/general-information-about-the-project/view-category.html>.
- Schreiber, J.-R., & Siege, H. (Eds.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung: im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Bonn: Cornelsen.
- UNESCO (2014). *UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms "Bildung für nachhaltige Entwicklung"*. Bonn: Dt. UNESCO-Kommision.
- Vogel, E. (2003). Internationale Schulgärten: Anregungen für den Unterricht. *Umwelterziehung praktisch - Schulgarten international*. (46), 10–13.

Auswirkungen der curricularen Implementierung von BBNE am Beispiel des Bildungsplans zur Erprobung „Staatl. geprüfte Assistent/innen im Bereich Ernährung und Versorgung, Schwerpunkt Service“ in NRW

Sarah Loy

Mit der Maxime „Vom Projekt zur Struktur“ verfolgt das neue Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) 2015 - 2019 die langfristige Implementierung von Nachhaltigkeit im Bildungssystem (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2017). Dabei bedarf es jedoch nicht nur einer Weiterentwicklung der allgemeinen Bildung, sondern u.a. auch der beruflichen Bildung (Klanten 2014, S. 5).

Für die Verankerung in der beruflichen Bildung kann in NRW der Bildungsplan zur Erprobung „Staatlich geprüfte Assistentin/Staatlich geprüfter Assistent für Ernährung und Versorgung, Schwerpunkt Service“, der zum mittleren Abschluss (Fachoberschulreife) führt (Bildungsgänge der Anlage B APO-BK) im Fachbereich Ernährungs- und Versorgungsmanagement als Beispiel und somit zum Anlass der Untersuchung herangezogen werden: NRW setzt durch die Einführung dieser Bildungspläne das zweite Handlungsfeld des Weltaktionsprogramm um, was besagt, dass Nachhaltigkeitsprinzipien in Bildungs- und Ausbildungskontexten verankert werden sollen (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2017). NRW kann diesbezüglich als Pionier unter den Bundesländern gelten, wenn es darum geht, Nachhaltigkeit strukturell zu verankern. So wird als Ziel im Bildungsplan ausgegeben: „Förderung von Gestaltungskompetenzen für nachhaltige Entwicklung unter der gleichberechtigten Berücksichtigung von wirtschaftlichen, sozialen/gesellschaftlichen und ökologischen Aspekten (Nachhaltigkeit)“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung 2015, S. 6). Demnach werden Schulen bzw. Lehrkräfte des Bildungsganges dazu angehalten, entsprechende Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern und Lehr-/Lernprozesse im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten. Hieraus ergibt sich die Frage, wie Lehrkräfte diese Aufgabe erfüllen (können) und welche Voraussetzungen sie hierfür mitbringen.

Das geplante Dissertationsvorhaben untersucht die Auswirkungen der curricularen Verankerung im Bildungsplan zur Erprobung an den Berufskollegs in NRW, die den Bildungsgang anbieten. Es handelt sich gleichzeitig um eine Überprüfung eines neu eingeführten Ordnungsmittels, so dass auf den Ansatz einer evaluativ-konstruktiven Curriculumentwicklung (Tramm, 1992, S. 233-260) zurückgegriffen werden soll. Das Untersuchungsdesign des Vorhabens sieht ein Vorgehen in zwei Untersuchungsphasen im empirischen Teil vor:

- 1) Interviews mit Expert/innen aus dem Kultusministerium und Bildungsgangleiter/innen der Berufskollegs.
- 2) Schriftliche Befragung von Lehrkräften zur Überprüfung von Hypothesen, die aus den Experteninterviews abgeleitet werden und zur Erhebung von Erkenntnissen zu Voraussetzungen der Lehrkräfte bezogen auf Akzeptanz, Verständnis und Einstellung zur BBnE.

Ziel des Dissertationsvorhabens ist es letztendlich Erkenntnisse bezüglich der Auswirkung einer curricularen Verankerung in Ordnungsmitteln zu generieren und Hinweise auf begünstigende oder erschwerende Faktoren der Verankerung von Nachhaltigkeit im Bildungssystem zu erhalten. Auf einer solchen Basis kann herausgestellt werden, welchen Beitrag die curriculare Verankerung einerseits zum Weltaktionsprogramm und andererseits für das Berufsfeld der Ernährung und Hauswirtschaft leisten kann, welche Formen der strukturellen Verankerung darüber hinaus nötig sind und welche Faktoren seitens der Lehrkräfte das Ziel „Vom Projekt zur Struktur“ unterstützen können. Die Überprüfung der Hypothesen soll Aussagen zu den Auswirkungen einer cur-

ricularen Verankerung zulassen und somit als Grundlage für künftige Curriculumentwicklung anderer Bildungsgänge und/oder Schulformen dienen.

