

EVALUATION DES BILDUNGSPROGRAMMS
“BNE-ZUKUNFTSWERKSTATT“
VON WELTWIRTSCHAFT, ÖKOLOGIE UND
ENTWICKLUNG (WEED) E.V.

Abschlussbericht

Evaluatorinnen: Mary Whalen
Eva Quiring

Vorgelegt am: 10.09.2026

INHALTSVERZEICHNIS

1. GEGENSTAND UND ZIELE DER EVALUATION.....	2
2. METHODISCHES VORGEHEN	4
3. ERGEBNISSE.....	5
3.1. Rahmenbedingungen und Projekteinbettung an den Schulen	5
3.1.1. Schule A	5
3.1.2. Schule B	7
3.2. Ablauf der BNE-Zukunftswerkstatt	8
3.3. Gelingensbedingungen aus Sicht der Befragten	12
3.4. Wirkungen der BNE-Zukunftswerkstatt 2024/2025	16
3.5. Wirkungen der BNE-Zukunftswerkstatt 2025/2026	20
3.6. Zusammenarbeit zwischen Schule und NGO	24
3.7. Transformatives Lernen.....	25
3.8. Nachhaltigkeit und multiplikatorische Wirkung.....	27
4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	29
5. VERZEICHNISSE	32
5.1. Literatur.....	32
5.2. Abkürzungen.....	33
6. ZEITLICHER ABLAUF DER EVALUTION	34
7. ANHANG	35
Interviewleitfäden.....	35

1. GEGENSTAND UND ZIELE DER EVALUATION

Evaluationsgegenstand

Gegenstand der Evaluation ist das Projekt *BNE-Zukunftswerkstatt 2024-2026*, das im Januar 2024 offiziell gestartet ist und voraussichtlich bis Ende Dezember 2026 läuft.

– BNE steht für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gemeint ist eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. Sie ermöglicht jedem Einzelnen, die Auswirkungen seines Handelns auf die Welt zu verstehen.¹ –

Die *BNE-Zukunftswerkstatt* wird vom Verein Wirtschaft, Ökologie und Entwicklung e.V. (WEED) in Berlin durchgeführt; verantwortlich dafür ist die Referentin für Globales Lernen und transformative Bildung. WEED kooperiert im Projekt mit zwei Berliner Gymnasien. Die *BNE-Zukunftswerkstatt* ist Teil des WEED-Projekts „SDGs in Aktion: Gemeinsam für eine Zukunft für alle“, das von der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit (LEZ) bei der Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe gefördert wird.

Ziel der *BNE-Zukunftswerkstatt* ist es, jungen Menschen einen Raum zu bieten, in dem sie ihren Blick auf globale Zusammenhänge schärfen und Veränderungen für eine nachhaltigere Welt im Sinne der Sustainable Development Goals (SDGs) in ihrem eigenen Lebensumfeld anstoßen können. Schüler*innen (und ggf. auch ihre Lehrenden) erlangen Kenntnisse über Ungleichheits- und Nachhaltigkeitsthemen. Gleichzeitig sollen sie in die Lage versetzt werden, positive Zukunftsvisionen zu entwickeln, die ihnen Lust machen, Veränderungen anzustoßen und mitzugestalten. Dazu sollen die Schüler*innen Werkzeuge erlernen, um eigene Ideen und Projekte umzusetzen. Außerdem sollen sie eine positive Gruppenerfahrung machen, die ihre intrinsische Motivation fördert. Die pädagogische Ausgestaltung beruht auf dem Prinzip des transformativen Lernens zum Engagement für mehr Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit.

