

Forschungsgruppe Umweltbildung / Working Group Environmental Education

Papers

03-174

**Implementation der Bildung für
eine nachhaltige Entwicklung in Schulen**
Bericht zur formativen Evaluation des BLK-Programms „21“

Teil I: Interviewstudie

Horst Rode

Berlin, November 2003

Veröffentlicht vom
Verein zur Förderung der
Ökologie im Bildungsbereich e.V.
Projektstelle Berlin
Arnimallee 9
14195 Berlin

ISBN 3-927064-89-0

Forschungsgruppe Umweltbildung
Freie Universität Berlin
Arnimallee 9
14195 Berlin

Telefon: 030 - 838 - 53054

Telefax: 030 - 838 - 75494

E-mail: sekretariat@service-umweltbildung.de

<http://www.service-umweltbildung.de/>

Schutzgebühr: 3 €

BLK-Programm „21“ - Evaluation Phase II



BLK-Programm „21“: Schulen auf dem Weg zur Innovation

Teil I: Auswertung der Interviews

Verfasser: Horst Rode

Durchführung der Interviews: Horst Rode, Miriam Kretschmar, Sven Kluge

Transkription: Sandra Ebermann, Heidi Consentius

Auswertung: Horst Rode

Berlin, im Januar 2003

hrode@zedat.fu-berlin.de

Inhalt

Überblick zur Phase II der Evaluation - Komponenten und zentrale Ergebnisse	3
1 Vorbemerkung.....	4
2 Forschungsbefunde zu Innovation und Transfer.....	5
2.1 Begriffliche Klärung	5
2.2 Anmerkungen zur Implementation schulischer Umwelterziehung.....	7
2.3 Anmerkungen zu Kennzeichen der Qualitätsentwicklung und -sicherung an Schulen	9
3 Design, Operationalisierung, Durchführung und verfügbare Daten der Interviewstudie .	12
3.2 Auswahl der Schulen und Durchführung der Interviews	14
3.3 Datengrundlage	16
4 Ergebnisse	17
4.1 Erwartungen	17
4.2 Formen der Verankerung an den Schulen.....	18
4.3 Maßnahmen und Projekte.....	20
4.4 Profilierung.....	23
4.5 Transfer	26
4.6 Ziele.....	28
4.7 Perspektiven	30
4.8 Die zentralen Strukturmerkmale	33
5 Zusammenhänge	34
6 Stärken und Schwächen der interviewten Schulen, Empfehlungen.....	36
7 Schlussbemerkung.....	39
Literatur.....	40
Anhänge Interviewleitfäden	43

Überblick zur Phase II der Evaluation - Komponenten und zentrale Ergebnisse

Die als formative Evaluation geplante Phase II der Programmevaluation des BLK-Programms „21“ hat das Ziel, Aufschlüsse über Verankerungs- und Transferprozesse, die Entwicklungen von Zielsetzungen in den Schulen hinsichtlich der Gestaltungskompetenz und die Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu gewinnen.

Phase der Evaluation ist in zwei Komponenten angelegt: einer *Interviewstudie* an ausgewählten Schulen des Programms und einer *standardisierten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*, die an allen übrigen Schulen durchgeführt wird. In beiden Studien werden jeweils vier Befragtengruppen untersucht:

1. Schulkoordinatorinnen und -koordinatoren (Ansprechpartner des BLK-Programms „21“ in den einzelnen Schulen),
2. Schulleitungen,
3. neu zum Programm hinzugekommene Lehrkräfte
4. Lehrpersonen, die sich nicht am BLK-Programm „21“ beteiligen.

In diesem Paper werden die Ergebnisse der Interviewstudie dargestellt. Die telefonischen Interviews fanden Ende September/Anfang Oktober 2002 statt. Eine Beschreibung der Grundlagen dieser Studie und eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse finden sich in den folgenden Abschnitten.

In der Interviewstudie wird deutlich, dass

- fast alle Schulen in ihren Maßnahmen und Projekten zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung über rein ökologische oder der traditionellen Umwelterziehung entsprechende Inhalte teilweise sehr deutlich hinaus gehen,
- die Schulen Anstrengungen für eine stabile Verankerung unternehmen, z. B. durch die Etablierung von Steuergruppen und die Festschreibung von Nachhaltigkeitsaspekten in den Schulprogrammen,
- viele Schulen deutlich auf Nachhaltigkeit orientierte Profilierungsmerkmale zeigen, die durch ein entspanntes Verhältnis innerhalb der Kollegien und zwischen Lehrer- und Schülerschaft flankiert werden,
- für die Stützung innerschulischer Transferprozesse die üblichen Verfahren wie Informationsveranstaltungen, Berichte auf Konferenzen, Ausstellungen, Ergebnisdokumentation und persönliche Ansprache die wichtigste Rolle spielen, allerdings in einigen Fällen begleitet durch neue Formen wie Anreize, Belohnungen oder die Einbindung in Schulentwicklungsprozesse,
- viele unterrichtliche Ansätze deutlich werden, die sich Aspekten von Gestaltungskompetenz widmen, ohne dass jedoch immer eine Einordnung in das Gesamtkonstrukt stattfindet,
- nahezu alle eingeleiteten Projekte bis Programmende und darüber hinaus an den Schulen fortgesetzt werden sollen.

1 Vorbemerkung

Mit der Auswertung und dem Bericht zur ersten Phase der Evaluation des BLK-Programms "21" ergeben sich erste Einblicke in verschiedene Aspekte des Programms (vgl. Koordinierungsstelle, 2002). Zugleich wird damit der Abschluss dieser Evaluationsphase markiert. Die erste Phase der Evaluation war summativ. Es wurde ein Gesamtüberblick über das Programm, die beteiligten Schulen und die im Programm engagierten Lehrkräfte, ihre Ausgangslagen und Erwartungen gewonnen.

Um nähere Informationen über Prozesse und Prozessbedingungen der Etablierung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Schulen zu gewinnen, erscheint es nach gut zweieinhalb Jahren Laufzeit des Programms angebracht, die zweite Evaluationsphase als *formative Evaluation* anzulegen. Neben Beschreibung und Analyse der Prozesse und Prozessbedingungen liefert die formative Evaluation auch *Hinweise für eine Etablierung und Expansion* der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zumindest an den Programmschulen bis zum Ende des BLK-Programms „21“. Auf der Grundlage dieser Daten lassen sich auch vorsichtige Prognosen für einen Transfer der Modellversuchergebnisse über die Programmschulen und das Programmende hinaus ableiten.

Damit ist der *Transferaspekt* angesprochen, dem in der bildungspolitischen Diskussion eine wachsende Bedeutung beigemessen wird. So unterstreicht das Forum Bildung (2001, S. 25f.) die Bedeutung des Transfers von Evaluationsergebnissen in die Praxis von Bildungseinrichtungen, besonders unter dem Gesichtspunkt der "Förderung der internen Verständigung über Qualität in Bildungseinrichtungen und der Bereitschaft zur Rechenschaft nach außen sowie zum Vergleich mit anderen, vor dem Hintergrund geeigneter Referenzrahmen" (ebenda, S. 27). Für Modellprogramme wird über ein "Management des Transfers" nachgedacht (vgl. Kutt, 2001; ausführlich Nickolaus/Schnurpel, 2001; de Haan/Welz, 2002). Vor diesem Hintergrund erhalten die Möglichkeiten des Transfers in der jetzigen Phase der Evaluation des BLK-Programms "21" eine zentrale Rolle. Gleiches wird im Übrigen für die Abschlussevaluation gelten.

Der Transferaspekt und die Verankerung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stehen im Zentrum der formativen Evaluation und bilden damit auch den Schwerpunkt dieses Berichts. Folgende Punkte werden angesprochen:

- Anmerkungen zum Stand der Forschung zu Innovation und Transfer am Beispiel von innovations- und transferrelevanten Forschungsbefunden zu Umwelterziehung und Schulqualität,
- Design, Datengrundlage und Auswertungsverfahren der vorliegenden Interviewstudie,
- Ergebnisse der Interviewstudie mit den Schwerpunkten Verankerungs- und innerschulische Transferprozesse.

2 Forschungsbefunde zu Innovation und Transfer

2.1 Begriffliche Klärung

Bei der Gewinnung von Erkenntnissen über Innovation und Transfer gibt es zwei Probleme, deren Erforschung noch erhebliche Desiderate aufweist, auch wenn Ansätze zu beobachten sind: Zum einen muss geklärt werden, was unter einer Innovation im Schulwesen zu verstehen ist, zum anderen sind die Variablen zu identifizieren und in ihrer Erklärungskraft abzuschätzen, die zu Implementation und Dissemination innovativer inhaltlicher oder organisatorischer Komponenten in Schulen beitragen. Kurz: Wie sehen Gelingensbedingungen für den Transfer von Neuerungen aus - sowohl innerhalb der einzelnen Schule, als auch über „Pilotschulen“ hinaus?

Der Begriff „Innovation“ weist eine erhebliche Unschärfe auf. Ist Innovation die Einführung einer grundlegenden, weitreichenden Neuerung, die Anwendung einer bekannten Problemlöseprozedur auf eine bisher als inkompatibel zum Lösungsweg betrachtete Problemstellung? Reicht die Einführung allein aus? Wieviele Personen und Einrichtungen müssen die Neuerung aktiv befördern, damit von einer (systemweiten) Innovation die Rede sein kann? Diese Fragen können hier weder eingehend diskutiert noch abschließend beantwortet werden. Vielmehr werden sich die folgenden Ausführungen an einer begrifflichen Klärung orientieren, die Nickolaus/Schnurpel (2001, S. 13) bei der Untersuchung der Frage der Transferierbarkeit von Modellversuchsergebnissen im berufsbildenden Bereich verwenden: „Mit dem Begriff der Innovation werden hier Veränderungen bezeichnet, die zumindest bezogen auf Modellversuchsort und -zeit und die daran Beteiligten Neuigkeitswert besitzen.“

Auf der Grundlage der Komponenten pädagogischer Prozesse lassen sich Indikatoren definieren, mit denen sich der Innovationsgrad von Veränderungen beschreiben lässt. Drei Klassen von Indikatoren können unterschieden werden (vgl. ebenda, S. 15).

1. Pädagogische Prozesskomponente, in der eine Neuerung oder Veränderung auftritt:
Unterscheiden sich die Situationen vor Beginn und nach Ende des pädagogischen Prozesses in

- ihren inhaltlichen Schwerpunkten und Richtungen,
- ihrer Zielsetzung und gegebenenfalls Erfolgskontrolle,
- der Nutzung unterschiedlicher Methoden, Interaktionsformen und der Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements,
- der Nutzung von Medien und Hilfsmitteln,
- der Vermittlung von Handlungsorientierungen und -kompetenzen,
- ihrer Einbettung in Schulalltag und -organisation?

2. Veränderungs- oder Neuigkeitsgrad:

Lassen sich die Veränderungen betrachten als

- die Einführung grundlegender Neuerungen in einer oder mehreren Komponenten des pädagogischen Prozesses,
- die Nutzung bekannter Elemente für neue Lehr-/Lernarrangements oder
- die Nutzung bekannter Elemente zur Bewältigung neuer Lehr-/Lernsituationen?

3. Von entscheidender Bedeutung für die Einstufung pädagogischer Prozesse als innovativ oder weniger innovativ ist die *Neuerungstiefe*. Sie kann an Hand räumlicher und zeitlicher Merkmale bestimmt werden. Unter räumlichen Merkmalen sind zu verstehen

- die Ausdehnung und Verankerung in der einzelnen Schule, z. B.: Sind nur einzelne Lehrkräfte eingebunden oder substanzielle Teile eines Kollegiums? Welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler ist involviert?
- die räumliche Ausdehnung über die einzelne Schule hinaus: Sind nur einzelne verstreute Schulen von den Veränderungen erfasst? Lassen sich die Veränderungen an einer großen Zahl von Schulen in einer Region beobachten?
- die zeitliche Ausdehnung: Handelt es sich um eine kurzfristige Veränderung (z. B. nur über ein oder vielleicht zwei Schuljahre) oder zeigt sich eine zeitlich längere Ausdehnung?

Zur Erreichung einer möglichst großen Neuerungstiefe bedarf es eines Verbreitungsprozesses, dessen zentraler Aspekt der *Transfer* und damit verbundene Leistungen sowohl der im Modellversuch Aktiven als auch der potenziellen und programmexternen Nutzer von Produkten¹ und Ergebnissen des Programms sind.

Von Transfer kann allgemein die Rede sein, „wenn etwas, das in einem Zusammenhang gelernt wurde, auf einen anderen Zusammenhang übertragen wird“ (Mandl et al., 1991, S. 127). Der „eine Zusammenhang“ ist in unserem Falle das BLK-Programm „21“, der „andere“ Zusammenhang sind Anwendung und Nutzung der Ergebnisse und Produkte außerhalb des Programms. Viel hängt davon ab, wie potenzielle Rezipienten auf die Ergebnisse von Modellprogrammen reagieren, wie sie damit umgehen (vgl. Nickolaus/Schnurpel, S. 16f.): Haben sie eine ähnliche Problemsicht wie die am Modellprogramm aktiv Beteiligten? Sind die unter den speziellen personellen, materiellen und organisatorischen Bedingungen des Modellprogramms entwickelten Aktivitäten nach außen übertragbar? Was bedeutet es, außerhalb eines Modellprogramms mit geringeren Ressourcen auskommen zu müssen? Diese Fragen deuten auf die Bedeutung der Rahmenbedingungen für den Transfer. Diese Rahmenbedingungen sind nicht eins zu eins übertragbar. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es sich beim Transfer um "Neukonstruktionen" (Euler/Sloane, 1998) handelt, die sich von den Modellprogrammergebnissen um so stärker unterscheiden, je

- unterschiedlicher Problemsicht und Zielsetzungen von Modellprogramm und potenziellen Rezipienten sind,

¹ Als Produkt einer Schule kann eine „Leistungseinheit, die die Schule in abgeschlossener Form verlässt“, verstanden werden (Schedler, 2002). Produkte müssen nach diesem Verständnis nicht physisch greifbar sein im Sinne von Materialien. Auch vermittelte Kompetenzen, Wissensbestände und Erfahrungen können Produkte sein, die an einer Schule hergestellt werden. Diese Definition lässt sich auf Innovationsprogramme übertragen, da hier eine Vielzahl von Schulen eine Vielzahl von Produkten erzeugen. Darüber hinaus gibt es auch schulübergreifende Produkte wie Zugangsweisen zu Problemen, Unterrichtsprinzipien, didaktische Modelle usw.

- stärker die Notwendigkeit der Anpassung an curriculare und organisatorische Strukturen ist,
- klarer sich die Interpretationen der Ergebnisse bei den Modellprogrammrepräsentanten und den potenziellen Rezipienten außerhalb des Modellprogramms unterscheiden.

Für das Gelingen von Transferprozessen, auch wenn die Ergebnisse des Transfers sich von den Modellprogrammergebnissen unterscheiden, lassen sich aus lerntheoretischer Sicht somit zwei Gruppen potenzieller Rezipienten unterscheiden (vgl. Nickolaus/Schnurpel, 2001, S. 21):

- Fälle, in denen nur Reproduktionsleistungen zu erbringen sind. Diese Gruppe verfügt über alle deklarativen und prozeduralen Wissensbestände, die für eine Problemlösung nach dem Muster des Modellprogramms nötig sind. Diese Wissensbestände können zudem unter "vertrauten Bedingungen" eingesetzt werden.
- Fälle, in denen Transformationsleistungen erforderlich sind. Verfügbares Wissen muss hier unter veränderten Bedingungen und aus der Sicht unterschiedlicher Interessen für neue schul-, fach- und unterrichtsspezifische Lösungen nutzbar gemacht werden.

Diese begrifflichen Klärungen erscheinen geeignet, vorliegende Forschungsbefunde mit dem Fokus auf eben Innovation und Transfer zu sichten, Desiderate herauszuarbeiten und den Befunden der Phase II der Evaluation des BLK-Programms „21“ gegenüberzustellen.

2.2 Anmerkungen zur Implementation schulischer Umwelterziehung

Wie im vorangegangenen Abschnitt zur begrifflichen Klärung deutlich wird, konzentrieren sich neueste Forschungsbefunde und Konzeptionen zum Transfer von Modellversuchsergebnissen primär auf den Bereich berufliche Bildung. Ähnlich strukturierte Überlegungen sind für die schulische Umwelterziehung und die Forschung zu Schulentwicklung und -qualität bisher nicht angestellt worden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es keine Befunde zu Implementation und Dissemination gibt.