Quellen

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2017): Das Weltaktionsprogramm in Deutschland. Online unter: <http://www.bne-portal.de/de/bildungsbereiche/berufliche-bildung>. Stand: 21.07.2017

Klanten, A. (2014): Vorwort. In: Kuhlmeier, K./Mohoric, A./Volmer, T. (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke. Bonn

Ministerium für Schule und Weiterbildung (2015): Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge die zu dem Berufsabschluss nach Landesrecht „Staatlich geprüfte Assistentin/staatlich geprüfter Assistent für Ernährung und Versorgung, Schwerpunkt Service“. Düsseldorf

Tramm, T. (1992): Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. In: Unterrichtswissenschaft, 20. Jg. Heft 3. S. 233-260

Higher Education for Sustainable Development: Situational analysis of teaching-learning methods at the Universities of Ecuador and Germany

Silvia Mera

This study is directed towards the teachers at the university level who, day after day, are involved in the teaching- learning process, teachers, who in one way or another have a high influence, inspire and guide their students.

Through application of qualitative techniques and strategies is aimed at knowing, what teachers need to integrate sustainable development into their subjects, what kind of tools they need, what types of methods within the teaching- learning process are being applied at the present, the knowledge that they have about sustainability and sustainable development, the direction and focus of their research-project, and the most important thing, what are the points of congestions that prevent teachers merging the concept of sustainable development in their teaching-learning methods.

Research Questions

- What are the bottlenecks and barriers which do not allow teachers to implement the sustainable development approach in teaching-learning methods?
- What content, strategies and techniques will emerge through research that generate harmonic environments that enable a learning methodology that promotes sustainable development?
- What educational activities supported in the proposal may arise from the university community and from other significant experiences that contribute to a culture of sustainable learning.

Objectives

- Identify the critical points that need to be strengthened to foster higher education with focus on sustainable development.
- Apply research techniques and instruments that allowed to observe, analyse and to get information about the main methods applied in teaching – learning processes.
- Identify teaching-learning methodologies that promote Higher Education towards sustainable development
- Develop a cooperative research work, to exchange knowledge and to strengthen links between the universities of Germany and Ecuador
- Base general guidelines on teacher training that promote the application of a teaching learning methodology focused on sustainable development.

The relevance of the study is identifying the weaknesses, strengths, threats and opportunities in higher education focused in the teaching praxis as well as to promote between the universities of Germany and Ecuador a cooperative work, exchange of knowledge and experiences, toward transformation and innovation in the teaching-learning methodologies toward sustainable development.

References

Barth M, Michelsen G, Rieckman M & Ian T. Handbook of Higher Education for Sustainable Development (2015) ed. Routledge International Handbooks London pp 2,7,8,9,19,27 & 31

Leal Filho Walter Teaching education for Sustainable Development at University Level (2016)

ed. Springer Switzerland pp 67,109&221

Overwien, Bernd (2016). Curriculum Framework . Education for Sustainable Development (Ed. Cornelsen) (2nd ed.). Berlin – Germany. Education for global and sustainable development in teacher education pp 421 – 428.

Secretaría Nacional de Comunicación “Ecuador incluye en su política pública el Desarrollo Sostenible” <http://www.comunicacion.gob.ec/unesco-destaco-que-ecuador-incluye-en-su-politica-publica-el-desarrollo-sostenible/> (27.07.2017)

UNESCO Teaching and Learning for a Sustainable Future. (2010).