Hintergrund und Zweck der Evaluation

Angesichts der gegenwärtigen Krisen stellt sich die Frage, welche Rolle BNE für eine sozial-ökologische Transformation spielt und wie sie wirksam gestaltet werden kann. Die Fragen, wie Transformation verstanden wird, unter welchen Bedingungen Lernen transformativ wirkt und welchen Beitrag Bildungssysteme und -ansätze zu gesellschaftlichen und politischen Veränderungen leisten können, werden zurzeit von BNE-Akteur*innen intensiv diskutiert. Der Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) beschäftigt sich intensiv mit der Gestaltung zukunftsfähiger, kritisch-emanzipatorischer politischer Bildungsarbeit im Kontext einer sozial-ökologischen-ökonomischen Transformation.²

Die Studie *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*³, die 2019 im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) erstellt wurde, betont die Wichtigkeit von didaktischen Settings, in denen Kinder und Jugendliche ihr eigenes Handeln ausprobieren und reflektieren sowie selbst als Multiplikator*innen aktiv werden können. Solche Lernformen führen zu erhöhten Selbstwirksamkeitserfahrungen, einer wichtigen Voraussetzung dafür, dass junge Menschen eine eigene Haltung aufbauen und das Potenzial ihrer persönlichen Handlungsspielräume entdecken können.

¹ Siehe weiterführend https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html [08.9.2026]

² Vgl. VENRO (2024)

³ Bergmüller/Causemann/Krier/Höck/Quiring (2019)

Die Studie regt an, solche Erprobungsräume an Schulen weiter zu erforschen und genauer zu prüfen, wie sie im Detail ausgestaltet sein sollten. Auch zur Frage, wie Kooperationen zwischen außerschulischen Trägern und Bildungseinrichtungen nutzbringend gestaltet werden können, zeigt sie weiteren Forschungsbedarf auf. Die vorliegende Evaluation möchte einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten, besonders mit Blick auf transformative Lernansätze in schulischen Lernsettings und die Arbeit von außerschulischen Bildungsanbieter*innen im Kontext Schule.

Ziel der Evaluation

Ziel der Evaluation ist die Wirkungsdiagnostik. Vor diesem Hintergrund ist für die Evaluation folgende Frage zentral: Welche Wirkungen (beabsichtigte oder unbeabsichtigte) konnten durch das Projekt erzielt werden, sowohl bei den Teilnehmer*innen als auch bei den beteiligten Schulen? Ein besonderer Fokus liegt zudem auf der Frage, inwieweit das Projekt transformativ wirkt.

– Transformatives Lernen wird in diesem Zusammenhang verstanden als eine besondere Perspektive im Kontext einer BNE und des Globalen Lernens, aus der heraus Lernende ihre bisherigen Sichtweisen auf die Welt und sich selbst kritisch hinterfragen und verändern können, um den gegenwärtigen multiplen Krisen durch Lern- und Beteiligungsprozesse zu begegnen.⁴ Wichtige didaktische Ansätze sind: die subjektive Perspektive der Lernenden und die damit verbundenen Emotionen ernst zu nehmen; selbstorganisierte und subjektiv bedeutsame Lernprozesse; die Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserfahrungen; sichere und hierarchiearme Diskursräume und die nachhaltige Gestaltung von Lernumgebungen. „Bildungseinrichtungen können dabei auch als Reallabore für Veränderungen fungieren, wenn sie den Lernenden im Rahmen eines projektorientierten Lernens Möglichkeitsräume für realen Wandel zur Verfügung stellen.“⁵ –

Vor diesem Hintergrund sind für die Evaluation auch die transformativen (Lern-)Effekte der Schüler*innen von besonderem Interesse. Durch die Untersuchungen soll in Erfahrung gebracht werden, welche (Lern-)Effekte im Detail erzielt werden und welche sich nachhaltig bei den teilnehmenden Schüler*innen feststellen lassen. Da das Projekt einen multiplikatorischen Anspruch hat und Peer-to-Peer Ansätze verfolgt, sollen die Wirkungen sowohl auf die Schule selbst als auch auf andere Schüler*innen, Freund*innen und Familie untersucht werden.

Die Evaluation beinhaltet neben einer bilanzierenden auch eine erkenntnisgenerierende sowie lernende Komponente für die Fortführung künftiger WEED-Projekte bzw. für andere Organisationen, die mit transformativen Bildungsansätzen arbeiten. Daher soll der vorliegende Bericht den teilnehmenden Schulen erkennbar machen, wie sich die *BNE-Zukunftswerkstatt* auf ihren Schulkontext auswirkt. Außerdem soll er anderen Bildungsakteur*innen und Wissenschaftler*innen, die sich mit transformativer Bildung im Kontext von BNE beschäftigen, Informationen über mögliche hemmende und förderliche Faktoren für das Gelingen von transformativer Bildung an Schulen zur Verfügung stellen.