Für die schulische Umwelterziehung liegt seit Ende der 70er Jahre eine Reihe von Forschungsergebnissen vor, die Implementationsansätze und Behinderungsfaktoren einer Implementation beschreiben (vgl. Bolscho, 1986, S. 19ff). In den 80er Jahren arbeiteten Forschergruppen in den USA einige strukturelle Merkmale heraus, die lange Zeit zumindest in der Tendenz auch für Deutschland Gültigkeit besaßen (vgl. für die USA u. a. Ham/Sewing, 1987; Adams et al., 1988; Cherif et al. 1992, für Deutschland Eulefeld et al., 1988, 1993; Hellberg-Rode, 1992, 1993; Rode et al., 2001):

- Umweltbezogene Unterrichtsinhalte konzentrieren sich bis in 80er Jahre primär auf das naturwissenschaftliche Aufgabenfeld und Geographie. In den 90er Jahren nimmt die fachliche Bandbreite allerdings deutlich zu.
- Umwelterziehung findet in einem relativ engen zeitlichen Rahmen statt und umfasst nur einen geringen Anteil der gesamten verfügbaren Unterrichtszeit.
- An Aktivitäten zur Umwelterziehung beteiligen sich in der Regel nur wenige Lehrkräfte einer Schule.

- Viele Lehrkräfte bejahen zwar die Notwendigkeit, Umweltinhalte in den Unterricht Eingang finden zu lassen, beziehen diese Notwendigkeit jedoch nur selten auf das berufliche Umwelthandeln der eigenen Person.
- Als Haupthinderungsgründe einer weitgehenden Implementation von Umweltinhalten gelten Zeitmangel infolge der stofflichen Fülle des übrigen Unterrichts, der antizipierte Aufwand für Unterrichtsvorbereitung zu einem neuen Themenfeld, mangelnde Einbindung der Umweltthematik ins Curriculum und damit verknüpft ein Mangel an Materialien. Die Lehrkräfte vermissten darüber hinaus angemessene Fortbildungsmöglichkeiten.
- Zwischen den einzelnen Schularten bestehen hinsichtlich der Implementationsgrade Unterschiede: An Grundschulen sind sowohl Quantität als auch Qualität deutlicher ausgeprägt als an den anderen Schularten.

Für den relativ geringen Implementationsgrad der Umwelterziehung besonders an deutschen Schulen zu Beginn der 90er Jahre identifiziert Hellberg-Rode (1993, S. 244) drei Kernfaktoren:

- eine nicht den Anforderungen schulischer Umwelterziehung genügende Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte,
- mit den didaktischen Leitlinien für Umwelterziehung (vgl. Eulefeld et al., 1988, 1993) inkompatible institutionelle Rahmenbedingungen,
- unzureichende Ausstattung der Schulen mit Materialien, entsprechenden Außenanlagen und Lernangeboten.

Für die schulische Umwelterziehung lässt sich festhalten, dass sich die institutionellen Rahmenbedingungen in den letzten Jahren erheblich verbessert haben: In den meisten Lehrplänen und Richtlinien werden Umweltaspekte oder Nachhaltigkeit thematisiert (vgl. Koordinierungsstelle 2002, S. 82). Die Ausstattungsdefizite an den Schulen sind zwar noch nicht vollständig behoben, doch zeigt sich eine insgesamt abnehmende Tendenz der Defizite. Darüber hinaus wurden an verschiedenen Hochschulen Angebote zur Umweltbildung auch für Studierende der verschiedenen Lehrämter entwickelt und realisiert.

Die *Modellversuche* zur Umwelterziehung in den späten 80er und frühen 90er Jahren liefern bereits einige Hinweise auf Gelingensbedingungen von Veränderungen. Zwar lassen sich kaum Unterschiede zwischen den thematischen Zugängen von Modellversuchsschulen und den übrigen Schulen beobachten, doch gibt es deutliche Differenzierung bei Variablen wie Unterrichtszeit und Unterrichtsorganisation: In den Modellversuchen war projektorientiertes und fächerübergreifendes Arbeiten bei häufiger Abkehr vom starren 45-Minuten-Takt signifikant deutlicher ausgeprägt als bei Schulen, die nicht in Modellversuche eingebunden waren. Offenbar leisteten die Fördermaßnahmen im Rahmen der Modellversuche einen Beitrag zur Innovation, wie Eulefeld et al. (1993, S. 158) - wenn auch vorsichtig - schließen: „Schaffung von Freiräumen, finanzielle und organisatorische Hilfen spielen anscheinend für die Verbreitung innovativer Unterrichtsformen in der schulischen Umwelterziehung eine wichtige Rolle.“

Festzuhalten bleibt, dass ein Bündel von Maßnahmen - von der Bereitstellung erster Ideen und Materialien über die Veränderung von Lehrplänen, Modellversuche und schließlich nochmalige Lehrplanrevision - die Etablierung der Umwelterziehung an Schulen gefördert

hat. Diese Maßnahmen liegen im Bereich institutioneller Festlegungen und Unterstützungsmaßnahmen. Es ist jedoch nicht gezielt untersucht worden, in welchem Maße bei Lehrerinnen und Lehrern Motivationen, Einstellungen und die Bereitschaft, innovative Veränderungen mitzutragen, einen Beitrag zum Transfer geleistet haben. Lediglich über die Bedeutung umweltbezogener Einstellungen bei Lehrkräften für die Ausprägung umweltbezogenen Unterrichts liegen empirische Befunde vor. Betroffenheit, Verantwortungszuschreibungen und die Bereitschaft, selbst auch im privaten Bereich zu handeln, leisten einen Beitrag zu qualitativen und quantitativen Ausprägungen umweltbezogenen Unterrichts und können somit als Gelingensbedingungen angesehen werden (vgl. Rode, 1996, S. 102ff., Eulefeld et al., 1993, S. 130ff.).

Ein weiteres Desiderat ist die Erforschung innerschulischer Transferprozesse und ihrer Komponenten wie Kommunikation, Ausprägung innerschulischer Stützsysteme, die Rolle verschiedener Akteure und Gruppen (z. B. Schulleitung und Kollegium, Schülerinnen, Schüler und Eltern) sowie die Bedeutung des schulischen Umfeldes für Transfer. Darüber hinaus lassen die vorliegenden Forschungsbefunde keine Unterscheidung und Gewichtung von Reproduktions- und Transformationsleistungen von Modellversuchsergebnissen oder Beispielen guter Praxis zu.

2.3 Anmerkungen zu Kennzeichen der Qualitätsentwicklung und -sicherung an Schulen

An vielen Schulen gibt es Maßnahmen und Initiativen zur Qualitätssicherung und -verbesserung (Artelt et al., 2001, S. 51), die ihren Ausdruck in Schulprogrammarbeit sowie Ansätzen zur internen Evaluation finden (vgl. Burkard, 2001). Dies sind nur zwei Kennzeichen der Qualitätsentwicklung. Gute Schulen lassen sich an diesen und einer Reihe weiterer Kennzeichen identifizieren (vgl. im Überblick van Dick et al., 2001; Huber, 1999; Fend, 1998). So listet Huber (1999, zitiert in van Dick et al., 2001) auf:

- professionelles Schulleiterhandeln,
- Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsam getragene Zielvorstellungen im Kollegium bzw. der gesamten Schule,
- eine förderliche Lernumgebung,
- Betonung von Erziehung und Unterricht, von Lehr- und Lernprozessen,
- zielorientierter Unterricht,
- hohe Erwartungen,
- positive Verstärkung,
- Überprüfen der Lernfortschritte,
- Rechte und Verantwortlichkeiten der Schülerinnen und Schüler,
- partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft,
- Schule als lernende Organisation.

Fend (1998) kommt bei seinen Untersuchungen zur Schulqualität zu folgenden Unterscheidungsmerkmalen zwischen guten und schlechten Schulen aus Sicht der Lehrkräfte:

- Arbeitszufriedenheit,
- Schulleben,
- soziale Integration des Kollegiums,
- Konsens,
- Schülerzentriertheit,
- gute Kollegialität und geringe Konflikte innerhalb des Kollegiums,
- eine aktive, konstruktive und Impuls gebende Rolle der Schulleitung.

Brügelmann (1999) stellt in Anlehnung an vorliegende Forschungsergebnisse einen sehr differenzierten Katalog von Merkmalen guter Schulen auf. Er unterscheidet die Bereiche

- *Gesamtklima, Einstellungen, Erwartungen oder das "Ethos" der Schulen.* Dazu gehören ein insgesamt wertschätzender Umgang mit Schülerinnen und Schüler (Zutrauen zu ihren Leistungen, Selbstverpflichtung für Leistungsergebnisse), die systematische Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern, die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule, klare Zielorientierung curricularer Aktivitäten, Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in schulische Prozesse.
- *Organisatorische, strukturelle und curriculare Faktoren.* Dazu gehören eine funktionierende Alltagsorganisation (wenig Fluktuation, wenig Stundenausfall und Vertretung), funktionierende Organisation des Unterrichts, systematische schulinterne Fortbildung und Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternschaft.
- *Schulleitung.* Sie soll die Initiative für Zielklärungen, Absprachen und Zielsicherung ergreifen, als Impulsgeber für die Bildung pädagogischer Schwerpunkte im Schulalltag fungieren, Zeit für einen Kontakt zum Kollegium haben, offen nach außen, zu Eltern, anderen Schulen und Kooperationspartnern sein.
- *Unterricht.* Merkmale sind Schülerorientierung, viele Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler, Strukturiertheit des Lehr-/Lernprozesses, Überblick über das Geschehen in der Klasse.

Zwischen den Merkmalskatalogen lassen sich Überschneidungen beobachten, die sich insgesamt für eine Formulierung allgemeiner Qualitätsindikatoren nutzen lassen (vgl. Tab. 1).

Eine Durchsicht der Tabelle 1 macht folgende allgemeine Qualitätsmerkmale einer guten Schule sichtbar:

- zentrale und konstruktive, Impuls gebende Rolle der Schulleitung,
- möglichst enge und von einem hohen Maß an Konsens geprägte Zusammenarbeit in den Kollegien,
- kollegiales Verhalten zwischen Lehrerinnen und Lehrern,

- Berücksichtigung von Rechten und Verantwortlichkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie ihre verstärkte Einbeziehung in schulische Prozesse,
- schülerorientierter Unterricht mit Überprüfung von Lernfortschritten und Rückmeldung,
- partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Eltern,
- Berücksichtigung von Prozessen, die die ganze Schule betreffen: Schulleben und Schule als lernende Organisation.
- Angebote zur schulinternen Fortbildung.

	Huber (1999)	Fend (1998)	Brügel- mann (1999)
Schulleitung			
professionelles Handeln	X		
aktive, Impuls gebende konstruktive Rolle		X	X
Kollegium			
Konsens und Zusammengehörigkeitsgefühl		X	X
Kollegialität		X	X
Arbeitszufriedenheit		X	
schulinterne Fortbildung		X	X
Schülerinnen und Schüler			
Rechte und Verantwortlichkeiten	X		X
Einbeziehung in schulische Prozesse			X
Unterricht			
Schülerorientierung, Schüler im Zentrum		X	X
Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler, Überprüfung von Lernfortschritten	X		X
Zielorientierung	X		
förderliche Lernumgebung	X		X
Eltern			
partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Eltern	X		X
Schule			
Schulleben		X	
Schule als lernende Organisation	X		

Tabelle 1: Merkmale guter Schulen im Vergleich zwischen verschiedenen Autoren

Diese Qualitätsmerkmale guter Schulen können - so lässt sich annehmen - eine fruchtbare Umgebung für Implementation und Dissemination der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sein. Umgekehrt können Aktivitäten zum Nachhaltigkeitsthema schulische Qualitätsentwicklung günstig beeinflussen.

3 Design, Operationalisierung, Durchführung und verfügbare Daten der Interviewstudie

3.1 Design und Operationalisierung

Die Ergebnisse der ersten Evaluationsphase zeigen, dass sich viele Schulen identifizieren lassen, die auf dem Weg sind, einen substanziellen Teil ihrer Aktivitäten an den Zielen und Inhalten der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auszurichten. Es entwickeln sich Teams innerhalb der Kollegien; es wird damit begonnen, auch Schülerinnen und Schüler in Planungsprozesse einzubeziehen, die Kooperation mit den Eltern wächst. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer erwarten einen Bedeutungszuwachs von Aspekten der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Unterricht und Schulalltag. Es gibt Implementations- und Verankerungserwartungen auf der Seite der programmteilnehmenden Lehrkräfte in den Schulen; Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird in Schulprogrammen verankert. Insgesamt scheinen die in der ersten Evaluationsphase zu konstatierenden Voraussetzungen und Erwartungen der Schulen Verankerungs- und Transferprozesse zu begünstigen.

Eine empirische Untersuchung von Verankerungs- und besonders Transferprozessen kann im Anschluss an Euler (1999, S. 162) auf mehreren Ebenen ansetzen. Untersuchungsgegenstände können die Nutzung und Weiterentwicklung von Erfahrungen, Konzepten, Materialien, Ideen sein, und zwar durch

- die Beteiligten am Programm selbst in den verschiedenen Phasen und Teilen des Programms (z. B. Module und Sets),
- die Beteiligten am Programm nach dem Ende des Programms,
- von Personen und Institutionen, die nicht in das Programm einbezogen sind.

Die formative Evaluation kann nicht alle diese Ebenen gleichermaßen ansprechen. So kann noch keine Aussage getroffen werden über die Transferleistungen, die nach Abschluss des Programms stattfinden werden, da das Programm BLK-„21“ noch bis Sommer 2004 laufen wird. Bei den Beteiligten am Programm und dem Transfer zu Personen und Institutionen, die nicht am Programm teilnehmen, sind Differenzierungen bzw. Abgrenzungen vorzunehmen. Das Resultat ist ein *Untersuchungsdesign*, das die Erhebung von Daten bei insgesamt vier unterschiedlichen Befragtengruppen vorsieht. Auf der Seite der am Programm Beteiligten sind dies:

- Schulleiterinnen und -leiter der Programmschulen. Schulleitungen spielen für die Implementation von Innovationen als Impulsgeber und schulische Entscheidungsinstanz eine zentrale Rolle.
- Ansprechpartnerinnen und -partner für das BLK-Programm „21“ in den Schulen (Schulkoordinatorinnen und -koordinatoren). Damit ist die Gruppe benannt, die am ehesten die „Arbeitsebene“ der Schulen repräsentiert und über den größten Fundus an Informationen zu Abläufen, Problemen und auch Gelingensbedingungen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Schulen hat.

- Lehrkräfte, die erst kurze Zeit in Programmaktivitäten in den Schulen eingebunden sind. Bei dieser Gruppe kann man in gewisser Weise davon ausgehen, dass Transferbemühungen in diesen Fällen auf fruchtbaren Boden gefallen sind.

Zu ergänzen ist die Seite der Personen und Institutionen, die (noch) nicht in das BLK-Programm „21“ einbezogen sind. Da die Gewinnung neuer Schulen in der zweiten Programmphase erst langsam in Gang kommt, stehen kaum Schulen zur Verfügung, die als Schauplatz für Transfer in Frage kommen. Daher konzentriert sich die Evaluationsstudie auf Personen, die nicht ins Programm eingebunden sind. Solche Personen finden sich an der überwiegenden Mehrzahl aller Programmschulen:

- Lehrkräfte, die sich nicht an den Aktivitäten ihrer Schulen im Rahmen des Programms beteiligen.