<http://www.unesco.org/education/tlsf/> (24.12.2016)

Die „wahren Preise“ der textilen Wertschöpfungskette am Beispiel der Fasergewinnung und die Vision Vandana Shivas

Stephanie Mittrach

Vor dem Hintergrund einer Überschreitung der ökologischen Belastungsgrenzen der Erde (vgl. Rockström et al., 2009) ist eine gesellschaftliche Transformation in Form eines Bewusstseinswandels zu einer nachhaltigen Entwicklung, der mit veränderten Mensch-Umwelt-Beziehungen einhergeht, notwendig. Dies erfordert unter anderem eine Reflexion bisheriger Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen (vgl. Meyer, 2016). Werte werden kulturell vermittelt. Daher ist für die genannte Transformation die Bedeutung von Kultur bewusst zu machen, was vor allem eine Bildungsaufgabe darstellt (vgl. Meyer, 2013, 2014). Im Rahmen des Forschungsvorhabens soll dies durch didaktisch aufbereitete unterrichtliche Interventionen am Beispiel der Textil- und Bekleidungsindustrie erforscht werden. In Bezug auf die schulpraktische Umsetzung erfolgt, in Anlehnung an die Untersuchungsergebnisse von Mittrach 2016, eine Fokussierung auf den ersten Produktionsschritt der textilen Wertschöpfungskette, also die Fasergewinnung. Da knapp 40 Prozent der weltweit produzierten Textilien aus Baumwolle bestehen (vgl. Jensen, 2015), soll hierbei besonders der Anbau von (gentechnisch veränderter bzw. kontrolliert biologischer) Baumwolle sowie die damit einhergehenden Auswirkungen auf die Bereiche nachhaltiger Entwicklung thematisiert werden. Zudem soll an die Vision der alternativen Nobelpreisträgerin Vandana Shiva angeknüpft werden (vgl. Meyer, 2017, Meyer et al., 2017).

Im Rahmen der Forschungsarbeit, die im April 2017 begonnen wurde, soll überprüft werden, inwieweit eine tiefgründige Auseinandersetzung mit dem Wirken von Pionieren des Wandels – hier am Beispiel Vandana Shivas – zur Reflexion von Wertvorstellungen und zur Entwicklung von Nachhaltigkeitsbewusstsein bei 15-17jährigen Jugendlichen beiträgt. Zudem soll überprüft werden, inwieweit eine Nachhaltigkeitsbewertung im Zusammenhang mit einer Entwicklung der Persönlichkeit beziehungsweise Identität initiiert werden kann, um verantwortliches und umweltbewusstes Handeln bei den Probandinnen und Probanden zu fördern.

Forschungsmethodisch orientiert sich das Vorhaben am Design-Based Research-Ansatz (vgl. Anderson & Shattuck, 2012). Hierfür werden sowohl quantitative als auch qualitative Zugänge im Rahmen eines Pre-Posttest-Designs gewählt, um die Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen zu erfassen. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse aus standardisierten Fragebögen und qualitativen Interviews sollen neben praktisch einsetzbaren Unterrichtseinheiten und -materialien auch generalisierte fachdidaktische Empfehlungen für die unterrichtliche Gestaltung zur Vermittlung von „Transformative Literacy“ (vgl. u.a. Schneidewind, 2013, Singer-Brodowski, 2016) als Beitrag für die „Große Transformation“ (vgl. WBGU, 2011) zur Nachhaltigkeit abgeleitet werden.

Quellen

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012): Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Jensen, A. (2015). Textilien für die Welt. In B. Bauer (Hrsg.), *Atlas der Globalisierung. Weniger wird mehr* (S. 64-67). Berlin: Le Monde diplomatique.
- Meyer, C. (2013). Landwirtschaft als Kulturaufgabe – Essenzielle Grundlagen von Kulturbewusstsein und Werte-Bildung. In D. Haubenhofer & I. A. Strunz (Hrsg.), *Raus auf's Land. Land-*

wirtschaftliche Betriebe als zeitgemäße Erfahrungs- und Lernorte für Kinder und Jugendliche (S. 9-33). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Meyer, C. (2014). Kulturbewusstsein als Schlüsselkonzept für (geographische) Bildung – Essenzielle Grundlagen und Reflexionen zum Potenzial europäischer Städte. In C. Meyer (Hrsg.), *Kulturbewusstsein als Schlüsselkonzept für Bildung und Identität – Zum Potenzial des Topos „Europäische Städte“* (S. 169-204). Frankfurt: Peter Lang.
- Meyer, C. (2016). Musik im Geographieunterricht – Bedeutung für Kultur, Mensch und Raum. In C. Meyer (Hrsg.), *Diercke Geographie und Musik. Zugänge zu Mensch, Kultur und Raum* (S. 5-12). Braunschweig: Westermann.
- Meyer, C. (2017). Die Vision von Vandana Shiva: Erd-Demokratie für Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Frieden. *Geographie aktuell & Schule*, 225, 71-73.
- Meyer, C., Mittrach, S. & Stolze, J. E. (2017). „COWSPIRACY, Climate Change and Sustainability“ – Anregungen zur Arbeit mit der Methode „Vorhersage mit Filmen“ im bilingualen Geographieunterricht. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Sprache im Geographieunterricht* (S. 91-104). Münster, New York: Waxmann. (Beitrag angenommen)
- Mittrach, S. (2016). Wer zahlt den Preis für unsere Kleidung? Eine empirische Studie zu Schülervorstellungen über die Hintergründe der *Fast Fashion*-Industrie unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive von Vandana Shiva. Unveröffentlichte Masterarbeit. Rockström, J. et al. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461, 472–475.
- Schneidewind, U. (2013). Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. *Gaia*, 22(2), 82-86.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13-17.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hrsg.) (2011). Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. 2., veränderte Auflage.
- http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf

Nachhaltigkeit neu gedacht mit „buen vivir“? – Studie zur Bestimmung von Potenzialen und Grenzen des „buen vivir“ für Bildung für nachhaltige Entwicklung

Lukas Recknagel

Die Verzahnung des BNE-Fachdiskurses mit dem Nachhaltigkeitsdiskurs gilt als eine der Herausforderungen für die Umsetzung von BNE und fördere den Transformationsprozess der Gesellschaft (DUK 2014). Ein Thema im aktuellen Nachhaltigkeitsdiskurs ist das lateinamerikanische Konzept „buen vivir“ (Vanhulst & Beling 2014); dieses „bezieht sich auf Harmonie und Dialog zwischen allen Menschen sowie zwischen der Menschheit und der Natur; die Erhaltung der ökologischen Systeme und Kreisläufe; Gerechtigkeit, Solidarität und Würde; Respekt vor Vielfalt; eine Ethik der Verantwortung; und ein harmonisches Leben anstatt linearer Entwicklung“ (Kuhn & Rieckmann 2010, S. 9). „buen vivir“ gilt nicht nur als „sehr geeigneter Inhalt für Bildungsprozesse im Sinne des Globalen Lernens“ (Rieckmann et al. 2010, S. 26), sondern fand auch Eingang in den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (EG 2015).

Eine empirische Untersuchung des „buen vivir“ hinsichtlich des Zusammenhangs mit dem Nachhaltigkeitskonzept oder eines möglichen didaktischen Wertes für eine BNE liegt aktuell nicht vor. Daher befasst sich die Studie mit folgender Forschungsfrage: Welche nachhaltigkeitsbezogenen Aussagen werden im deutschsprachigen „buen vivir“-Diskurs getroffen und wie sind diese aus didaktischer Sicht für eine BNE zu bewerten?

Zur Beantwortung werden 30 Artikel des deutschsprachigen „buen vivir“-Spezialdiskurses mittels der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) analysiert. Später sollen die daraus resultierenden Ergebnisse von Expert*innen unter didaktischen Gesichtspunkten hinsichtlich der Bedeutung für eine BNE bewertet werden.

Quellen

- DUK - Deutsche UNESCO-Kommission (2014). *Bonner Erklärung 2014. UN-Dekade mit Wirkung - 10 Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Bonn.
- EG - Engagement Global (Hg.) (2015). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm "Bildung für nachhaltige Entwicklung"*.
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf, Abrufdatum 03.03.2016.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim.
- Kuhn, K., Rieckmann, M. (2010). Der lateinamerikanische Nachhaltigkeitsdiskurs - von der Kapitalismuskritik zum "Guten Leben". http://www.kooperation-international.de/fileadmin/public/downloads/itb/info_10_07_13_SAG.pdf, Abrufdatum 12.07.2016.
- Rieckmann, M., Adomßent, M., Aguirre, P. (2010). Das internationale Seminar "Bildung für nachhaltige Entwicklung" in Ecuador - ein Ort Globalen Lernens? In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 33 (2), S. 21–26.
- Vanhulst, J., Beling, A. E. (2014). Buen vivir: Emergent discourse within or beyond sustainable development? *Ecological Economics* (101), 54-63.

Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher – Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen im Kontext von Kulturbewusstsein und gesellschaftlicher Transformation

Verena Röhl, Leibniz Universität Hannover, Institut für Didaktik der Naturwissenschaften

Die Transformation hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft setzt eine Reflexion von Werthaltungen voraus, da diese Entscheidungen für verantwortungsbewusstes Handeln maßgeblich beeinflussen (WBGU, 2011, S.71). Davon ausgehend, dass Werte kulturell vermittelt werden (Hofstede & Hofstede, 2010, S. 7), untersucht das Promotionsvorhaben die Potenziale von Kultur als Ressource zur Wertevermittlung exemplarisch am UNESCO-Weltkulturerbe. Das Vorhaben wird von der Frage geleitet inwieweit bei Jugendlichen die Auseinandersetzung mit Weltkulturerbestätten zur Reflexion eigener Wertvorstellungen und zur Entwicklung von Bewusstsein für die Bedeutung von Kultur beiträgt. Die grundlegende Bedeutung der angestrebten Dissertation liegt in der Aufdeckung von Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen von Jugendlichen gegenüber Weltkulturerbe und der anschließenden Aufbereitung der Erkenntnisse für die Weiterentwicklung von Bildungsangeboten. Die theoretischen Grundlagen für die Untersuchung liefert die Werte-Bildung (u.a. Joas 1997, Meyer 2012, 2014a). *Ergriffenwerden und Ergriffensein, Verbundensein und Überzeugtsein* (Meyer, 2014b, S.196) sind die notwendigen Phasen bei der Herausbildung von Werten und leiten somit das methodische Vorgehen des Vorhabens. Die Erhebung von Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen erfolgt im Rahmen von Fokusgruppen mit anschließender Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse.

Kulturbewusstsein als Schlüsselkonzept für Bildung und Identität – Zum Potenzial des Topos „Europäische Städte“ (S. 169-204). Frankfurt: Peter Lang.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU). (2011). Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin. Aufgerufen am 22.06.2017. Verfügbar unter:
http://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu.de/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf

Nachhaltige Geschäftsmodelle mit Systems Dynamics gestalten – Analyse der Potenziale und Grenzen der Referenzmodellierung

Maren Stadtländer, Thorsten Schoormann und Ralf Knackstedt, Universität Hildesheim, Institut für Betriebswirtschaft und Wirtschaftsinformatik

Eine nachhaltigere Gestaltung des Wirtschaftssystems und der Umwelt kann wesentlich – aber nicht ausschließlich – durch die Verbreitung nachhaltigerer Geschäftsmodelle vorangetrieben werden (z. B. Melville, 2010). Umso wichtiger ist es, dass Akteur_innen des Wirtschaftssystems (sowohl in der Rolle von kritischen Konsument_innen, Co-Produzent_innen und Produzent_innen) vorhandene und zukünftige Geschäftsmodelle auf ihre Nachhaltigkeit zu beurteilen lernen. Die Autor_innen arbeiten daher an Modellierungstechniken und -werkzeugen, die eine die Entwicklung von Geschäftsmodellen begleitende Reflektion von Nachhaltigkeit unterstützen (z. B. Schoormann, Behrens, Kolek, & Knackstedt, 2016).

Geschäftsmodelle enthalten eine hohe Komplexität, da die Wertschöpfung anhand einer Vielzahl zusammenhängender Sichten (Wertversprechen, Kundensegmente, Kosten- und Erlösstrukturen etc.) zu beschreiben ist (Wirtz, Pistoia, Ullrich & Göttel, 2016). Verschiedene Strategien wie z. B. das Schaffen von Stoffkreisläufen und das Substituieren nicht erneuerbarer Rohstoffe können Geschäftsmodelle aus Sicht der Nachhaltigkeit verbessern (z. B. Fichter & Arnold, 2004; Sachs, 1993). Aufgrund ihrer Komplexität gestaltet sich die Prognose und Beurteilung möglicher Auswirkungen auf Unternehmen, Umwelt und Gesellschaft als schwierig. Ein vielversprechender Ansatz zur Unterstützung der Reflexion von Nachhaltigkeit im Konstruktionsprozess stellt seit langem *System Dynamics* dar (z. B. Meier & Boßlau, 2012; Abdelkafi & Täuscher, 2016). *System Dynamics* wurde von Jay Forrester auf Grundlage des systemischen Denkens als Hilfsmittel zum Lernen in und über die Dynamik von komplexen Systemen entwickelt und dient der iterativen Entwicklung und Simulation von Systemmodellen, in Form von *causal loop diagrams* und *stock and flow maps* (Sterman, 2000; Sterman, 2002).