Evaluationsfragen

Die folgenden Evaluationsfragen stehen im Mittelpunkt der Untersuchungen:

1. Welche beabsichtigten oder unbeabsichtigten Wirkungen konnten durch das Projekt erzielt werden, sowohl bei den Teilnehmer*innen als auch bei den beteiligten Schulen insgesamt? Inwiefern konnte das Bildungsprogramm eine nachhaltige Wirkung entfalten?

⁴ siehe Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltfragen (2011)

⁵ Singer-Brodowski/Taigel (2020)

2. Welche hemmenden und fördernden Faktoren für das Gelingen von transformativer Bildung im Kontext Schule gibt es? Was sind wichtige Gelingensbedingungen für transformatives Lernen in der Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Trägern?
3. Inwiefern konnte das Projekt einen Rahmen bieten, der Teilnehmende dazu motiviert, selbst aktiv zu werden; v.a. auch über den unmittelbaren Interventionszeitraum hinaus? Was waren die motivierenden Faktoren? Was hätten weniger aktive Teilnehmer*innen gebraucht, um aktiv zu werden?
4. Inwiefern konnte das Projekt auch über den eigenen Rahmen hinaus indirekt wirken, indem Teilnehmer*innen in ihren Kontexten (Schule, Familie, Freund*innenkreis) eine multiplizierende Wirkung hatten?

2. METHODISCHES VORGEHEN

Die Evaluation fand im Zeitraum von Juni 2024 bis August 2026 statt und erstreckte sich über die Schuljahre 2024/2025 und 2025/2026.

Um den Evaluationszielen zu entsprechen und die o.g. Evaluationsfragen adäquat bearbeiten zu können, wurde ein methodisches Vorgehen gewählt, im Rahmen dessen jeweils zum Ende eines Schuljahres

- a) leitfadengestützte Einzelinterviews mit Lehrkräften, Ansprechpersonen des Ganztagsbereichs und der WEED-Projektleitung sowie
- b) Fokusgruppeninterviews mit Schüler*innen geführt wurden.

Insgesamt konnten 19 Interviews mit 52 Personen durchgeführt werden (vgl. Abbildung 1), darunter 5 Einzelinterviews mit Lehrkräften sowie mit einem Vertreter des Ganztagsbereichs an Schule B. Die durchschnittliche Länge dieser Interviews betrug 22 Minuten. Die 12 Fokusgruppeninterviews mit Schüler*innen dauerten im Durchschnitt 17 Minuten, die 2 Interviews mit der WEED-Projektleitung rund 80 Minuten.

Methoden & Quellen	Schule A	Schule B	WEED
Interviewpartner*innen			
Lehrkräfte	2025: 1 2026: 1	2025: 1 2026: 1	
Vertretung des Ganztags	/	2026: 1	
Schüler*innen	2025: 15 2026: 18	2025: 6 2026: 11	
Projektleitung			2025: 1 2026: 1
Dokumentenanalyse			
Diverses Projektunterlagen			X
Lernjournale	2025: 16 2026: 21	2025: 9 2026: /	
Feedback-Plakate bzw. Notizen zum Feedback-Circle	2025: 6 2026: 5	2025: 3 2026: 1	X
Teilnehmende Beobachtung			
	X	X	

ABBILDUNG 1: SAMPLE

Ergänzt wurden diese qualitativen Datenerhebungen um eine fortlaufende Dokumentenanalyse