Für diese vier Befragtengruppen wurde je ein eigener Interviewleitfaden entwickelt. Dabei wurde darauf geachtet, dass es zwischen den unterschiedlichen Leitfäden auch Überlappungsbereiche gibt. Dabei wurde der Schwerpunkt der Fragen in den Abläufen der Programmaktivitäten und ihrer Wahrnehmung und Bewertung gesetzt. Zusätzlich wurden einige Fragen aufgenommen, die in Richtung Schulprofil und Schulqualität deuten. Folgende *Operationalisierungen* wurden für die Erstellung der Interviewleitfäden vorgenommen (die vollständigen Leitfäden befinden sich im Anhang):

- Schulleitungen:
 - Merkmale der Schulen (Charakteristika, Schwerpunkte schulischer Aktivitäten),
 - Bewertung des Verlaufs des BLK-Programms „21“ an der Schule;
 - Inanspruchnahme inner- und außerschulischer Unterstützung;
 - Bedeutung unterschiedlicher Akteure (Schulleitung, Kollegium, Schülerschaft; Eltern);
 - Erfolgsfaktoren und hinderliche Faktoren;
 - Perspektiven der weiteren Mitarbeit im BLK-Programm „21“;
 - Folgerungen aus den eigenen Erfahrungen als Empfehlungen für andere Schulen, Bildungsadministration und -politik.
- Ansprechpartner für BLK „21“ an den Schulen:
 - Merkmale der Schulen (Charakteristika, Schwerpunkte schulischer Aktivitäten),
 - Bewertung des Verlaufs des BLK-Programms „21“ an der Schule;
 - Zustandekommen der Funktion als Ansprechpartner;
 - Inanspruchnahme inner- und außerschulischer Unterstützung;
 - Erfolgsfaktoren und hinderliche Faktoren;
 - Potenziale der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung innerhalb und außerhalb des Regelunterrichts;
 - Handlungsangebote und Verantwortung für Schülerinnen und Schüler;
 - Perspektiven der weiteren Mitarbeit im BLK-Programm „21“;
 - Folgerungen aus den eigenen Erfahrungen als Empfehlungen für andere Lehrkräfte, Bildungsadministration und -politik.
- Neu hinzugekommene Lehrkräfte:
 - Merkmale der Schulen (Charakteristika, Schwerpunkte schulischer Aktivitäten),
 - Einschätzung der generellen Innovationsbereitschaft im Kollegium;

eigene Motive für die Teilnahme am Programm;
Inanspruchnahme inner- und außerschulischer Unterstützung;
Potenziale der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Unterricht;
Erfolgsfaktoren und hinderliche Faktoren;
Bewertung der eigenen Erfahrungen im BLK-Programm „21“.

- Nicht am Programm teilnehmende Lehrkräfte:
Merkmale der Schulen (Charakteristika, Schwerpunkte schulischer Aktivitäten),
eigene fachliche und außerunterrichtliche Schwerpunkte;
Einschätzung der generellen Innovationsbereitschaft im Kollegium;
Informationsstand zum BLK-Programm „21“ mit Bewertung der Informationen;
Wahrnehmung von Veränderungen an der Schule;
Beschreibung von Kommunikationswegen an der Schule.

Die Überschneidungsbereiche in den Fragestellungen wurden vorgesehen, um Vergleiche zwischen den einzelnen Befragtengruppen zu ermöglichen und auf diesem Wege Hinweise zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bewertungen zu erhalten. Diese Vergleiche können sowohl zwischen den Befragtengruppen insgesamt als auch zwischen den Befragten einzelner Schulen durchgeführt werden. Die Auswertung der Interviews greift auf die innerschulische Vergleichsebene zurück.

Das Interviewverfahren für den ersten Teil der formativen Evaluation wurde gewählt, um möglichst detailliert Auskunft über innerschulische Prozesse und Strukturen zu erhalten. Ein leitfadengestütztes Interview erlaubt darüber hinaus auch Nachfragen an besonders relevant erscheinenden Punkten. Um Angaben über das Ausmaß der Strukturelemente oder auch die Häufigkeit und Dichte von Problemen zu erhalten, wird die Interviewstudie durch eine standardisierte Erhebung ergänzt, die dieselben Befragtengruppen erfasst und deren Fragestellungen mit den Interviews hochgradig parallelisiert sind. Die standardisierte Befragung ist noch nicht in allen Ländern abgeschlossen, so dass die Ergebnisse erst im Laufe der nächsten Wochen vorliegen werden.

3.2 Auswahl der Schulen und Durchführung der Interviews

Um trotz begrenzter Ressourcen eine gewisse Bandbreite der Interviews zu gewährleisten, wurden insgesamt 16 Programmschulen ausgewählt. An jeder Schule waren Gespräche mit je 2 Personen aus unterschiedlichen, von Schule zu Schule sich abwechselnden Befragtengruppen vorgesehen. Dabei war zu beachten, dass an jeder Schule immer eine Person in „Leitungsfunktion“ und eine Person aus dem potenziellen Transferfeld (neu Hinzugekommene bzw. nicht Beteiligte) vertreten war. Daraus ergibt sich ein Interviewplan, der die Abbildung schulischer Prozesse, ihrer Akteure und des Transferfeldes ermöglicht (s. Tab. 2).

Schule	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Befragten- gruppe																
Schulleitung	X		X		X		X		X		X		X		X	
Ansprechpartner		X		X		X		X		X		X		X		X
neu Hinzuge- kommene	X	X			X	X			X	X			X	X		
nicht Beteiligte			X	X			X	X			X	X			X	X

Tab. 2: Interviewplan der formativen Evaluation

Die Auswahl der Schulen erfolgte als geschichtete Zufallsstichprobe aus einer Zahl von rund 40 „gut organisierten Baustellen“, also Schulen, die besonders deutliche Fortschritte auf dem Weg zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aufweisen können. Grundlage für die Identifizierung der „gut organisierten Baustellen“ war eine Datenerhebung, die unter den Projektleitungen des Programms durchgeführt wurde. Die Projektleiterinnen und -leiter wurden gebeten, die Schulen in ihren jeweiligen Sets zu bewerten hinsichtlich

- des Gesamteindrucks der Schulen, gemessen am Umfang lokaler und globaler Aspekte in den Themen und am Ausmaß der Handlungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler;
- Ausprägung der Einbeziehung von Aspekten der Gestaltungskompetenz in den Inhalten und Methoden der schulischen Aktivitäten (7 Items) sowie der inhaltlichen Nähe zu den jeweiligen Modulaspekten und der Intensität der Vernetzung ökologischer, ökonomischer und sozialer Gesichtspunkte innerhalb der schulischen Programmvorhaben (insgesamt 2 Items);
- der Fortschritte bei Verankerung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der schulischen Regelpraxis (10 Items);
- der Bewertung der bis Sommer 2002 erreichten Implementations- und Disseminationsansätze, gemessen am Fertigstellungsgrad von Materialien, der Nutzung von und der Beteiligung am Aufbau von Stützsystemen und der Entwicklung disseminationsfähiger didaktischer Modelle.

Alle Größen waren als 10-Punkte-Skalen operationalisiert. Als „gut organisierte Baustellen“ wurden zunächst solche Schulen ausgewählt, die über die Mehrzahl der Items zu Gestaltungskompetenz und Verankerung Werte von 7 oder 8 erreichen. Aus diesen 40 Schulen wurden 16 Schulen als geschichtete Stichprobe mit der Modulzugehörigkeit als Schichtungsvariable gezogen.

Die Durchführung der Interviews geschah an Hand der Leitfäden. Der Ablauf gestaltete sich von der ersten telefonischen Kontaktaufnahme mit den Schulen bis zum Abschluss der oft ausführlichen und bis zu 50 Minuten dauernden Interviews ausgesprochen problemarm. In einem Fall musste ein Ersatztermin gewählt werden, weil der erste Termin durch ein Missverständnis im Schulsekretariat nicht zustande kam, in einem weiteren Fall musste eine Ersatzschule bestimmt werden, weil ein Gesprächstermin kurzfristig und alternativlos abgesagt

wurde. Zwei der 16 Schulen wurden besucht. Die Durchführung der Interviews erstreckte sich über insgesamt drei Wochen, da Terminwünsche der Interviewpartner stets berücksichtigt wurden.

Der Verfasser des Berichts wurde bei der Durchführung von einer Kollegin und einem Kollegen, die insgesamt 7 der 32 Interviews übernahmen, unterstützt. Alle Interviewer hielten sich an die Vorgaben der Leitfäden. Antwortverzerrungen sind bei Beteiligung verschiedener Interviewer nie ganz auszuschließen. Durch die Gesprächsführung eng an den Leitfäden dürften die möglichen Verzerrungen jedoch so gering ausfallen, dass sie für die Darstellung der Ergebnisse vernachlässigt werden können.

Alle Befragten waren mit der Aufzeichnung auf Band einverstanden, so dass alle Interviews in vollständig transkribierter Form vorliegen.

3.3 Datengrundlage

Insgesamt liegen Transkripte für knapp 20 Stunden Interviews vor. Die Auswertung muss sich angesichts dieser Informationsfülle auf ausgewählte Aspekte konzentrieren, über die weiter unten ausführlich zu berichten ist. Realisiert wurden wie vorgesehen insgesamt 32 Interviews an 16 Schulen. Von den befragten Personen waren

- 9 Schulleiter (2 gleichzeitig als Ansprechperson für BLK „21“ an ihrer Schule),
- 10 Ansprechpersonen (Schulkoordinatoren) für BLK „21“,
- 6 neu hinzugekommene Lehrkräfte,
- 7 nicht am BLK-Programm beteiligte Lehrkräfte.

Damit ergibt sich eine Abweichung vom Untersuchungsplan, der pro Befragtengruppe 8 Befragte vorsieht. An zwei Schulen mussten statt je einer Ansprechperson und je einer neu hinzugekommenen Lehrkraft jeweils 2 Ansprechpersonen interviewt werden, da die Verantwortlichen in diesen Schulen keine „neu hinzugekommenen Lehrkräfte“ benennen konnten. Diese Beobachtung kann man als einen ersten Hinweis werten, dass der Transfer an den Schulen sehr ungleichmäßig verläuft und in den beiden beobachteten Fällen im Kontrast zur Situation an der Mehrzahl der übrigen in die Interviews einbezogenen Schulen nach immerhin gut drei Jahren Programmlaufzeit noch ganz am Anfang steht.

Alle drei Module sind aufgrund der Stichprobenschichtung berücksichtigt. Bei einer Zufallsauswahl ist es möglich, dass nicht alle Sets und Länder vertreten sind. Dies zeigt sich bei der Verteilung der Interviews auf Länder und Sets. Wie in der Gesamtheit der Programmschulen ist das Set „Partizipation in der Lokalen Agenda 21“ am deutlichsten vertreten, wenn auch angesichts der kleinen Stichprobe überrepräsentiert. Folgende Verteilung auf die Sets ist zu berichten:

- Modul Interdisziplinäres Wissen (IW): Syndrome (2 Schulen), Umwelt und Entwicklung (1),
- Modul Partizipatives Lernen (PL): Partizipation in der LA 21 (6), nachhaltige Region (2), Indikatoren (1),

- Modul Innovative Strukturen (IS): Nachhaltigkeitsaudit (2), Schulprofil nachhaltige Entwicklung (1), Schülerfirmen (1).

Von den 12 besetzten Sets sind vier (Gesundheit und nachhaltiges Deutschland im Modul IW, nachhaltige Stadt im Modul PL und Neue Formen externer Kooperation im Modul IS) nicht vertreten. Ebenfalls kamen Schulen aus Brandenburg, Bremen und Hamburg nicht in die Stichprobe.

Es wurden Lehrkräfte bzw. Schulleitungen an Schulen in ländlichem Umfeld (z. B. Rheinland-Pfalz, Bayern) ebenso befragt wie an Schulen in großstädtischer Umgebung (etwa in Nordrhein-Westfalen und Berlin).

4 Ergebnisse

Angesichts begrenzter zeitlicher Ressourcen hatte die Auswertung an Hand der Fragestellungen der Interviewleitfäden in Anlehnung an das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 1988) zu erfolgen. Auf aufwändige Verfahren wie etwa eine hermeneutische Rekonstruktion oder eine differenzierte inhaltsanalytische Auswertung musste daher verzichtet werden. Diese Vorgehensweise ist vor dem Hintergrund des sich auf Verankerung und Transfer der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung konzentrierenden Erkenntnisinteresses der formativen Evaluation angemessen (vgl. Koordinierungsstelle, 2002). Die Ergebnisse der Interviews wurden sechs zentralen Merkmalsbereichen der Schulen zugeordnet:

- Formen der Verankerung,
- Maßnahmen und Projekte im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung,
- Profilierung der Schulen mit dem Fokus auf Bildung für eine nachhaltige Entwicklung,
- innerschulischer Transfer,
- unterrichtliche Ziele und Ausprägungen von Gestaltungskompetenz,
- Perspektiven der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Die Interviewtranskripte wurden auf Informationen zu diesen sechs Merkmalsbereichen durchgesehen. Die gewonnenen Daten wurden anschließend zu Kurzporträts der Schulen verdichtet. Aus den Kurzporträts der Schulen² wurden in einem weiteren Analyseschritt die in den folgenden Abschnitten dargestellten Strukturen herausgearbeitet. Daraus lassen sich schließlich zentrale Strukturelemente, Stärken, Schwächen und Empfehlungen ableiten.

4.1 Erwartungen

In den Interviews werden die Aktivitäten der Schulen seit ihrem Eintritt in das BLK-Programm „21“ reflektiert. Gut drei Jahre Programmlaufzeit mit einer weitgehend sehr intensiven Mitarbeit der Schulen müssen deutliche Spuren hinterlassen haben, wenn das Programm bis zum Interviewzeitpunkt erfolgreich gearbeitet hat. Mit dieser Überlegung im Blick sollten sich sowohl bei Inhalten (z. B. Bedeutung der Nachhaltigkeitsthematik, Berücksichtigung von

² Zwei Beispiele für Kurzporträts finden sich als Beispiele im Anhang. Die vollständigen Kurzporträts können bei der Koordinierungsstelle angefordert werden.

Aspekten der Gestaltungskompetenz) als auch in der Organisation der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an den Schulen (z. B. bei den Formen der Verankerung und der damit verbundenen Schwerpunktsetzung und Profilierung der Schulen) positive Trends ausmachen lassen.

Diese Erwartungen lassen sich mit den Ergebnissen der ersten Evaluationsphase (vgl. Koordinierungsstelle 2002, S. 37ff.) stützen. Dazu nur drei Beispiele:

- So wurde für alle nachhaltigkeitsrelevanten Themenfelder, von der Indikatorenentwicklung, Umwelt und Entwicklung über Lokale Agenda 21 und fairer Handel bis hin zu Wohnen, Verkehr und Energie von den 475 Befragten der ersten Studie ein Bedeutungszuwachs erwartet. Die Spitzengruppe der erwarteten Zuwächse bildeten Indikatoren für Nachhaltigkeit, Lokale Agenda 21, Umwelt und Entwicklung sowie nachhaltiges Wirtschaften.
- Bei der Organisierung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an Schulen sahen die Befragten eine Zunahme der Bedeutung „gemischter Teams“, also einer Kern- oder Steuergruppe in den Schulen, zu der abhängig von Vorhaben und Inhalten bei Bedarf weitere Personen hinzukommen (vgl. ebenda, S. 60 ff.). Die Schulleitung hat zentrale Bedeutung, Verankerung wird als bedeutender Faktor wahrgenommen (ebenda, S. 55f.).
- Für eine deutliche Mehrheit der Befragten hatte die Einbeziehung von Aspekten der Gestaltungskompetenz einen hohen Stellenwert (vgl. ebenda, S. 32ff.).

In den folgenden Abschnitten wird in den einzelnen Feldern - von der thematischen Ausrichtung der Schulen auf Nachhaltigkeitsaspekte bis hin zu Transfer und Perspektiven bis Programmende und über das Programmende hinaus - überprüft, inwieweit diese kurz skizzierten Erwartungen eingetroffen bzw. erfüllt sind.

4.2 Formen der Verankerung an den Schulen

Am Beginn der Verankerungsprozesse liegt häufig eine Einzelinitiative, auf die dann eine Phase zur Gewinnung Verbündeter und Mitstreiter folgt. Personelle Wechsel, besonders in der Anfangsphase, lösen erhebliche Erschütterungen aus und machen mitunter einen fast völligen Neuanfang erforderlich.

In den Ergebnissen der ersten Phase der Evaluation zeigte sich als wichtige Kooperationsstruktur an den Schulen die Bildung „gemischter Teams“ (Koordinierungsstelle 2002, S. 60ff.), also einer relativ kleinen Kerngruppe, die fallweise Unterstützung durch weitere Kolleginnen und Kollegen erfährt. Diese Form der Kooperation und Verankerung wird auch in der Interviewstudie oft favorisiert. Allerdings gibt es weitere Kooperations- und Verankerungsmodelle, die sich vor allem hinsichtlich der Zahl potenziell Beteiligter, der einbezogenen Akteursgruppen und der Rolle der Akteursgruppen unterscheiden:

- *Das Schulleitungs-Modell.* Von der Schulleitung kommen Initiativen und Ideen. Sie sorgt für ein Voranschreiten der Maßnahmen und Projekte, leistet Überzeugungsarbeit im Kollegium, zum Teil auch bei Schülerinnen und Schülern, Eltern, externen Kooperationspartnern. Weitere Mitglieder des Kollegiums werden abhängig von Projekten und Maßnah-

men einbezogen, ohne dass dauerhafte Bindungen an Programminhalte entstehen. Die Schule wird meist über die Vorhaben und Hintergründe informiert.