Die Modellierung und Analyse ökologischer Effekte von Geschäftsmodellen sowie deren Wirkungsgefügen – unter anderem mit *Systems Dynamics* – erscheint den Autor_innen als ein Bestandteil der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, da die Modellierung und Simulation wesentlich zum tieferen Verständnis wichtiger Teile des Wirtschaftssystems und der Umwelt beitragen und damit Grundlagen für eine kritische Reflexion und ggf. auch für eine kreative, konstruktive Entwicklung von Verbesserungsoptionen bilden. Beispielsweise kann anhand von *causal loop maps* die Produktion von Computern und der Einfluss auf ökologische Faktoren, wie z. B. CO₂-Emissionen, Materialverbrauch und Energieverbrauch, dargestellt werden. Eine mögliche Strategie zur Verbesserung der Nachhaltigkeit stellt die Rückführung gebrauchter Teile Computer(-teile) dar, welche zwar Ressourceneinsparungen ermöglicht (z. B. weniger neue Hardware) aber auch den Energiebedarf erhöht (z. B. Aufbereitung alter Hardware). Um die Auswirkungen auf die Verbräuche in den verschiedenen Varianten zu ermitteln, können diese in einer Simulationsstudie mit *System Dynamics* berechnet und verglichen werden.

Die Verwaltung und Simulation von *Systems Dynamics*-Modellen wird aktuell bereits durch umfangreiche kommerzielle, aber auch lizenzkostenfrei nutzbare Softwaresysteme wirkungsvoll unterstützt. Die inhaltliche Repräsentation von Geschäftsmodellen stellt allerdings relativ hohe Anforderungen an die Modellierungskompetenzen der Modellierenden und schränkt damit die breite Nutzung dieses Ansatzes in der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ein. In dem vorzustellenden Projekt wird untersucht, inwieweit sich die Modellierung durch den Einsatz von in der Wirtschaftsinformatik etablierten Mechanismen der Referenzmodellierung unterstützen lässt

(z. B. Becker, Delfmann, & Knackstedt, 2007; Fettke & Loos, 2003). Dazu werden die in der Literatur vorgeschlagenen Ansätze zusammengetragen und es wird untersucht, inwieweit sich diese auf Systems Dynamics übertragen lassen.

Quellen

- Abdelkafi, N., & Täuscher, K. (2016). Business models for sustainability from a system dynamics perspective. *Organization & Environment*, 29(1), 74-96.
- Becker, J., Delfmann, P., & Knackstedt, R. (2007). Adaptive Reference Modeling: Integrating Configurative and Generic Adaptation Techniques for Information Models. In J. Becker & P. Delfmann (Eds.), *Reference Modeling* (pp. 27–58). Heidelberg: Physica-Verlag HD.
- Fettke, P., & Loos, P. (2003). Classification of reference models: a methodology and its application. *Information Systems and E-Business Management*, 1(1), 35–53.
- Fichter, K., & Arnold, M. (2004). *Nachhaltigkeitsinnovationen: Nachhaltigkeit als strategischer Faktor; eine explorative Untersuchung von Unternehmensbeispielen zur Berücksichtigung von Nachhaltigkeit im strategischen Management; Bericht aus der Basisstudie "Nachhaltigkeit im strategischen Management" im Rahmen des Vorhabens "Sustainable Markets Emerge"(SUMMER)*. Univ., Lehrstuhl für Allg. Betriebswirtschaftslehre, Unternehmensführung und Betriebliche Umweltpolitik.
- Meier, H., & Boßlau, M. (2012). Dynamic business models for industrial product-service systems. In *Proceedings of the 30th International Conference of the System Dynamics Society*.
- Melville, N. P. (2010). Information Systems Innovation for Environmental Sustainability. *MIS Quarterly*, 34(1), 1–21.
- Richardson, G. P., & Pugh III, A. I. (1981). *Introduction to system dynamics modeling with DYNAMO*. Productivity Press Inc.
- Sachs, W. (1993). Die 4 Es–Merkposten für einen maßvollen Wirtschaftsstil. *Politische Ökologie Spezial*, Jg, 13(9), 10.
- Schoormann, T., Behrens, D., Kolek, E., & Knackstedt, R. (2016). Sustainability in Business Models—A Literature-Review-Based Design-Science-Oriented Research Agenda. In *Proceedings of the European Conference on Information Systems (ECIS)*. Istanbul, Turkey.
- Sterman, J. D. (2000). *Business dynamics: systems thinking and modeling for a complex world* (No. HD30. 2 S7835 2000).
- Sterman, J. D. (2002). *System Dynamics: systems thinking and modeling for a complex world*.
- Wirtz, B. W., Pistoia, A., Ullrich, S., & Göttel, V. (2016). Business models: Origin, development and future research perspectives. *Long Range Planning*, 49(1), 36-54.