- c) von u.a. dem Bericht des Vorgängerprojekts „Kinder und Jugendliche als BNE-Multiplikator*innen an Berliner Schulen“ (2020), dem Projektantrag, den Informationen für Schulen zum WEED-Angebot sowie den jährlichen Sachberichten an die LEZ,
- d) der sog. Lernjournale, die von WEED als Reflexions- und Monitoring-Instrument eingesetzt wurden, u.a. um darüber die Entwicklungen der Schüler*innen mitverfolgen zu können⁶,
- e) eine teilnehmende Beobachtung während der Projektphase im Schuljahr 2024/2025 an beiden Schulen,
- f) eine Analyse der sog. stillen Diskussionen, die von WEED als Feedback-Instrument im Schuljahr 2024/2025 an beiden Schulen und im Schuljahr 2025/2026 an Schule A zum Abschluss des evaluierten Projekts mit den Schüler*innen durchgeführt wurden und
- g) der Notizen der WEED-Referentin zum Feedback-Circle an Schule B am Ende des Schuljahres 2025/2026.

Um das partizipative Element der Evaluation zu stärken, wurden mit der WEED-Projektleitung ferner in regelmäßigen Abständen

- h) 10 Feedback-, Reflexions- und Planungsgespräche geführt, um Zwischenergebnisse der Evaluation in den Prozess einzuspeisen und das methodische Vorgehen auf etwaige Veränderungen im Projektverlauf anzupassen.

3. ERGEBNISSE

Zur Beantwortung der Evaluationsfragen gehen wir zunächst in Kap. 3.1 auf die Rahmenbedingungen der beteiligten Schulen ein und beschreiben die Einbettung der *BNE-Zukunftswerkstatt* in den schulischen Alltag. Danach schildern wir in Kap. 3.2 den Ablauf des Projekts sowie in Kap. 3.3 die Bedingungen, die aus Sicht der Beteiligten zum Gelingen des Projekts beigetragen haben oder eher hinderlich waren. Die in 2024/2025 erfassten Wirkungen des Projekts werden in Kap. 3.4 beschrieben, die Wirkungen, die im zweiten Projektjahr 2025/2026 festgestellt werden konnten, sind Gegenstand von Kap. 3.5. Abschließend befassen wir uns in Kap. 3.6 mit den Erfahrungen hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen WEED als NGO und den beiden Schulen, gehen in Kap. 3.7 auf das transformative Lernen und in Kap. 3.8 auf die Nachhaltigkeit des Projekts sowie seine multiplizierende Wirkung ein.

3.1. Rahmenbedingungen und Projekteinbettung an den Schulen

3.1.1. Schule A

Eckdaten

Die Schule ist ein fünf bis sechszügiges grundständiges Gymnasium in Berlin. An der Schule unterrichten rund 100 Lehrkräfte, 12 Lehramtsanwärter*innen und ein/e Fremdsprachenassistent*in. Von den rund 1.100 Schüler*innen sind 61 % weiblich und 39 % männlich. Rund 2,6 % der Schüler*innen haben eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, und 4,7 % wohnen außerhalb des Bezirks, in dem die Schule angesiedelt ist. Die Schule arbeitet mit offenem Ganztagsangebot.

⁶ Die Schüler*innen an Schule B bevorzugten mündliche Reflexionsrunden. Das Journal wurde im ersten Schuljahr teilweise ausgefüllt, im zweiten Schuljahr wurde es nicht mehr eingesetzt.

Schulleben

Das Schulleben jenseits des regulären Unterrichts ist geprägt von einer sehr aktiven Schülerzeitung, einem Jugend-debattiert-Team, einem jährlichen Schulfest zum Schuljahresbeginn, einer Projektwoche im Januar und Februar, die durch Ausstellungen in der Schule begleitet wird, und einem Tag der offenen Tür, um Projekte zu präsentieren. Zudem haben drei Lehrkräfte eine Umwelt-AG gebildet, um Anregungen und Aktivitäten zu entwickeln, die ökologische Themen im Schulalltag verankern, die aktuell, so die Auskunft der Lehrkräfte, jedoch wenig Zuspruch erfahren. Als mögliche Erklärungen gaben die Lehrkräfte den Lerndruck an und die Beobachtung, dass die Schüler*innen mit anderen Freizeitaktivitäten sehr eingespannt seien.