- *Das Schulleitungs-Plus-Modell.* Dieses Verankerungsmodell geht schon etwas über das Schulleitungs-Modell hinaus. Neben der Schulleitung beteiligen sich maximal 1 bis 2 weitere Mitglieder des Kollegiums an Koordinierung und Durchführung der Vorhaben. Intern gibt es eine Arbeitsteilung. So kommt es z. B. vor, dass der Schulleiter sich um die Außenbeziehungen der Schule einschließlich der Einwerbung von Geldern und Unterstützung kümmert und die mitkoordinierende Lehrkraft die Maßnahmen und Projekte an der Schule unterstützt. Im übrigen werden auch hier weitere Mitglieder des Kollegiums in der Regel fallweise einbezogen. Das Kollegium erhält allerdings einigermaßen regelmäßig Informationen, z. B. auf Konferenzen. Auch bei diesem Modell bleibt offen, welchen Fortgang die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nach dem Weggang einer der Personen nimmt.
- *Das konspirative Modell.* Eine kleine Gruppe von 2 bis 3 Lehrkräften treibt die Vorhaben zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung voran, ohne dass allerdings das restliche Kollegium über die Aktivitäten informiert oder in sie eingebunden wird. Der Schulleitung sind die Aktivitäten bekannt und werden geduldet oder sogar aktiv unterstützt. Auch hier hängt der Fortgang innovativer Aktivitäten von einzelnen Personen ab.
- *Das Steuergruppen-Modell.* Weit verbreitet ist der Zusammenschluss von ca. 4 bis 6 Lehrerinnen und Lehrern zu einer Steuergruppe, die sich mit Ablauf, Organisation und Inhalten der Vorhaben befasst. Nicht immer ist die Schulleitung als Mitglied eingebunden. Die Arbeit der Steuergruppen wird meist von der Schulleitung unterstützt. Engagierte Steuergruppen versuchen für Stabilität zu sorgen, indem rechtzeitig bei Bedarf Nachfolgeregelungen getroffen werden. Die Schulkoordinatorinnen und -koordinatoren sind Mitglieder dieser Gruppen und oft durch Konferenzbeschluss legitimiert.
- *Das Steuergruppen-Plus-Modell.* Dieses Verankerungsmodell geht noch über das Steuergruppen-Modell hinaus. Die fallweise Einbeziehung weiterer Lehrkräfte, die zu beobachtende Einbindung von Schülerinnen und Schülern, gelegentlich auch der Eltern und schulexterner Personen erfüllt zumindest im Ansatz die partizipativen Anforderungen der Agenda 21.

Die dauerhafte Einbeziehung eines vollständigen Kollegiums scheint noch an keiner Schule der Interviewstudie gelungen zu sein. Allerdings sind die Schulen mit dem Verankerungsmodell „Steuergruppe plus“ zum Teil nicht mehr weit von einer nahezu vollständigen Einbeziehung aller Lehrkräfte entfernt.

Die Aussagen der Interviews stützen die Vermutung, dass der Etablierungsprozess vor Steuergruppen in den Schulen weit vorangeschritten ist. Zwar bleibt das Engagement einzelner nach wie vor wichtig, doch hängt das Gelingen der Programmaktivitäten nicht mehr allein von Einzelpersonen ab. Überall wird die zentrale Rolle der Schulleitung betont, von der explizit an zwei Schulen trotz des Aufbaus innerschulischer Verankerungsstrukturen noch immer die hauptsächlichen Impulse ausgehen. An zwei Schulen der Interviewstudie steht die Errichtung fester Verankerungsstrukturen allerdings noch aus (vgl. Tab. 3). Insgesamt werden die an die

Verankerungsprozesse gerichteten Erwartungen in weiten Teilen erfüllt. Nachholbedarf besteht lediglich punktuell.

Modell Schule	Schulleitung	Schulleitung plus	konspirativ	Steuergruppe	Steuergruppe plus
1				X	
2				X ¹	
3					X
4					X
5	O ⁴			X ²	
6					X
7		X			
8				X	
9					X
10					X
11				X	
12	O ⁴			X	
13				X	
14				X ³	
15				X	
17			X		

¹ Mehrere Steuergruppen zu unterschiedlichen Themen im Rahmen der Schulprogrammarbeit.

² Hinsichtlich der Verankerung deutlicher Unterschied zwischen beiden Befragten.

³ Ausdehnung auf nahezu das gesamte Kollegium steht bevor.

⁴ Schulleitung setzt entscheidende Impulse.

Tab. 3: Übersicht zu Formen der Verankerung

4.3 Maßnahmen und Projekte

An allen Schulen laufen teilweise mehrere Maßnahmen und Projekte, die die Interviewten insgesamt dem Bereich Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zuordnen. Dabei ist zu beobachten, dass das Engagement im BLK-Programm „21“ zumindest eine deutlichere Wahrnehmung der Aktivitäten an den Schulen, die Entstehung neuer Projekte und die inhaltliche Neu- oder Ergänzungsorientierung in Richtung Nachhaltigkeit gestützt hat. Viele bereits vor Eintritt der Schulen ins Programm laufende Aktivitäten (z. B. Beteiligung an der Ausschreibung „Umweltschule in Europa“, Energiesparen, Mülltrennung und –vermeidung) werden fortgeführt und gelegentlich durch Einbezug von ökonomischen und seltener sozialen Ge-

sichtspunkten in Richtung auf das Programm ergänzt. Diese Neuorientierungen geschehen in einem breiten thematischen Spektrum und mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen. Zu beachten sind die Ausgangslagen, die sich in den Profilierungsmerkmalen äußern.

Auch für die Maßnahmen und Projekte im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung werden wieder idealtypische Modelle formuliert und die Schulen ihnen zugeordnet, wobei wiederum mehrere Modellaspekte an einer Schule parallel auftreten können. Zugeordnet wird nicht die Schule als Ganzes, sondern die einzelnen in den Interviews bzw. schulischen Dokumenten genannten Maßnahmen und Projekte. Folgende Modelle lassen sich beobachten:

- *Schulgelände und -gebäude als ökologisches Anwendungsmodell.* Schulgelände und Schulgebäude bieten nach wie vor eine ganze Reihe ökologischer Lernanlässe. Vom Biotop über Schulhofentsiegelung bis hin zum Schwimmteich reicht die Bandbreite der realisierten Projekte. Dabei lassen sich Lernsituationen herstellen, die auch ökonomische und soziale Komponenten berücksichtigen und den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur Partizipation eröffnen.
- *Das klassische Umweltbildungs-Modell: Sparsam mit Energie, Wasser, Müll.* Diese aus der klassischen Umweltbildung bekannten Bereiche gehören zum Kern schulischer Aktivitäten. Kaum eine der in die Interviewstudie einbezogenen Schulen klammert Aktivitäten in diesen Bereichen aus – unabhängig von der Einbindung in ein bestimmtes Set. Oft haben Energie und Wasser sparen, Mülltrennung und -vermeidung eine lange Vorgeschichte, die weit vor dem BLK-Programm „21“ beginnt. Entsprechende Projekte werden im BLK-Programm „21“ fortgesetzt und im Sinne von Nachhaltigkeitsaspekten modernisiert. Allerdings finden nicht immer ökonomische und soziale Komponenten Berücksichtigung.
- *Das Umweltbildungs-Modell-Plus: Sparsam mit Ressourcen und sehr grün: die ökologisierte Schule.* Im Grunde ist dieses Modell die Summe aus den beiden vorhergehenden Modellen. Schule und Schulgelände werden als Haushalt verstanden, der nach ökologischen Prinzipien zu führen ist. Einbezogen werden teilweise auch Aspekte Globalen Lernens – sei es als Schulpartnerschaft, sei es als Angebot fair gehandelter Produkte im Schulkiosk. Von diesem Modell ist der Schritt zur Nachhaltigkeitsorientierung nicht mehr weit.
- *Das nachhaltigkeitsorientierte Modell: Syndrome, Globales Lernen, Audit.* Dieses Modell erscheint anspruchsvoller als die übrigen. Schulen, die sich diesem Modell zuordnen lassen, berücksichtigen in ihren Aktivitäten deutlich mehr als andere Schulen die verschiedenen Komponenten von Nachhaltigkeit.

Die vier skizzierten Modelle können durchaus als hierarchisch aufeinander folgend angesehen werden. Nicht immer werden die Maßnahmen und Projekte in Richtung Nachhaltigkeit miteinander verknüpft oder aufeinander bezogen, so dass sich – allerdings in geringerem Umfang als etwa bei den Profilierungsmerkmalen – einzelne Misch- und Übergangsformen ergeben (vgl. Tab. 4). Insgesamt lassen sich folgende Beobachtungen machen:

- Die Schulen, deren Vertreterinnen und Vertreter interviewt wurden, haben zu einem erheblichen Teil die klassische schulische Umweltbildung einen oder mehrere Schritte hinter sich gelassen. Es gibt Ansätze mit einer sehr deutlichen Nachhaltigkeitsausrichtung, wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht gegenüber klassischen Umweltthemen.

- Auf der anderen Seite verharren nur wenige Schulen im eher tradierten Umweltbildungsprofil.
- Aus den Schulporträts wird deutlich, dass die starke Verortung in den Modellen „Umweltbildung plus“ und „Nachhaltigkeitsorientierung“ in einem Zusammenhang mit der Einbindung der jeweiligen Schulen in das BLK-Programm „21“ steht.

Diese Beobachtungen decken sich in außerordentlichem Maße mit den Erwartungen: Nachhaltigkeitsaspekte in den behandelten Themen gewinnen in der Tat beträchtlich an Bedeutung. Dies gilt auch für die wenigen interviewten Schulen, die noch Rest-Schwerpunkte im ökologischen Anwendungsmodell oder dem klassischen Umweltbildungsmodell setzen. Hier hat das BLK-Programm „21“ offenbar deutliche Spuren hinterlassen.

Modell	Ökologisches Anwendungsmodell	Klassische Umweltbildung	Umweltbildung plus	Nachhaltigkeitsorientiertes Modell
Schule 1			X	O
Schule 2		O		X
Schule 3			X	
Schule 4				X
Schule 5			X	
Schule 6	X	O		O
Schule 7			X	
Schule 8			O	O
Schule 9		X		
Schule 10			X	
Schule 11			X	O
Schule 12			X	
Schule 13				X
Schule 14			X	O
Schule 15		X		O
Schule 17		X		X

X= deutliche Zuordnung

O= einzelne Ansätze

Tab. 4: Übersicht zu Maßnahmen und Projekten im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

4.4 Profilierung

Bei den Profilierungsmerkmalen der 16 Schulen lassen sich sechs Typen unterscheiden. Dabei spielen ökologische Aspekte, Globales Lernen oder Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nur selten die alleinige zentrale Rolle.

- *Das Null-Modell: keine inhaltliche Profilierung.* Schulen bieten eine breite Palette von Angeboten, ohne besondere inhaltliche Schwerpunkte zu entwickeln. Ökologie, Globales Lernen oder Nachhaltigkeit spielen als Profilierungsmerkmal genau so wenig eine herausgehobene Rolle wie andere Bereiche. Zum Teil ist dieser Zustand genau so gewünscht, um beispielsweise die Unterrichtsversorgung in einem ländlichen Bereich über viele Fächer und Thematiken sicher stellen zu können oder um sich die Möglichkeit offen zu halten, mit benachbarten Schulen in einem städtischen Umfeld kooperieren zu können. Einige Schulen bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, nach eigener Neigung Schwerpunkte auszuwählen (z. B. sprachlicher oder naturwissenschaftlicher Schwerpunkt).
- *Das Ökologie-Modell: Profilierung im Bereich Ökologie.* Einige Interviewpartner sehen als hervorragendes Profilierungsmerkmal die Aktivitäten der Schule im Bereich der Ökologie. Teilweise werden Vorhaben und bereits abgeschlossene Maßnahmen angesprochen, die schon lange vor Eintritt der Schule ins BLK-Programm „21“ angelaufen sind. Entsprechend deutlich ist die Rolle ökologischer Aspekte an diesen Schulen im Schulalltag bis hin zur Einbeziehung dieses Bereichs in die Notengebung.
- *Das Ökologie-Plus-Modell: Ökologie und andere Bereiche.* Einige Schulen legen z. B. im Schulprogramm mehrere zentrale Bereiche fest, von denen einer oder mehrere in den Feldern Ökologie, Globales Lernen oder seltener Nachhaltigkeit liegen. Im Gegensatz zu den Schulen des Null-Modells werden Schwerpunkte klar bezeichnet. Angesichts der mitunter hohen Zahl an Schwerpunkten (z. B. Schule 4 mit 14 Schwerpunkten) erscheint der Übergang zum Null-Modell fließend.
- *Das Umfeld-Modell: Schulumfeld als Profilierungsmerkmal.* Nicht immer sind die Aktivitäten einer Schule zentrales Element der Profilierung. Gelegentlich lassen sich einige Aktivitäten und Schwerpunktsetzungen aus der besonderen Lage (z. B. am Rande eines Biosphärenreservats oder in einem sozialen Brennpunkt) begründen.
- *Das Freundliche-Schule-Modell.* Viele Interviewpartner nehmen an ihrer Schule ein freundliches Klima wahr. Man geht freundlich miteinander um – im Kollegium, mit Schülerinnen und Schülern. Dieses freundliche Miteinander an der Schule wird oft mit der Offenheit und Bereitschaft verknüpft gesehen, sich auch mit Neuerungen an der Schule zu befassen, sie zu erproben und dann (vielleicht) zu etablieren. Für einige Interviewpartner ist die gute Atmosphäre das herausragende Profilierungsmerkmal.
- *Das Methoden-Modell.* Ein wichtiges Profilierungsmerkmal ist für manche Schule die Erprobung und Festschreibung innovativer Methoden und Vermittlungsverfahren. Beispiele sind die Einbeziehung der Montessoripädagogik oder Methoden wie das Selbstorganisierte Lernen (SOL).

Schulen sind komplexe Organisationen, die sich nicht ausschließlich auf eines der skizzierten Profilierungsmodelle reduzieren lassen. Vielmehr gibt es Mischformen, in denen mehrere Modelle gemeinsam und in gelegentlich spürbarer unterschiedlicher Gewichtung anzutreffen sind (vgl. Tab. 5):

- Fast alle Schulen, die in die Interviewstudie einbezogen sind, nennen ökologische Profilierungsmerkmale. Diese werden oft in Verbindung mit dem schulischen Umfeld und dem freundlichen, offenen Klima an der Schule genannt.
- Unabhängig vom oft genannten Zusammenhang mit dem ökologischen Schwerpunkt hält die überwiegende Mehrzahl der Interviewten ihre Schule für eine freundliche, auch Innovationen zumindest nicht verhindernde Einrichtung.
- Eine deutlich geringere Rolle spielt die Einführung neuer Methoden als Profilierungsmerkmal. Konsequente fächerübergreifende Ansätze oder die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördernde Unterrichtsformen werden selten erwähnt.
- Bemerkenswert sind die beiden Schulen, die bewusst auf eine ausdifferenzierte ökologische Profilierung verzichten.

Der hohe Anteil einer eher ökologisch ausgerichteten Profilierung der Schulen, die vielfach bereits aus der Zeit vor Beginn des BLK-Programms „21“ herrührt, könnte auf der einen Seite die Entstehung und Etablierung von Strukturen begünstigen, die die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stabilisieren und fördern. Auf der anderen Seite sind mit diesen Schwerpunktbildungen jedoch Routinen und damit verbundene Interessen verknüpft, die eine Weiterentwicklung in Richtung Nachhaltigkeit verlangsamen. Nur selten erwähnen die Interviewpartner soziale Aspekte als Merkmal der Schulprofilierung.