Soziales Lernen in globaler Dimension als Herausforderung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Marina Wagener

In der Erziehungswissenschaft werden die Globalisierung und die Entwicklung zur Weltgesellschaft bezüglich der sich hieraus ergebenden Lernherausforderungen beschrieben (Scheunpflug, 1996). In sozialer Perspektive erweist sich das Lernen von globaler Solidarität als Herausforderung: Evolutionstheoretisch resultieren aus der Nahbereichsorientierung des Menschen Schwierigkeiten hinsichtlich der Erschließung komplexer sozialer Fragen im weltweiten Horizont (Trembl, 1999; Scheunpflug, 2003). Das Soziale ist eine zentrale Dimension globaler Nachhaltigkeitsfragen und damit Kernbestandteil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in globaler Dimension (vgl. De Haan, 2008; Scheunpflug, 2001; Overwien, 2014).

Vor diesem theoretischen Hintergrund wird nach Potenzialen und Grenzen eines sich in der Teilhabe an einem spezifischen Handlungs- und Begegnungssetting im globalen Kontext ergebenden Lernens gefragt. Hierfür werden beispielhaft empirische Ergebnisse zum Lernen in Kinderpatenschaften präsentiert. Kinderpatenschaften sind auf konkreter Hilfe basierende Handlungsoptionen zur Beteiligung an globalen Entwicklungsbestrebungen und gleichzeitig eine Form von Nord-Süd-Begegnung. Für beteiligte Personen – in dem hier präsentierten Forschungsprojekt Jugendliche an deutschen Schulen, die als Gruppe eine Patenschaft finanzieren – stellen Kinderpatenschaften einen potenziellen Zugang zum Globalen und eine potenzielle informelle Lerngelegenheit in der Auseinandersetzung mit globalen Fragen dar (Scheunpflug, 2005). Dabei wird mit Kinderpatenschaften als Instrument internationaler Solidarität vor allem im schulischen Kontext die Erwartung verbunden, für weltgesellschaftliche Problemstellungen zu sensibilisieren und soziales Lernen in globaler Dimension zu befördern (Wagener, 2018).

In einer rekonstruktiven Studie (Wagener, 2018) wurden handlungsleitende Orientierungen jugendlicher Paten durch die Auswertung von Gruppendiskussionen mittels Dokumentarischer Methode (Bohnsack, 2010) erhoben. Empirische Grundlage der Forschung sind 29 Diskussionen mit Gruppen von Jugendlichen, die gemeinsam eine Kinderpatenschaft für ein Kind in einem Land des Globalen Südens übernommen haben (theoretisches Sampling). Die komparative Analyse des Datenmaterials mündete in die Rekonstruktion dreier Orientierungstypen: Konkretisierung, Generalisierung und Distanzierung. Diskutiert wird, inwiefern diese Typen auf Prozesse sozialen Lernens in weltgesellschaftlicher Perspektive verweisen.

Quellen

- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- De Haan (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23-44). Wiesbaden: Springer VS.
- Overwien, O. (2014): Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In W. Sander, W. (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 375–382). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scheunpflug, A. (1996). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19 (1), 9–14.

- Scheunpflug, A. (2001). Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In O. Herz, H. Seybold & G. Strobl (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien* (S. 87–99). Opladen: Leske and Budrich.
- Scheunpflug, A. (2003a). Globalisierung als Bildungsherausforderung. In J. Beillerot & C. Wulf (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Deutschland und Frankreich* (S. 262–278). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Scheunpflug, A. (2005): *Die öffentliche Darstellung von Kinderpatenschaften. Eine kritische Bestandsaufnahme aus entwicklungspädagogischer Sicht*. Stand: 10. Juni. Nürnberg: Friedrich-Alexander Universität Nürnberg.
- Treml, A. K. (1999). Die Erziehung zum Weltbürger. In D. Neumann, A. Schöppe & A. K. Treml (Hrsg.), *Die Natur der Moral. Evolutionäre Ethik und Erziehung* (S. 177–194). Stuttgart: Hirzel.
- Wagener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.