Das Leitbild der Schule, in dem u.a. folgendes Ziel festgehalten ist, sieht die Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Organisationen ausdrücklich vor: *Wir begreifen uns als Schule, die in einem gesellschaftlichen Umfeld steht. In einer zunehmend vernetzten Welt kann Schule nicht isoliert stehen. Wir nutzen außerschulische Lernorte und nehmen die Angebote aus dem Bereich Bildung und Beruf wahr, wie die Angebote gemeinnütziger Organisationen, um das Unterrichtsangebot zu bereichern.*

Einbettung der BNE-Zukunftswerkstatt

Zwischen WEED und der Schule wurde vereinbart, die *BNE-Zukunftswerkstatt* im Wahlpflichtunterricht Geschichte in Klasse 10 durchzuführen. Der Wahlpflichtunterricht wurde als besonders geeignet für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern erachtet, da die Lehrkraft nicht an ein Curriculum gebunden ist. Von der Fachbereichsleitung wurde festgelegt, dass 50 Prozent der Werkstatttermine einen „inhaltlichen Mehrwert“ haben sollen.

Für beide Schuljahre (2024/2025 und 2025/2026) wurden 10 Werkstatttermine à 90 Minuten vereinbart, wobei die Unterrichtsgestaltung immer wieder zwischen der WEED-Referentin und der Lehrkraft wechselte. Entsprechend sollte die WEED-Referentin in den Werkstattterminen auf BNE-Themen eingehen und die Schüler*innen zu Aktivitäten des zivilgesellschaftlichen Engagements anregen. Die Lehrkraft sollte (idealerweise) diese Impulse wieder aufgreifen und den historischen Bezug sicherstellen.⁷ Für die Schüler*innen war ausschließlich die geschichtliche Einordnung klausurrelevant. Die BNE-Perspektive sollte somit losgelöst von einem Leistungs- und Notendruck behandelt werden können.

In einer Vereinbarung zwischen Lehrkraft, Schulleitung und WEED wurden die Inhalte der Kooperation schriftlich festgehalten. In ihr heißt es u.a.: *Die Zusammenarbeit beinhaltet die gemeinsame Planung und Organisation der Lernwerkstatt. Außerdem beinhaltet sie die Durchführung der Lernwerkstatt bestehend aus a) der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema im Unterricht / Workshops, b) den praktischen Engagement-Aktivitäten und c) Reflexionsangeboten im Unterricht und in den Workshops.*

Interesse an einer strukturellen BNE-Verankerung

Die in der Umwelt-AG aktiven Lehrkräfte waren zu Beginn des Projekts sehr an der *BNE-Zukunftswerkstatt* interessiert, so die Wahrnehmung der WEED-Referentin, und versprachen sich – auch wenn die Werkstatt zunächst im regulären Unterricht angesiedelt wurde – durch die Kooperation mit WEED mehr Struktur für BNE-Aktivitäten, Kontinuität und die Festigung von Peer-to-Peer-Ansätzen.

⁷ Zum Thema Kolonialgeschichte wurde auf Anregung der WEED-Referentin der Comic „WIDERSTAND. Drei Generationen antikolonialer Protest in Kamerun“ der Initiative Perspektivwechsel e.V. im Unterricht eingesetzt.

3.1.2. Schule B

Eckdaten

Das Profil dieses Gymnasiums beruht auf zwei Säulen: der mathematisch-naturwissenschaftlichen in den Profilklassen (ab Klasse 5) und der allgemeinbildenden in den Regelklassen (ab Klasse 7). An der Schule arbeiten rund 80 Lehrkräfte und vier Lehramtsanwärter*innen. Von den 870 Schüler*innen sind 42 % weiblich und 58 % männlich. Circa 8,7 % der Schüler*innen haben eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit; 30 % der Schüler*innen wohnen außerhalb des Bezirks.