Auch bei der Profilierung der Schulen macht sich eine Verschiebung der Gewichte hin zur Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten bemerkbar. Dieser Prozess scheint allerdings langsamer zu verlaufen als bei den Maßnahmen und Projekten im BLK-Programm „21“. Die Profilierung einer Schule erfasst die Schule als Ganzes und muss auch von der ganzen Schule getragen werden. Es sind also von vornherein mehr Beteiligte einzubinden und zu einer Zustimmung zu überzeugen als bei einzelnen Maßnahmen und Projekten. Eine Profilierung von Schulen in Richtung Nachhaltigkeit könnte einen Beitrag zur Stützung von Transferprozessen leisten: Die Thematik wird präsenter und wird eher als (verpflichtender) Teil des „Alltagsgeschäfts“ der Schule wahrgenommen.

Modell Schule	Keine inhaltliche Profilierung	Ökologie	Ökologie plus	Umfeld	Freundliche Schule	Methoden	Sonstige Profilierung
1	X				O		
2		X			X	X	
3			X ¹	X	X		
4			X			X	X ²
5					X		X ³
6		X		X			
7	X	O		O	X		
8		X					O
9			X		X		
10		X		X	X		
11		X		X		O	
12		X					
13						X	X ⁴
14		X		X	O	O	
15			X ⁵		O		X ²
17		X ⁶			X ⁶		X ⁶

X= deutliches Profilierungsmerkmal

O= untergeordnetes Profilierungsmerkmal

¹ inklusive Schulpartnerschaft mit einem afrikanischen Land (Entwicklungsbezogene Bildung/ Globales Lernen) und einem starken Engagement im sozialen Bereich.

² Berufsorientierung, Wirtschaft.

³ Sprachförderung und musisch-künstlerischer Bereich.

⁴ Community education/Öffnung von Schule.

⁵ Projekt/Arbeitsgemeinschaft nachhaltige Schülerfirma

⁶ Beide Befragte vertreten klar unterschiedliche Positionen (Ökologie, freundliche Schule bei der Schulkoordinatorin; sonstige Merkmale bei der nicht beteiligten Lehrkraft).

Tab. 5: Profilierungsmerkmale der 16 interviewten Schulen im Überblick

4.5 Transfer

Die Ansätze für eine dauerhafte Verankerung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung setzen innerschulische Transferprozesse voraus, zumindest bei den Mitgliedern der Steuergruppen. Allerdings kann man annehmen, dass es sich bei diesen aktiven Lehrerinnen und Lehrern um besonders im Bereich Umwelt oder (seltener) Globales Lernen engagierte Lehrkräfte handelt. Zumindest stützen verschiedene Aussagen in den Interviews diesen Befund. Um eine dauerhafte Verankerung zu erreichen, ist jedoch die Einbeziehung weiterer Lehrkräfte nicht nur in einzelne Programmaktivitäten, sondern auch in die Steuergruppen notwendig. An den Programmschulen lassen sich folgende Modelle für die Unterstützung des Transfers identifizieren:

- *Das klassische Modell.* Euler et al. (1999, S. 170) listen eine Reihe von Aktivitäten auf, die sich als Standard-Unterstützungsmaßnahmen für Transfer von Modellversuchsergebnissen verstehen lassen: Öffentlichkeitsarbeit, Informationsveranstaltungen, Seminare bzw. Schulungen, Austausch mit anderen Modellversuchen. Diese Maßnahmen lassen sich für den innerschulischen Transfer übersetzen: Die Schule wird durch Plakate, Ausstellungen, Vitrinen, seltener durch das Bereitstellen von Projektdokumentationen, also durch (Schul-)Öffentlichkeitsarbeit informiert. Statt Informationsveranstaltungen gibt es Konferenzen, Seminare bzw. Schulungen entsprechen schulinterner Fortbildung oder Pädagogischen Tagen. Austausch schließlich wird zwar nicht mit anderen Modellversuchen, aber doch mit den übrigen Schulen des Sets betrieben. Für den innerschulischen Transfer kommt die persönliche Ansprache potenziell interessierter Kolleginnen und Kollegen hinzu.
- *Das Motivations-Modell.* Die Lehrerinnen und Lehrer werden motiviert, indem der Erfolg der verschiedenen Aktivitäten sichtbar wird: Vom Besuch ausländischer Schülerinnen und Schüler über den entsiegelten Schulhof bis hin zu Abfalltrennungsbehältern, Solaranlagen und Berichten in der Lokalpresse. Bisher nicht beteiligte Kolleginnen und Kollegen werden eingeladen, sich an den positiv wahrgenommenen Aktivitäten zu beteiligen. Es kommt auch vor, dass diese Lehrkräfte gar nicht angesprochen werden müssen, sondern sich selbst in die Projekte und Vorhaben einklinken.
- *Das Anreiz-Modell.* Transfer lässt sich neben Öffentlichkeitsarbeit im weitesten Sinn oder durch das sichtbare gute Beispiel auch über Anreize fördern. In der vorliegenden Interview-Studie lässt die Nutzung dreier unterschiedlicher Anreize beobachten: die Förderung von Vorhaben durch zusätzliche finanzielle Mittel, die Bereitstellung zusätzlicher schulischer Ressourcen (z. B. Sozialarbeiter/in) oder die Belohnung von Aktivitäten durch eine zeitliche Entlastung der betreffenden Lehrkräfte, sofern der Schulleitung diese Möglichkeit zur Verfügung steht oder durch Landesregelungen zum BLK-Programm „21“ erfolgt.
- *Das Entwicklungs-Modell.* Die Einbindung von Lehrkräften über die Steuergruppe hinaus erfolgt über Schulprogramm- und Schulentwicklungsarbeit. Zusätzlich wird ein möglichst großer Teil des Kollegiums in schulinterne Evaluationsprozesse einbezogen, z. B. im Zuge des Nachhaltigkeitsaudits. Über die Nutzung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Mittel zur Erreichung des Ziels Schulqualität gelingt es, auch das Interesse zusätzlicher Kolleginnen und Kollegen zu wecken.

- *Das Vermeidungs-Modell.* Dieses Modell ist problematisch, kommt jedoch vor. Anwender dieses Modells gehen davon aus, dass der Begriff Nachhaltigkeit nur schwierig zu vermitteln ist und damit eher abschreckend auf potenzielle Transferadressaten wirkt. Es wird eher auf klassische (ökologische oder solche aus der traditionellen Umwelterziehung) Begrifflichkeiten rekurriert, ohne den Begriff der Nachhaltigkeit zu verwenden. Dabei besteht die Gefahr, dass zentrale ökonomische und soziale Inhalte der Nachhaltigkeitsthematik zu einem erheblichen Teil ausgeblendet werden oder eine nur randständige Bedeutung erhalten.

Am häufigsten werden die bekannten und verbreiteten Wege zur Transferunterstützung genutzt. In einzelnen Fällen zeichnet sich jedoch eine Ergänzung in Richtung auf die Nutzung von Anreizen, Schulentwicklung und Schulqualität. Zugleich zeigt sich aber auch, dass an einigen Schulen die Transferbemühungen auch nach gut drei Jahren Programmlaufzeit noch Defizite aufweisen (vgl. Tab. 6).

Schule	klassisches Modell	Motivations-Modell	Anreiz-Modell	Entwicklungs-Modell	Vermeidungs-Modell
1	X				
2	O ¹				
3	X	X			
4	X			X	
5	X				
6	O				O
7	X			O	
8	X				
9	O ²				
10	O ³				
11	4	4	4	4	O ⁴
12	X	X	X		
13	X		O ⁵		
14	X				
15	O ²				
17	O ⁶				

X= wird stark genutzt

O= geringe Nutzung

¹ Bereich Nachhaltigkeit in Konkurrenz zu zahlreichen anderen Aktivitäten.

² Stark auf persönliche Ansprache konzentriert.

³ Transfer nur als Ergebnispräsentation.

- ⁴ Unterstützende Aktivitäten für Transfer nicht erkennbar, Begriff Nachhaltigkeit wird für kontra-produktiv gehalten.
- ⁵ Einbindung von Schülerinnen und Schülern über Anreize angedacht; Mitglieder des Kollegiums erhalten die Möglichkeit, an externen Fortbildungen teilzunehmen.
- ⁶ Transfer nur in Form von Plakaten und Vitrinenausstellung; Werkstattmaterial in Vorbereitung

Tab. 6: Transfermodelle an den Schulen der Interviewstudie.

4.6 Ziele

Bei den Zielen der Maßnahmen und Projekte im Rahmen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die bei Schülerinnen und Schülern verfolgt werden, lassen sich drei, teilweise parallel zu beobachtende Perspektiven erkennen:

- *Das Wissens-Modell.* Primäres Ziel ist die Vermittlung von Grundkenntnissen, meist im ökologischen Bereich. Die Vermittlung von Wissen wird teilweise mit dem Verhaltens-Modell kombiniert.
- *Das Bewusstseins-Verhaltens-Modell.* Primäres Ziel der schulischen Vorhaben zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist die Veränderung bzw. Erzeugung eines in der Regel umweltverantwortlichen Bewusstseins, meist gepaart mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler zu einem verantwortlicheren Umgang mit der Umwelt zu motivieren. Das Ziel der Verhaltensänderung wird gelegentlich auch auf die eigenen Kolleginnen und Kollegen ausgedehnt.
- *Das Kompetenz-Modell.* Dieses Modell ist durch Möglichkeiten für eigenverantwortliche Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet, die über eine bloße Handlungsorientierung deutlich hinausgehen. Es wird die Entwicklung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert. Dabei werden unterschiedliche Aspekte von Gestaltungskompetenz angesprochen, u. a. die Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen, Vernetzungs- und Planungskompetenz oder auch Verständigungsfähigkeit und Fähigkeit zur Kooperation.

Auch wenn von vier Schulen wegen der Auswahl der Interviewpartner (Schulleitung und nicht am Programm beteiligte Lehrkraft) keine Angaben zu unterrichtlichen Zielen und den möglichen Ausprägungen von Gestaltungskompetenz vorliegen, so lässt sich erkennen, dass es deutlich mehr als nur vereinzelt Ansätze gibt, über die traditionellen und besonders aus der schulischen Umwelterziehung bekannten Ziele hinaus auch Kompetenzaspekte anzusprechen (vgl. Tab. 7).

Angaben über den Grad der Zielerreichung können die Interviewten zu einem beträchtlichen Teil nicht machen. Häufig fehlen Kenntnisse und Möglichkeiten, das Erreichen von Zielen systematisch und ergebnisorientiert zu evaluieren. Insoweit werden nur grobe Einschätzungen gegeben, die sich meist auf Beobachtungen im Schulalltag stützen, etwa die Abnahme der Müllmenge, erreichte Energieeinsparungen, Rückgang der Gewalttätigkeit, gegenseitige Mahnung zu umweltbewusstem Verhalten unter Schülerinnen und Schülern usw.

Modell	Wissen	Bewusstsein/ Verhalten	Kompetenz
Schule			
1			O ¹
2	X		O ²
3	keine Angaben		
4		X	
5	keine Angaben		
6		X	
7	keine Angaben		
8	X		O ³
9			X ⁴
10			X ⁵
11			X
12	keine Angaben		
13	X	X	
14		X	O
15		X	
17			O ²

X= klare Zielsetzung

O= Zielsetzung im Ansatz

¹ Zielperspektive, bisher ohne unterrichtliche Umsetzung.² Selbstständiges Lernen, vernetztes Denken.³ Umfangreiche Handlungsangebote, vernetztes Denken als Ziele.⁴ Orientierung am Kompetenzmodell des Bundeslandes. Anschlüsse zum Begriff der Gestaltungskompetenz werden jedoch nicht hergestellt. Handlungsangebote für Schülerinnen und Schüler ergänzen das Kompetenzmodell des Bundeslandes.⁵ Verantwortung, Selbstständigkeit und die Kompetenz mit Fakten umzugehen.*Tab. 7: Unterrichtliche Ziele und Gestaltungskompetenz*

Gestaltungskompetenz tritt in vielen Formen und unter vielen Bezeichnungen auf. Aspekte von Gestaltungskompetenz werden vermittelt, ohne dass jedoch der Begriff Anwendung findet. Die eingangs des Kapitels geäußerte Erwartung bezüglich eines Zuwachses der Bedeutung von Aspekten der Gestaltungskompetenz in den Maßnahmen und Projekten wird bestätigt. Nachholbedarf besteht in erster Linie hinsichtlich der weiteren Verbreitung und Verankerung des Gesamtkonzepts „Gestaltungskompetenz“ an den Schulen. Eine größere Bekannt-

heit könnte die Vernetzung der vielfältigen schulischen Projekte unter einem gemeinsamen inhaltlichen und damit verbunden methodischen Dach fördern.

4.7 Perspektiven

Die Profilierung, die zahlreichen laufenden Maßnahmen und Projekte zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die erfolgten Schritte zu Verankerung und Transfer und die Ziele lassen erwarten, dass die Schulen, deren Vertreterinnen und Vertreter interviewt wurden, bis Sommer 2004 im BLK-Programm verbleiben werden. Ausnahmen sind die Schulen, deren Länder früher ausscheiden oder die sogar von Schließung bedroht sind.

Schule	Fortsetzung bis Programmende 2004		Fortsetzung über Programmende hinaus		Land scheidet früher aus/ Schule von Schließung bedroht
	in vollem Umfang	in verringertem Umfang	in vollem Umfang	in verringertem Umfang	
1	X		X ¹		
2	X		X		
3	X			X ²	
4	X		X ³		
5	X		keine Angabe		
6	X		X ¹		
7	X		keine Angabe		
8	X			X	scheidet aus
9	X		X ⁴		scheidet aus
10	X		X		
11	X		keine Angabe		
12	X		X		
13	X			X	
14	X		keine Planung		Schließung
15	X		keine Angabe		
17	X ¹		keine Angabe		

¹ ergänzt um neue Projekte.

² Belastungen durch bildungspolitisch gewollte Aufarbeitung der PISA-Ergebnisse erwartet.

³ nächste Phase des Nachhaltigkeitsaudits.

⁴ materielle Engpässe nach Ende des BLK-Programms „21“ erwartet.

Tab. 8: Perspektiven der schulischen Maßnahmen und Projekte

Einhellig teilen alle Schulkoordinatoren und Schulleitungen mit, ihre Aktivitäten bis zum Ende des Programms fortzusetzen. In der Regel sollen die Vorhaben und Projekte fortgeführt und weiterentwickelt werden, die zum Zeitpunkt der Interviews angelaufen waren. Nur wenige Befragte wollen noch neue Projekte starten, auf der anderen Seite sollen nur wenige der aktuellen Vorhaben eingestellt werden. Vielfach ist das Bestreben zu verzeichnen, auch über das Programmende hinaus die Bemühungen um die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht einzustellen. Allerdings wird davon ausgegangen, dass einige der Aktivitäten bei Wegfall der Programmressourcen und -infrastrukturen nicht im jetzigen Umfang zu halten sind (vgl. Tab. 8).

Neben den Erwartungen für die Restlaufzeit des Programms und die ins Auge gefassten Aktivitäten nach Programmende wurden die Interviewpartner auch nach ihren Empfehlungen für andere interessierte Schulen und Lehrkräfte sowie ihre Wünsche und Forderungen an Bildungsadministration und Bildungspolitik gefragt. Besonders die Empfehlungen an andere Schulen und Lehrkräfte liefern noch einmal Hinweise auf die Gelingensbedingungen, die von den Befragten wahrgenommen werden.