Bildung für nachhaltige Entwicklung – wie kommen politische Themen im Erziehungssystem an?

Johanna Weselek

Das Thema Nachhaltigkeit hat in den letzten drei Jahrzehnten im gesellschaftlichen Diskurs zunehmend an Bedeutung gewonnen. Im sogenannten Brundtland Bericht (1987) wurde der Begriff der nachhaltigen Entwicklung einer breiten Öffentlichkeit erstmals näher gebracht. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist seit dem Weltumweltgipfel der Vereinten Nationen 1992 in Rio de Janeiro publik, insbesondere durch die Verabschiedung der Agenda 21, die für eine Neuausrichtung der BNE plädierte. Hierbei wurde dem Bildungssystem und vor allem der Schulbildung eine besondere Rolle zugeschrieben. Auf dem anschließenden Gipfel im Jahr 2002 in Johannesburg beschlossen die Vereinten Nationen die Durchführung einer Weltdekade BNE von 2005 bis 2014 mit dem Ziel BNE in den Bildungssystemen weltweit zu verankern. Die Bedeutung von BNE wird durch Bundes- und Landesministerien immer wieder herausgestellt (z.B. KMK, 2007) und durch Programme gefördert, etwa durch die Verankerung in Lehrplänen (Haan de et al., 2008, 215). Im Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg ist BNE eine von sechs Leitperspektiven. Sie gilt dadurch als handlungsleitendes Thema, das nicht nur einem Schulfach zugeordnet wird, sondern übergreifend in verschiedenen Fächern und durch spiralcurriculare Verankerung behandelt werden soll.

Mein Erkenntnisinteresse bezieht sich darauf in welcher Form und wie BNE von Lehrer*innen im Schulalltag thematisiert wird. Somit konkretisiert sich mein Dissertationsvorhaben durch folgende Forschungsfragen: Welchen Aspekten und Facetten von BNE messen die Akteur*innen Bedeutung bei? Mein Interesse bezieht sich darauf unter welcher ‚Überschrift‘ das Thema behandelt wird, tatsächlich als BNE oder doch als Umweltbildung oder als entwicklungspolitische Bildung. Im Fokus steht die Umsetzung von BNE, gebündelt in der Frage: Wie erfolgt die praktische Umsetzung im Schulalltag?

Die empirische Vorgehensweise orientiert sich an der Dokumentarischen Methode. Deren Fokus liegt auf der Erschließung von handlungsleitendem Erfahrungswissen und dahinter liegenden kollektiven Orientierungen (Kleemann, Krähnke, Matuschek 2009, 193). Der methodologische Hintergrund bezieht sich auf die Wissenssoziologie von Karl Mannheim, sie ist die meta-theoretische Grundlage. Die Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens von Individuen und Gruppen im Alltag dient dazu, das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller bzw. kollektiver Handlungen erkennen zu können. Vor dem Hintergrund der Dokumentarischen Methode wird davon ausgegangen, dass für Menschen gesellschaftliche Strukturen nicht einfach gesetzt sind, sondern, dass sie ihre soziale Wirklichkeit durch ihr Tun konstruieren, unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedingungen und auf Grundlage ihres Alltagswissens (Kleemann, Krähnke, Matuschek, 2009, 156f.). Für die Erhebung sind ca. 20-22 Gruppendiskussionen mit jeweils drei bis fünf Lehrkräften, sämtlicher Schulformen, geplant. Im Herbst 2017 werde ich etwa die Hälfte der geplanten Gruppendiskussionen geführt haben. In meinem Vortrag möchte ich das Konzept meiner Studie sowie erste Ergebnisse vorstellen. Das Ziel des Dissertationsvorhabens ist Bildung für nachhaltige Entwicklung durch die geplante empirische Erhebung weiter zu erforschen, um somit auch einen Beitrag für die weitere Implementierung dieses Themas zu leisten.

Quellen

- Brundtland, G.H. & Hauff, V. (Hrsg.). (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. [Der Brundtland-Bericht]*. Grevin: Eggenkamp.
- Haan, de G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G., Nutzinger, H.-G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2007). *Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“*. Bonn.
- Kleemann, F., Krähnke, U., Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.