Empfehlungen an andere Schulen und Lehrkräfte

Die Befragten sehen verschiedene Möglichkeiten, das Gelingen von Maßnahmen und Projekten zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu fördern. Dabei sehen sie unterschiedliche anzusprechende Zielgruppen und Partner. Empfehlungen an andere Schulen und Lehrkräfte richten sich vor allem auf die Formen der Einbindung des Kollegiums und der Schulleitung, der Schülerinnen und Schüler, Eltern und externer Partner:

- *Kollegium.* Am häufigsten genannt wird die frühzeitige Etablierung eines „Kernteams“, einer „Kerngruppe“ oder „Steuergruppe“ (Schulen 2, 3, 5, 8, 10, 13). Auf diesem Wege lassen sich nach Auffassung der Befragten am ehesten Planung, Durchführung und Motivation weiterer Kolleginnen und Kollegen erreichen, ohne dass es zu ungebührlicher Belastung einzelner Beteiligter kommt. Flankiert werden kann die Einrichtung einer Steuergruppe mit der Klärung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten (Schulen 2, 8). Stärken einzubindender Kolleginnen und Kollegen sind so eher erkenn- und nutzbar (Schule 7).
- *Schulleitung.* Die Schulleitung sollte frühzeitig eingebunden werden. Ihre Aufgaben werden allgemein in der Unterstützung der Vorhaben gesehen, auf welche Weise auch immer (Schulen 6, 8, 11, 12). Darüber hinaus könnte sich die Schulleitung um Implementation und Dissemination an ihrer Schule bemühen (Schule 11).
- *Schülerinnen und Schüler.* Diese Zielgruppe sollte frühzeitig in die Maßnahmen und Projekte einbezogen werden (Schulen 3, 5, 15). Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass ein kleinschrittiges Vorgehen gewählt wird, um eine zu starke auch zeitliche Belastung und vor allem Überforderung der Jugendlichen zu vermeiden (Schulen 2, 13). Schließlich sollte ein hohes Maß an Gemeinsamkeiten zwischen Schüler- und Lehrerschaft hergestellt werden (Schule 10).
- *Eltern.* Auch in den Eltern wird offenbar eine wichtige Zielgruppe gesehen. Auch sie sollten wie Schülerinnen und Schüler nach Auffassung einiger Interviewpartner frühzeitig in die Nachhaltigkeitsarbeit der Schule integriert werden (Schulen 3, 5, 10, 12, 15).

- *Außenkontakte.* Neben den innerschulischen Zielgruppen werden auch der Aufbau und die Pflege von Außenkontakten als bedeutende Gelingensbedingung gesehen. Kontakte sollten hergestellt werden, um externe Fachleute einbinden und externe Kompetenzen nutzen zu können (Schulen 3, 5, 8, 11, 13). Ein Sonderfall ist der Kontakt und Austausch mit anderen Schulen, der an drei Schulen (3, 6, 9) für empfehlenswert gehalten wird.
- *Sonstiges.* Neben der Einbindung verschiedener Zielgruppen gibt es noch eine bunte Palette weiterer Empfehlungen an andere Schulen und Lehrkräfte:
 - Vor dem Beginn der Aktivitäten zur Nachhaltigkeit sollte die eigene Fortbildung über Inhalte und Vermittlungsmöglichkeiten von Nachhaltigkeit liegen (Schulen 8, 14).
 - Wenn es Entlastungsmöglichkeiten für engagierte Lehrerinnen und Lehrer gibt, so sollten diese auch genutzt werden (Schule 5).
 - Fächerübergreifende Unterrichtsformen sollten berücksichtigt und gefördert werden (Schule 7).
 - Bei den Vorhaben sollte Ökologielastigkeit vermieden werden (Schule 11).
 - Gute Planung vermeidet Frust (Schule 2).
 - Für die Einführung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung benötigt man Geduld und Zeit, denn nicht alles gelingt und funktioniert sofort (Schule 12).

Wünsche und Anregungen für Bildungsadministration und Bildungspolitik

Inhalte mit Nachhaltigkeitsbezug haben inzwischen in viele Lehrpläne und Richtlinien nicht nur naturwissenschaftlicher Fächer Eingang gefunden. Einigen der Interviewpartner genügt dies jedoch noch nicht: Sie regen eine noch deutlichere Absicherung in Lehrplänen und Richtlinien an (Schulen 3, 5, 7, 8, 9, 13). Begleitet werden könnte eine solche verstärkte Absicherung durch eine wenigstens teilweise Verschiebung der Gewichte vom Fachunterricht hin zu einem eher projektorientierten Unterricht (Schule 12). Im Gegensatz dazu hält eine kleinere Gruppe von Befragten die Repräsentierung von Inhalten des Bereichs nachhaltige Bildung für ausreichend (Schule 17): Man könne selbst nach Anschlussmöglichkeiten in existierenden Lehrplänen und Richtlinien suchen (Schule 14).

Eng mit den Inhalten der Lehrpläne hängen die Möglichkeiten zusammen, Unterricht für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu organisieren: Die Schaffung zeitlicher Freiräume, verbunden mit der Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen (z. B. Möglichkeit der Abweichung vom 45-Minuten-Takt) steht auf der Wunschliste mehrerer Schulvertreter (Schulen 2, 3, 5, 12).

Ein dritter Bereich sind die finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen. Wünsche gehen hier, wenn sie geäußert werden, in Richtung eines „Mehr“. Stärkere finanzielle (Projektförderung) und materielle (Stundenermäßigungen) Anreize (4) werden neben der Forderung nach kleineren Klassen, mehr Personal und besserer Ausstattung (Schulen 8, 9) geäußert. Insgesamt überrascht ein wenig, dass dieser Bereich nicht wesentlich häufiger genannt wird. Möglicherweise spielen die Anerkennung und Legitimation der eigenen Aktivitäten und zum Teil auch Erfolge eine größere Rolle als Belohnungen, in welcher Form auch immer.

Von der Bildungsverwaltung schließlich wird eine konstruktivere und hilfreichere Haltung, z. B. wenn es um Genehmigungen oder den Rückfluss eingesparter Mittel geht, erwartet (Schulen 1, 3, 10). Allgemein könnten sich Ministerien und Schulämter/Schulaufsicht mehr engagieren (Schule 1, 8, 9).

Auffällig ist, dass Unterstützungs- und Verankerungswege wie zusätzliche Materialien oder die stärkere Repräsentierung des Nachhaltigkeitsgedankens in Schulbüchern nicht im Fokus der Äußerungen stehen.

4.8 Die zentralen Strukturmerkmale

Aus den ausgewerteten Merkmalsbereichen lassen sich sechs zentrale Aussagen zu den Schulen, die in die Interviewstudie einbezogen waren, ableiten:

1. Fast alle Schulen gehen in ihren Maßnahmen und Projekten zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung über rein ökologische oder der traditionellen Umwelterziehung entsprechende Inhalte teilweise sehr deutlich hinaus. An einigen Schulen werden ökologische, ökonomische und soziale Aspekte berücksichtigt und teilweise integriert. Dort ist Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auf dem Weg in den Schulalltag.
2. Die Tendenzen zu dauerhaften und von persönlichem Einsatz unabhängigeren Strukturen sind unverkennbar. Die Schulen unternehmen Anstrengungen für eine stabile Verankerung. In den meisten Fällen haben sie Steuergruppen etabliert. In diesen Gruppen sind

allerdings nicht immer alle schulischen Akteursgruppen - besonders Schülerinnen und Schüler sowie Eltern - vertreten.

An einigen Schulen gelingt es den Steuergruppen durch gezielte Ansprache fallweise weitere Lehrkräfte zumindest vorübergehend in Maßnahmen und Projekte zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einzubinden.

3. Fast alle Schulen haben ökologische oder schon deutlicher auf Nachhaltigkeit orientierte Profilierungsmerkmale, die in der Mehrzahl der Fälle durch ein entspanntes Verhältnis innerhalb der Kollegien und zwischen Lehrer- und Schülerschaft flankiert werden. Andere Merkmale wie besondere methodische oder andere als ökologische oder nachhaltigkeitsbezogene Schwerpunkte treten demgegenüber in den Hintergrund.
4. Für die Stützung innerschulischer Transferprozesse spielen die üblichen Verfahren wie Informationsveranstaltungen, Berichte auf Konferenzen, Ausstellungen, Ergebnisdokumentation und persönliche Ansprache die wichtigste Rolle. Es gibt jedoch Beispiele, die über diese Formen hinausgehen: Dort werden Anreize, Belohnungen oder Schulentwicklungsaspekte zum Transport der Nachhaltigkeitsthematik genutzt.
5. Bei den unterrichtlichen Zielen dominieren oft noch die Vermittlung von Wissen und die Erzeugung bzw. Veränderung von (Umwelt-)Bewusstsein und (Umwelt-)Verhalten. Zunehmend werden den Schülerinnen und Schülern jedoch umfangreiche Handlungsmöglichkeiten bis hin zur eigenständigen Projektdurchführung offeriert. Es werden unterrichtliche Ansätze deutlich, die sich Aspekten von Gestaltungskompetenz widmen. Die weitere Verbreitung und Verankerung des gesamten Konzeptes „Gestaltungskompetenz“ könnte die Vernetzung von Inhalten und die damit verbundene methodische Ausrichtung noch deutlicher in Richtung Nachhaltigkeit fokussieren.
6. Die Absicht, praktisch alle eingeleiteten Projekte bis Programmende und darüber hinaus fortzusetzen, deutet darauf hin, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sich an den Programmschulen zu einer festen Größe entwickelt oder zumindest von den Programmteilnehmenden bereits als solche gesehen wird

5 Zusammenhänge

An allen Schulen der Interviewstudie sind erfolgreiche und teilweise beachtlich vorangeschrittene Aktivitäten und Stützstrukturen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu beobachten. Um so schwieriger wird die Suche nach möglichen Zusammenhängen oder Strukturen, die über die ausgewerteten Einzelbereiche hinausgehen. Sowohl bei den Profilierungsmerkmalen als auch bei den Maßnahmen und Projekten schlägt die in zweierlei Hinsicht spezielle Auswahl der Schulen durch: Erstens sind in der Regel bereits - primär ökologisch - profilierte Schulen in das BLK-Programm „21“ aufgenommen worden. Dafür sprechen viele schulische Vorhaben, die in der Zeit vor dem Programm begonnen und mit teils modifizierten Schwerpunkten und Zielsetzungen ins BLK-Programm „21“ übernommen wurden. Zweitens wurde aus dieser bereits speziellen Auswahl von Schulen mit den „gut organisierten Baustellen“ eine noch speziellere Substichprobe gezogen.

Dennoch lassen sich Strukturen identifizieren, die für den weiteren Programmverlauf von Interesse sein könnten. Ihre Stabilität kann jedoch erst zuverlässig bewertet werden, wenn ihr

Ausmaß aus den Ergebnissen der ergänzenden standardisierten Befragung geschätzt werden kann.

Ausgangspunkte für die folgenden Überlegungen sind die beiden Profilierungsmerkmale Umfeld-Orientierung der Schule und (innovative) Methoden. Diese finden sich wenig überraschend gemeinsam mit der allgemeinen ökologischen Profilierung der Schulen. Beide Profilierungsmerkmale tragen - so könnte man als Hypothese formulieren - zur Differenzierung der Schulen und ihrer Aktivitäten bei.

Das Profilierungsmerkmal (innovative) Methoden als möglicher Ausgangspunkt für eine stärkere Nachhaltigkeitsorientierung

Von fünf Schulen wird eine klare (Schulen 2, 4, 13) oder ansatzweise (Schulen 11, 14) Schwerpunktsetzung auf Methoden berichtet. Es fällt auf, dass es vorwiegend diese Schulen sind, die bei den Maßnahmen und Projekten eine deutliche Nachhaltigkeitsorientierung (Schulen 2, 4, 13) oder doch einige Ansätze (Schulen 11, 14) zeigen. In einem Fall (Schule 4) gibt es eine erweiterte Steuergruppe. Von fünf Schulen, die über die üblichen Transfermaßnahmen hinausgehen, gehören immerhin zwei (Schulen 4, 13) zur Gruppe mit dem Profilierungsmerkmal Methoden. Die Schulen 2 und 11 berichten zusätzlich Unterrichtsziele, die sich in Richtung Gestaltungskompetenz weiterentwickeln lassen (vgl. Abb. 1).

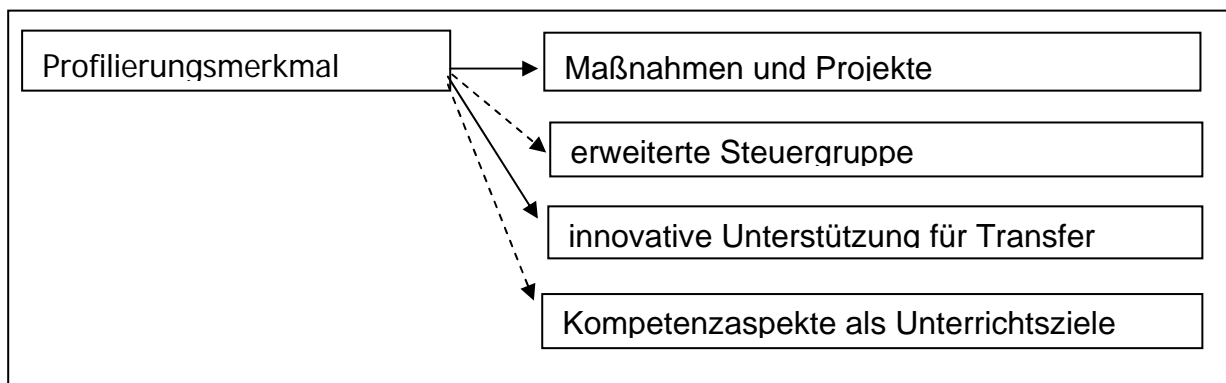


Abb. 1: Zusammenhänge zwischen dem Profilierungsmerkmal Methoden und anderen Schulmerkmalen

Mit aller Vorsicht lässt sich die risikoreiche Aussage machen, dass das Profilierungsmerkmal Methoden deutlich mit an der Nachhaltigkeitsthematik ausgerichteten Maßnahmen und Projekten und innovativen Unterstützungsformen für schulinternen Transfer zusammenhängt. Tendenziell scheint die Wahrscheinlichkeit zu steigen, dass eine erweiterte Steuergruppe eingesetzt wird und Kompetenzaspekte als Unterrichtsziele festgelegt werden.

Das Profilierungsmerkmal Schul-Umfeld

Von fünf Schulen (3, 6, 10, 11, 14) liegen Informationen über die deutliche Wahrnehmung ihres Umfeldes als Profilierungsmerkmal vor. Bei einer Schule (7) wird es noch als Merkmal untergeordneter Bedeutung genannt. Im Unterschied zu den Schulen mit dem klaren Merkmal Methoden bieten diese Schulen eher eine um nicht-ökologische Aspekte erweiterte Umweltbildung an (z. B. Verknüpfung mit der Nord-Süd-Problematik: Schulen 3, 10), wobei eine Schule (14) bereits Ansätze zu einer Nachhaltigkeitsorientierung erkennen lässt.

Bei den Schulen mit der Profilierung am Umfeld sind erweiterte Steuergruppen am ehesten vertreten (Schulen 3, 6, 10), die Verankerung ist also recht weit fortgeschritten. Bei den Transfermaßnahmen bleiben diese Schulen jedoch bei den üblichen Maßnahmen. Transfer durch Anreize oder Einbindung der Nachhaltigkeitsthematik in Schulentwicklungsprozesse sind nicht auffindbar. An zwei Schulen sind Ansätze für kompetenzorientierte Zielsetzungen erkennbar (Schulen 10, 14).

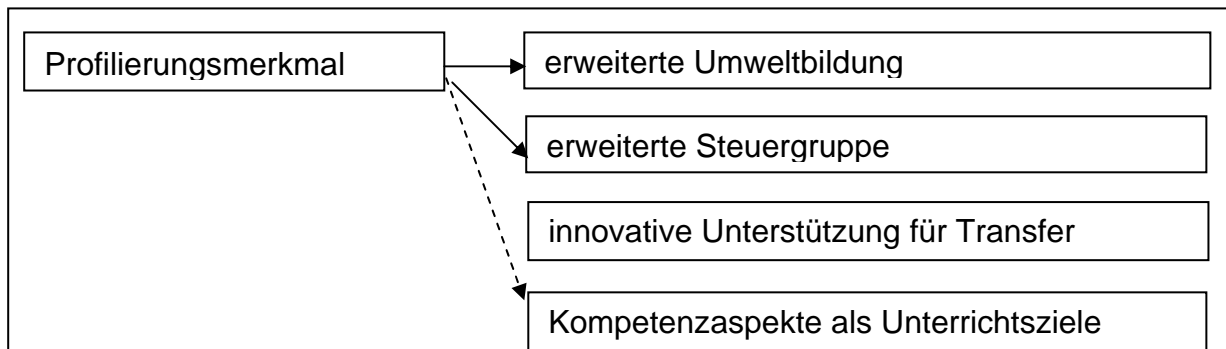


Abb. 2: Zusammenhänge zwischen dem Profilierungsmerkmal Umfeld und anderen Schulmerkmalen

Auch hier lässt sich eine risikoreiche Aussage formulieren: Eine Orientierung der Schule an ihrem Umfeld begünstigt eine erweiterte Umweltbildung und die Verankerung der Ansätze von Nachhaltigkeit in einer erweiterten Steuergruppe. Kompetenzaspekte als Unterrichtsziele geraten tendenziell eher in den Blick. Das Profilierungsmerkmal Schulumfeld scheint jedoch nicht im Zusammenhang mit innovativer Unterstützung für Transfer zu stehen.

6 Stärken und Schwächen der interviewten Schulen, Empfehlungen

Aus den Interviews werden eine Reihe von Stärken der interviewten Schulen deutlich. Licht ohne Schatten gibt es nicht: Es sind auch Schwächen zu verzeichnen.

Stärken der Schulen lassen sich vor allem beim *Engagement* der Beteiligten, die teilweise ohne Entlastung an anderer Stelle tätig sind, identifizieren. Um die Teilnahme der Schule am Programm zu ermöglichen und Maßnahmen und Projekte zu initiieren, durchzuführen und zu stabilisieren, werden viel persönliche Kraft, Zeit und andere Ressourcen investiert. Dennoch wird diese Investition als lohnend angesehen.

Das Engagement ist Voraussetzung für die zweite Stärke der Schulen: die *Vielfalt der Aktivitäten*, die in einen Zusammenhang mit der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gesetzt werden. Im Programmverlauf sind Projekte entstanden, die über das hinausgehen, was vor Beginn des Programms an den Schulen vorzufinden war. Öko-Audit wird zum Nachhaltigkeitsaudit weiterentwickelt, auf dem Schulgelände erzeugte landwirtschaftliche Produkte werden regional vermarktet, fair gehandelte Erzeugnisse im Schulkiosk sind fast Standard, um nur drei zufällige Beispiele zu nennen. Die Vielfalt orientiert sich enger an den Aspekten von Nachhaltigkeit.

Bei der *Profilierung* der Schulen ist wie bei den Maßnahmen und Projekten eine deutlichere Herausarbeitung der Nachhaltigkeit zu beobachten. Dies wird in einigen Fällen mit innovativen Methoden oder der Anlehnung an das Umfeld der Schule zu einem potenziell erfolgrei-

chen Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung der hier untersuchten schulischen Merkmale kombiniert.

In der Summe sind die teilweise gut vorangeschrittenen Bemühungen um eine dauerhafte *Verankerung* der Nachhaltigkeitsthematik ebenfalls als Stärke zu sehen. Fast alle Schulen verfügen über Steuergruppen, in einigen Fällen auch unter Beteiligung von Schülerinnen und Schülern und Eltern. Offene Widerstände gegen die Teilnahme der Schulen am BLK-Programm „21“ scheint es in den interviewten 16 Fällen nicht mehr zu geben. Die Aktivitäten werden von der Mehrheit der Kollegien zumindest geduldet. Für den Fortschritt der Verankerung spricht darüber hinaus die Einbeziehung von Nachhaltigkeitsaspekten in die Leistungsbewertung, die es an vielen Schulen gibt. Weiteres Indiz ist die regelmäßig geäußerte Absicht, die Vorhaben bis zum Ende des Programms und meist auch darüber hinaus fortzusetzen. Die Vorhaben unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten werden nach und nach auf ganze Schulen ausgedehnt, oft mit Unterstützung externer Kompetenz. Schließlich hat Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auch in manches Schulprogramm Eingang gefunden.

Auf der anderen Seite offenbaren sich aber auch *Schwächen*. Ausbaufähig sind vor allem zwei Bereiche: Unterrichtliche Zielsetzungen (Gestaltungskompetenz) und die Stützung innerschulischer Transferprozesse.

Für einen Teil der Befragten stehen traditionelle Ziele schulischer Umweltbildung wie Vermittlung ökologischer Kenntnisse oder Beiträge zur Bewusstseins- und Verhaltensänderung im Vordergrund. Die Verfolgung dieser Ziele ist kein Widerspruch zu den Zielsetzungen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, doch bilden die geäußerten Ziele nur einen Teil des inhaltlichen und methodischen Spektrums ab, der für die Entwicklung der einzelnen Aspekte von *Gestaltungskompetenz* ins Auge gefasst werden muss.

Eine zweite Schwäche ist die Unterstützung innerschulischer *Transferprozesse*. Manche schulinterne Kommunikation funktioniert nicht optimal, weil nicht alle verfügbaren Kanäle genutzt werden. Eine Konzentration auf schriftliche Informationen ist wenig hilfreich, da sie in der Fülle dessen, was in schulischen Postfächern landet, untergehen. Nicht immer werden klassische Möglichkeiten wie Konferenzen, schulinterne Fortbildungen, pädagogische Tage, Fachkonferenzen oder größere Aktionen in der Schule (nachhaltiges Schulfest etc) genutzt. Ein Transfer unter Nutzung von Anreizen oder Schulentwicklungs- und qualitätssicherungsprozessen findet nur an wenigen Schulen statt. Gerade das Beispiel (Schule 12) der Nutzung von Anreizen (zeitliche Entlastung) zeigt, dass auf diesem Wege ein Kollegium nahezu lückenlos für eine Mitarbeit im Programm zu gewinnen ist.

Die dritte Schwäche liegt in der oft unzureichenden, als problematisch empfundenen *Einbindung der Eltern*. Eltern erscheinen vielen Interviewten als oft wenig an der Nachhaltigkeitsthematik interessiert und schwer zu überzeugen. Bemühungen, Eltern einzubinden, werden oft abgebrochen oder gar nicht erst aufgenommen. Damit bleibt eine wichtige Zielgruppe für Verankerungsprozesse zum großen Teil unberücksichtigt. Die Einbindung der Eltern könnte über Situationen hinweghelfen, in denen schulinterne Strukturen z. B. wegen personeller Wechsel geschwächt sind. Eltern könnten zumindest die Nachfrage nach schulischen Dienstleistungen im Bereich Nachhaltigkeit aufrecht erhalten.

Schließlich darf nicht übersehen werden, dass auch die Vielfalt der Aktivitäten Probleme in sich birgt: Oft entsteht der Eindruck, dass vieles nebeneinander, aber unverbunden läuft. Es fehlt an der Vernetzung ökonomischer, ökologischer und sozialer Aspekte zumindest auf der Ebene der Schulen.

Aus Stärken und Schwächen lassen sich folgende *Empfehlungen* ableiten:

- Die Verankerung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an den Schulen sollte weiter gefördert werden. Den Schulen selbst ist - soweit noch nicht geschehen - zu empfehlen, feste Strukturen und Verbindlichkeiten zu etablieren. Diese könnten im Schulprogramm festgeschrieben und so unabhängiger von persönlichem Engagement werden. Darüber hinaus ist es wichtig, bei den Bemühungen um Verankerung alle schulischen Akteure, besonders auch die Eltern einzubinden. Eine deutlichere Berücksichtigung in Lehrplänen und Schulbüchern könnte eine wertvolle externe Unterstützung sein. Sie wird von einem erheblichen Teil der Schulen auch eingefordert.
- Das Konzept der Gestaltungskompetenz muss insgesamt noch intensiver an die Schulen herangetragen werden. Vielfach bilden die einzelnen Aktivitäten der Schulen Aspekte von Gestaltungskompetenz ab, ohne dass sich die Beteiligten darüber klar sind. Eine bessere Vernetzung der Aktivitäten mit dem Fokus Gestaltungskompetenz könnte Synergieeffekte zwischen sonst unverbundenen Vorhaben nutzbar machen. Damit ließe sich auch die Attraktivität des Konzeptes Gestaltungskompetenz für alle Beteiligten in den Schulen besser erfahrbar machen, auch im Lichte der PISA-Studie.
- In den Schulen sollten bei der Unterstützung von Transferprozessen alle Möglichkeiten genutzt werden, die schulintern bestehen. Besonders die Nutzung von Anreizen und Belohnungen und die Einbindung in Schulentwicklungsprozesse könnten helfen. Die verstärkte Berücksichtigung in Lehrplänen würde nicht nur die Verankerung unterstützen, sondern auch beim Transfer hilfreich sein: Lehrpläne bilden eine amtliche Legitimation, sich in der Schule mit etwas zu beschäftigen und zugleich eine Verpflichtung, dies zu tun. Über gute Materialien könnte ein weiteres Plus an Transfer erreicht werden.

7 Schlussbemerkung

Insgesamt lässt sich aus den *Interviews* eine positive Bilanz ziehen. Die Maßnahmen und Projekte zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gehen deutlich über die klassische Umweltbildung und deutlich über die klassische entwicklungsbezogene Bildung hinaus. Es gelingt ganz im Sinne der Agenda 21 auch an den Schulen, eine wachsende Zahl von Menschen zumindest zwischen 8 und 14 Uhr für Nachhaltigkeit und damit verbundene Fragestellungen zu interessieren.

Wenn man das BLK-Programm „21“ als Innovationsprogramm versteht, so zeigt sich, dass es viele pädagogische Prozesskomponenten ebenso erfasst wie Inhalte. Auch die Neuerungstiefe ist beachtlich: In der Regel sind es an den Schulen nicht mehr allein Einzelpersonen, die die Entwicklung vorantreiben. Es wird die feste Absicht geäußert, die Bemühungen um die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auch nach Ende des Programms fortzusetzen. Damit ist die Bedingung der räumlichen Neuerungstiefe (mehr als nur einzelne Lehrkräfte einer Schule, mehr als nur einzelne Schulen einer Region) zur innerschulischen Hälfte, die der zeitlichen (mehr als ein oder zwei Schuljahre) Neuerungstiefe im Prinzip vollständig erfüllt.

Selbst im Falle der ausbaufähigen Bereiche Vermittlung von Gestaltungskompetenz, Entwicklung innerschulischer Transferprozesse und Einbeziehung der Eltern gibt es im Programm Beispiele, die viel versprechend und lehrreich sind. Von daher erscheint es gerechtfertigt, optimistisch von einer Reduzierung dieser Defizite bis Programmende auszugehen.

Unter diesen Vorzeichen erscheint es umso wünschenswerter, dass die Gewinnung weiterer Schulen für die Nachhaltigkeitsthematik gelingt, um von vornherein zu vermeiden, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ab Sommer 2004 zur pädagogischen Inselaktivität wird.

Literatur

- Adams, Clark F.; Biddle, Barbara A. und Thomas, John K.:
Present Status of Environmental Science in Texas Public Schools. In: The Journal of Environmental Education, 19 (1988) 3, S. 19 bis 24.
- Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Schümer, Gundel; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen und Weiß, Manfred (Hrsg.):
PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001
- Barz, Andreas:
Evaluation im deutschen Hochschulsystem. Ziele, Instrumente, Erfahrungen, Trends. Internet-Dokument www.degeval.de/koeln1998/barz.htm (letzte Aktualisierung 1998).
- Böttcher, Ilona:
Schulkulturen an ausgewählten Gymnasien in Bayern und Thüringen. In: Combe, Arno; Helsper, Werner und Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 1. Schulentwicklung - Partizipation - Biographie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 91 bis 109.
- Bolscho, Dietmar:
Umwelterziehung in der Schule (IPN 107). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, 1986.
- Brügelmann, Hans (Hrsg.):
Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber, 1999.
- Bunz, Axel R.:
Umweltpolitisches Bewußtsein 1972. Berlin: Erich Schmidt, 1973.
- Burkard, Christoph, Haenisch, Hand und Orth, Gerhard (Red.):
Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Eine Zwischenbilanz. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien, Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2001.
- Cherif, Abour H.:
Barriers to Ecology Education in North American High Schools. Another Alternative Perspective. In: The Journal of Environmental Education, 23 (1992) 3, S. 36 bis 46.
- Crost, Heiko und Hönigsberger, Herbert:
Mit Umwelterziehung die Schule verändern. In: Bolscho, Dietmar und Seybold, Hansjörg (Hrsg.): Umwelterziehung. Bilanz und Perspektiven. Günter Eulefeld zum 65. Geburtstag: Kiel: IPN, 1993, S. 83 bis 95.
- De Haan, Gerhard und Harenberg, Dorothee:
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), 1999 (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72).

De Haan, Gerhard und Welz, Eberhard:

Implementation und Transfer von Modellprogrammergebnissen. Manuskript, Berlin 2002.

Euler, Dieter und Berger, Klaus:

Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen. Bonn: BLK, 1999 (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bd. 73)

Euler, D. und Sloane, P. F. E.:

Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft 4/1998, S. 312 bis 326.

Fend, Helmut:

Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Juventa, Weinheim und München, 1998.

Forum Bildung:

Empfehlungen des Forum Bildung, November 2001.

Giesel, Katharina D., de Haan, Gerhard und Rode, Horst:

Umweltbildung in Deutschland. Stand und Trends im außerschulischen Bereich. Berlin und Heidelberg: Springer, 2002.

Giesel, Katharina D., de Haan, Gerhard und Rode, Horst:

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der schulischen Erprobung: Strukturen, Motivation, Unterrichtsmethoden und -inhalte. Bericht zur ersten summativen Evaluation des BLK-Programms "21", Berlin 2003.

Haenisch, Hans:

Wie Schülerinnen und Schüler nachhaltiger lernen können. Ergebnisse einer Interviewstudie im Rahmen des Landesprogramms GÖS. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2000.

Haenisch, Hans und Kuhle, Christa:

Wie Schulen die Qualität ihrer Arbeit entwickeln und sichern können. In: Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze-Velber, 1999, S. 100 bis 113.

Ham, Sam H. und Sewing, Daphne R.:

Barriers to Environmental Education. In: The Journal of Environmental Education, 19 (1987) 2, S. 17 bis 24.

Hellberg-Rode, Gesine:

Umwelterziehungspraxis im Sach- und Biologieunterricht - Ergebnisse einer empirischen Studie im Schuljahr 1989/90. In: MNU 46 (1993) 4, S. 235 bis 245.

Hellberg-Rode, Gesine:

Umwelterziehungspraxis im Sach- und Biologieunterricht - Ergebnisse aus einer empirischen Studie im Schuljahr 1989/90. In: Eulefeld, Günter (Hrsg.): Empirische Studien im Bereich Umwelterziehung - Voraussetzungen, Zwischenberichte, Ergebnisse. Kiel: IPN, 1992, S. 83 bis 112.

Huber, S. G.:

Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule - eine Zusammenschau. In: schul-management 5/1999, S. 8 bis 18.

Kanders, Michael:

Was nützt Schulprogrammarbeit den Schulen? Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Burkard, Christoph, Haenisch, Hand und Orth, Gerhard (Red.): Schulprogrammarbeit in Nordrhein-Westfalen. Eine Zwischenbilanz. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluationsstudien, Soest, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 2001, S. 55 bis 122.

Koordinierungsstelle des BLK-Programms „21“ (Hrsg.):

1. Bericht zur summativen Evaluation des BLK-Programms „21“. Manuskript Berlin, 2002. (Publiziert unter Giesel, Katharina D., de Haan, Gerhard und Rode, Horst, 2003).

Kutt, Konrad:

Den Transfer gestalten. Aber wie? Für eine bessere Umsetzung von Modellversuchsergebnissen durch "Management des Transfers". Bundesinstitut für Berufliche Bildung. BWP 2/2001, S. 28 bis 32.

Mayring, Philipp:

Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1988.

Nickolaus, R. und Schnurpel, U.:

Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung, Band I. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2001

Noisser, Norbert, Scheunpflug, Annette und Schmitz, Peter:

Entwicklungsbezogene Bildung in Deutschland - Stand der Diskussion und (bildungs-)politische Herausforderungen. Bonn: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V., 1998.

Reissert, Reiner und Carstensen, Doris:

Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. HIS-Kurzinformation „Spezial“, Hannover, 1998.

Schedler, Kuno:

Produktdefinition und Kundenorientierung an der Schule. In: Thom, Norbert; Ritz, Adrian und Steiner, Reto (Hrsg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern, Stuttgart und Wien: Paul Haupt, 2002, S. 65 bis 86.

Steffens, Ulrich und Bargel, Tino:

Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand, 1993.

Van Dick, Rolf; Wagner, Ulrich; Stellmacher, Jost und Christ, Oliver:

Kennzeichen guter und schlechter Schulen. Eine Untersuchung von Lehrkräften und Schulleitungen. In: schul-management 4/2001, S. 17 bis 21.

Anhänge Interviewleitfäden

- a) Leitfaden für Schulkoordinatorinnen und Schulkoordinatoren
- b) Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter
- c) Leitfaden für neu hinzugekommene Lehrkräfte
- d) Leitfaden für nicht am Programm teilnehmende Lehrkräfte

a) Befragung der Schulkoordinatoren, Interviewleitfaden

Frage	Nachfragen (optional, abhängig von Antwortbereitschaft und Gesprächsverlauf)
1 Mit welchen Aussagen lässt sich Ihre Schule kurz charakterisieren?	Auf was sind Sie stolz? Gab es hier Veränderungen seit Projektbeginn?
2 Welches sind die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte Ihrer Schule?	Gibt es etwas, worin sich Ihre Schule von anderen unterscheidet?
3 Was waren an Ihrer Schule die wichtigsten Schritte bei der Umsetzung von Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung?	Wie haben Sie angefangen? Was haben Sie getan/eingeführt, um die Maßnahmen in der ganzen Schule zu verankern?
4 Was hat die Beteiligung am BLK-Programm „21“ Ihrer Schule gebracht? Was sind erkennbare Ergebnisse?	Was hat sich gegenüber früher verändert? - im Unterricht - im Schulleben - in der Schulorganisation Was läuft jetzt besser? Wie bewerten Sie Aufwand und Ertrag der Projektarbeit? Wurden Ihre Erwartungen, die Sie an das Programm hatten, erfüllt? Sind Sie zufrieden mit dem, was Sie bisher erreicht haben?
5 Welche Elemente/ Aktivitäten waren vor allem für den Erfolg der Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung verantwortlich?	Was hat entscheidend die Arbeit voran gebracht und warum? Welche Arbeitsschritte halten Sie für unverzichtbar und warum?

<p>6 Wie sind Sie zu Ihrer Rolle als Ansprechperson der Schule für das Programm gekommen?</p>	<p>Welche Gefühle, Eindrücke und Erfahrungen sind damit verbunden?</p>
<p>7 Erhalten Sie Unterstützung von Schulleitung, Kollegium, Schülerschaft, von den Eltern?</p> <p>Werden Sie in der Schule – z. B. von Kolleginnen und Kollegen - auf Ihre Aktivitäten im BLK-Programm „21“ angesprochen?</p>	<p>Wie sieht die Unterstützung aus? Gibt es an Ihrer Schule eine oder mehrere feste Gruppen, die Aufgaben im Rahmen des BLK-Programms „21“ übernehmen?</p> <p>Von wem? Wie viele Kolleginnen und Kollegen beteiligen aktiv am BLK-Programm „21“? Wie äußert sich Skepsis gegenüber dem Programm? Welche Rolle spielt die Schulleitung? Wie sehen Schülerinnen und Schüler das Programm und ihre Rolle darin? Auf welche Weise beteiligen sich Eltern am BLK-Programm „21“ an Ihrer Schule</p>
<p>8 Haben Sie Unterstützung von außen in Anspruch genommen?</p>	<p>Worin bestand die Unterstützung genau?</p> <p>Warum war diese Unterstützung für Sie wichtig?</p> <p>Was hat Sie Ihnen gebracht?</p>
<p>9 Noch einmal nachgefragt: Worin erkennen Sie an Ihrer Schule günstige Bedingungen für ein Innovationsprogramm wie BLK „21“? Wo eher Hindernisse?</p>	
<p>10 In welchen Bereichen sehen Sie die größten Potenziale der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (fachliche Kenntnisse und Leistungen in unterschiedlichen Fächern/Fächergruppen, Schulleben)?</p>	<p>Wie äußert sich das im Schulleben?</p> <p>Was ist besser geworden? <i>Fließt der Bereich Nachhaltigkeit in Leistungsbewertungen ein?</i></p>
<p>11 Welche Handlungsangebote zur Nachhaltigkeit werden Schülerinnen und Schülern unterbreitet?</p>	<p>Welcher Grad an Selbständigkeit und Eigenverantwortung?</p> <p>Gibt es Bereiche, in denen aus Ihrer Sicht Schülerinnen und Schüler nicht selbständig agieren sollten?</p>

<p>12 Wenn Sie an Ihren eigenen Unterricht denken: Welche Ziele erscheinen Ihnen besonders bedeutsam?</p>	<p>Sind Sie mit dem Grad der Zielerreichung zufrieden? Was haben Schülerinnen und Schüler gelernt?</p>
<p>13 Wie sieht die Bilanz aus, die Sie nach gut drei Jahren BLK-Programm „21“ an Ihrer Schule ziehen?</p> <p>Welche Erwartungen haben Sie für die verbleibende Laufzeit bis Sommer 2004?</p>	<p>Was würden Sie wie bisher fortsetzen?</p> <p>Was erscheint Ihnen am BLK-Programm „21“ besonders attraktiv?</p> <p>Haben Sie bereits neue Dinge im Blick?</p> <p>Gibt es Dinge, die Sie aufgeben werden?</p>
<p>14 Zum Abschluss noch einmal auf den Punkt gebracht:</p> <p>a) Welche drei bis vier Tipps können Sie anderen Kolleginnen und Kollegen für eine erfolgreiche Umsetzung von Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung geben?</p> <p>b) Was waren die zwei bis drei wichtigsten positiven bzw. problematischen Erfahrungen, die Sie bei der Programmarbeit gemacht haben?</p> <p>c) Was sind die drei oder vier zentralen Empfehlungen, die Sie Ihrer Schulleitung oder auch dem Ministerium/der Projektleitung für die Weiterentwicklung von Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung geben würden?</p>	<p><i>Welche Kontakte bestehen zu benachbarten Schulen? Arbeiten Sie mit benachbarten/anderen Schulen bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammen?</i></p>

b) Schulleiterbefragung, Interviewleitfaden

Frage	Nachfragen (optional, abhängig von Antwortbereitschaft und Gesprächsverlauf)
<p>1 Mit welchen Aussagen lässt sich Ihre Schule kurz charakterisieren?</p>	<p>Auf was sind Sie stolz?</p> <p>Gab es hier Veränderungen seit Beginn des BLK-Programms „21“?</p> <p>Gibt es etwas, worin sich Ihre Schule von anderen unterscheidet?</p>
<p>2 Welches sind die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte Ihrer Schule?</p>	<p>Welche Bedeutung haben Nachhaltigkeits-Themen im Schulprogramm?</p>
<p>3 Was waren an Ihrer Schule die wichtigsten Schritte bei der Umsetzung von Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung?</p>	<p>Wie haben Sie angefangen?</p> <p>Was haben Sie getan/eingeführt, um die Maßnahmen in der ganzen Schule zu verankern?</p>
<p>4 Was hat die Beteiligung am BLK-Programm „21“ Ihrer Schule gebracht? Was sind erkennbare Ergebnisse?</p>	<p>Was haben</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Kollegium - die Schüler - die Eltern <p>davon, dass die Schule sich am BLK-Programm „21“ beteiligt hat?</p> <p>Was hat sich gegenüber früher verändert?</p> <ul style="list-style-type: none"> - im Unterricht - im Schulleben - in der Schulorganisation - im Umfeld der Schule? <p>Was läuft jetzt besser?</p> <p>Wie bewerten Sie Aufwand und Ertrag der Projektarbeit?</p> <p>Wurden Ihre Erwartungen, die Sie an das Programm hatten, erfüllt?</p> <p>Sind Sie zufrieden mit dem, was Sie bisher erreicht haben?</p>

<p>5 Welche Elemente/ Aktivitäten waren vor allem für den Erfolg der Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung verantwortlich?</p>	<p>Was hat entscheidend die Arbeit voran gebracht und warum?</p> <p>Welche Arbeitsschritte halten Sie für unverzichtbar und warum?</p>
<p>6 Erhalten Sie Unterstützung aus Kollegium, Schülerschaft, von den Eltern?</p> <p>6 Erhalten Sie Unterstützung ...</p>	<p>Wie sieht die Unterstützung aus?</p> <p>Wie viele Kolleginnen und Kollegen beteiligen aktiv am BLK-Programm „21“?</p> <p>Gibt es an Ihrer Schule eine oder mehrere feste Gruppen, die Aufgaben im Rahmen des BLK-Programms „21“ übernehmen?</p> <p>Wie sehen Schülerinnen und Schüler das Programm und ihre Rolle darin? <i>Wird der Bereich Nachhaltigkeit in Leistungsbewertungen einbezogen?</i></p> <p>Auf welche Weise beteiligen sich Eltern am BLK-Programm „21“ an Ihrer Schule</p>
<p>7 Haben Sie Unterstützung von außen in Anspruch genommen?</p>	<p>Worin bestand die Unterstützung genau?</p> <p>Warum war diese Unterstützung für Sie wichtig?</p> <p>Was hat Sie Ihnen gebracht?</p>
<p>8 Noch einmal nachgefragt: Was sind die wichtigsten Aufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Schulleitung - von Projekt- oder Arbeitsgruppen - des Kollegiums <p>im Zusammenhang mit Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung?</p>	<p>Wie schafft man es, die Kolleginnen und Kollegen zu mobilisieren?</p> <p>Welche Erfahrungen haben Sie in diesem Zusammenhang mit</p> <ul style="list-style-type: none"> - schulinternen - schulexternen Fortbildungen?
<p>9 Worin sehen Sie die wichtigsten Erfolgsfaktoren?</p>	<p>Was werden Sie auch in Zukunft auf jeden</p>

<p>Aber auch: Was hat die Arbeit für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an Ihrer Schule am stärksten behindert?</p>	<p>Fall beibehalten?</p> <p>Wie gehen Sie in Zukunft mit den „Störfaktoren“ um?</p>
<p>10 Wie geht es jetzt weiter mit den Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung an ihrer Schule?</p>	<p>Haben Sie bereits neue Dinge im Blick?</p> <p>Gibt es Dinge, die Sie aufgeben werden?</p>
<p>11 Zum Abschluss noch einmal auf den Punkt gebracht:</p> <p>b) Welche drei bis vier Tipps können Sie anderen Schulen für eine erfolgreiche Umsetzung von Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung geben?</p> <p>b) Was waren die zwei bis drei wichtigsten positiven bzw. problematischen Erfahrungen, die Sie bei der Projektarbeit gemacht haben?</p> <p>c) Was sind die drei oder vier zentralen Empfehlungen, die Sie dem Ministerium/der Projektleitung für die Weiterentwicklung von Maßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung geben würden?</p>	<p>Was müsste am BLK-Programm verändert/verbessert werden?</p> <p><i>Welche Kontakte bestehen zu benachbarten Schulen? Arbeiten Sie mit benachbarten/anderen Schulen bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammen?</i></p>

**c) Befragung neu zum BLK-Programm „21“ hinzugekommener Lehrkräfte,
Interviewleitfaden**

Frage	Nachfragen (optional, abhängig von Antwortbereitschaft und Gesprächsverlauf)
1 Mit welchen Aussagen lässt sich Ihre Schule kurz charakterisieren?	Auf was sind Sie stolz? Gab es hier Veränderungen seit Projektbeginn?
2 Welches sind die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte Ihrer Schule?	Gibt es etwas, worin sich Ihre Schule von anderen unterscheidet?
3 Wie sehen Sie die Bereitschaft an Ihrer Schule, Neuerungen einzuführen und zu etablieren?	An welchen Programmen beteiligt sich die Schule sonst noch?
4 Was hat Sie dazu bewegt, sich dem Programm anzuschließen? Haben bestimmte Informationen oder persönliche Kontakte und Anstöße eine Rolle gespielt?	Wo liegen Ihre bisherigen fachlichen und inhaltlichen Schwerpunkte? Welche Vor-Erfahrungen haben Sie mit dem Bereich oder Teilbereichen von „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“?
5 Wie sehen Sie Ihre eigene Rolle in den Aktivitäten der Schule für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung?	Welche Funktion übernehmen Sie?
6 Welche Unterstützung erhalten Sie bei Ihrer Mitarbeit im Programm?	Wer hilft? Wie nützlich ist für Sie die Unterstützung? Wo sehen Sie weiteren Unterstützungsbedarf?
7 Wenn Sie an Ihre eigenen Planungen für Unterricht zur Nachhaltigkeitsthematik denken: Welche Inhalte und Ziele erscheinen Ihnen besonders wichtig?	Was haben Sie bereits in Angriff genommen? Lassen sich schon erste Erfolge beobachten? Was wollen Sie bis Ende des laufenden Schuljahres erreichen? Welche (Nachhaltigkeits-)Themen sind für Sie so wichtig, dass Sie sie in jedem Fall ansprechen werden?

<p>8 In welchen Bereichen sehen Sie die größten Potenziale der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (fachliche Kenntnisse und Leistungen in unterschiedlichen Fächern/Fächergruppen, Schulleben)?</p>	<p>Lassen sich an Ihrer Schule positive Veränderungen beobachten?</p> <p><i>Fließt der Bereich Nachhaltigkeit in Leistungsbewertungen ein?</i></p>
<p>9 Werden Sie in der Schule auf Ihre Aktivitäten im BLK-Programm „21“ angesprochen?</p>	<p>Von wem?</p> <p>Wie viele Kolleginnen und Kollegen beteiligen sich außer Ihnen aktiv am BLK-Programm „21“?</p>
<p>10 Noch einmal nachgefragt: Worin erkennen Sie an Ihrer Schule günstige Bedingungen für ein Innovationsprogramm wie BLK „21“? Wo eher Hindernisse?</p>	
<p>11 Zum Schluss noch einmal auf den Punkt gebracht:</p> <p>a) Was waren die zwei bis drei wichtigsten positiven bzw. problematischen Erfahrungen, die Sie bisher bei der Programmarbeit gemacht haben?</p> <p>b) Welche zwei oder drei Aspekte lassen eine Mitarbeit im BLK-Programm „21“ besonders lohnend erscheinen?</p> <p>c) Werden Sie an Ihrer Entscheidung für die Mitarbeit im Programm festhalten?</p>	<p>Liegt beispielsweise der Zeitaufwand im erwarteten Rahmen?</p> <p>Werden Sie sich um die Einbeziehung weiterer Kolleginnen und Kollegen bemühen?</p> <p>Warum ist Ihre Mitarbeit zeitlich begrenzt?</p>

**d) Befragung nicht am BLK-Programm „21“ teilnehmender Lehrkräfte,
Interviewleitfaden**

Frage	Nachfragen (optional, abhängig von Antwortbereitschaft und Gesprächsverlauf)
1 Mit welchen Aussagen lässt sich Ihre Schule kurz charakterisieren?	Auf was sind Sie stolz? Gab es hier Veränderungen seit Projektbeginn?
2 Welches sind die wichtigsten inhaltlichen Schwerpunkte Ihrer Schule?	Gibt es etwas, worin sich Ihre Schule von anderen unterscheidet?
3 Wo liegen Ihre fachlichen und inhaltlichen Schwerpunkte? In welchen Bereichen engagieren Sie sich besonders? Wie sehen Sie die Bereitschaft an Ihrer Schule, Neuerungen einzuführen und zu etablieren?	Sehen Sie Anschlussmöglichkeiten für Inhalte aus dem ökologischen, ökonomischen oder sozialen Bereich?
4 Sind Sie wegen einer Mitarbeit im BLK-Programm „21“ schon angesprochen worden?	Welche Informationen haben Sie erhalten? Wie haben Sie Ihre Antwort begründet?
<i>Fragen 5 und 6 nur an Lehrkräfte stellen, die über BLK „21“ informiert sind!</i>	
5 Was bedeuten für Sie Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und BLK-Programm „21“? Welche Informationen haben Sie?	Was halten Sie für besonders interessant? Was halten Sie für besonders wichtig?
6 Welche Bedingungen müssten erfüllt sein, um Sie für eine Mitarbeit im BLK-Programm „21“ zugewinnen?	Angenommen, Sie würden ins BLK-Programm „21“ einsteigen: Mit welchen Erwartungen und Zielen würden Sie einen solchen Einstieg verbinden? Was würden Sie anders machen?
<i>Fragen 7 und 8 nur an Lehrkräfte, die nicht über BLK „21“ informiert sind!</i>	
7 Welche Veränderungen können Sie in der letzten Zeit an Ihrer Schule beobachten?	Gibt es spezielle Projekte im ökologischen, ökonomischen und sozialen Bereich? Welche Fragen werden an der Schule besonders diskutiert? Gibt es Neuerungen im/am Schulgebäude oder auf dem Schulgelände?
8 Wie und von wem werden Sie über neue Entwicklungen und Vorhaben an Ihrer Schule informiert?	Wie groß ist die Schule? Fühlen Sie sich ausreichend informiert?