Seit dem Schuljahr 2010/2011 wird der Unterricht generell in 90-Minuten Blöcken erteilt, mit dem Ziel, die didaktisch-methodische Vielfalt zu erweitern und schülerzentrierter arbeiten zu können. Seither wechseln sich A- und B-Wochen mit unterschiedlichen Unterrichtsplänen ab, sodass alle Fächer im Blocksystem untergebracht werden können. Ab 15:15 Uhr schließen sich AGs und Projekte an. Die AGs finden in der Regel mittwochs und freitags statt.

Schulleben

Das Gymnasium ist seit dem 01.08.2018 eine offene Ganztagschule. Die Schule ist anerkannt als *Exzellente Digitale Schule* und als *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage* und ist Mitglied im Landesprogramm *Die gute, gesunde Schule* mit dem *Buddy-Projekt Soziales Lernen und demokratische Schulentwicklung* für die 5.-7. Klassen. Sie arbeitet mit einer vielfältigen Auswahl an außerschulischen Partnern, u.a. mit der Gemüse-Ackerdemie. Ein Schulfest findet jährlich zum Ende des Schuljahres statt.

Einbettung der BNE-Zukunftswerkstatt

Im Schuljahr 2024/2025 sollte mit der Einführung einer BNE-AG (Arbeitstitel) ein neuer Versuch gestartet werden, Nachhaltigkeitsthemen an der Schule gezielt zu adressieren. Vor diesem Hintergrund unterstütze die Schulleitung das Vorhaben, durch die *BNE-Zukunftswerkstatt* das Themenfeld nochmals an der Schule zu platzieren.

Die Lehrkraft, die der WEED-Referentin als Ansprechperson zur Verfügung steht, ist wöchentlich an drei Tagen in der Schule. Sie ist gut vernetzt, sowohl im Kollegium als auch im Bereich BNE (EPIZ, ENSA, Berliner Schulverwaltung), wo sie schon lange aktiv ist. Die Durchführung der AG wird durch die Schulleitung unterstützt, u.a. hat die genannte Lehrkraft dafür ein Stundenkontingent von wöchentlich 90 Minuten. Die *BNE-Zukunftswerkstatt* wurde im gesamten Projektzeitraum von 2024 bis 2026 im Tandem durchgeführt, wobei die WEED-Referentin die Planung und Moderation der Sitzungen übernahm.

Im Schuljahr 2025/2026 entstand an der Schule eine Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen der *BNE-Zukunftswerkstatt* und dem Ganztags-Team. Letztgenannte sahen im sog. aula-Projekt, das die Werkstatt-Teilnehmenden initiiert hatten (mehr dazu siehe Kap. 3.2), Potential, um Partizipation an der Schule zu fördern und Synergien zu schaffen.

3.2. Ablauf der BNE-Zukunftswerkstatt

In beiden Schulen folgte die *BNE-Zukunftswerkstatt* einem Vier-Phasen-Modell, bestehend aus Sondierungs-, Input-, Projekt- und Abschlussphase. Nachfolgend werden die darin behandelten Inhalte sowie das didaktische Vorgehen kurz erläutert. Für Schule A wurde dieses Phasenmodell in beiden Schuljahren angewendet. Aufgrund der schuljahresübergreifenden Arbeitsweise in Schule B schloss sich für die dort aktiven Schüler*innen an die Abschluss- bzw. Reflexionsphase (zum Ende des Schuljahres 2024/2025) im darauffolgenden Schuljahr 2025/2026 eine weitere Projektphase an.

Sondierungsphase im Schuljahr 2024/2025

In **Schule A** startete die Werkstatt am 14.10.2024 mit einem Kick-off im regulären Unterricht. In **Schule B** startete die Werkstatt einen Monat später mit einem Kick-off am 13.11.2024 im Rahmen der AG. Es nahmen zwei interessierte Schüler*innen teil.⁸ Um noch mehr Schüler*innen für eine Beteiligung an der AG zu gewinnen, wurde eine Terminabfrage gestartet, um zu klären, wann weitere Schüler*innen, die vorab ihr Interesse am Thema geäußert hatten, dabei sein könnten. Am 06.12.2024 wurde daher der Kick-off wiederholt.

In beiden Schulen wurde didaktisch im Anschluss an eine Textarbeit mit den Schüler*innen ein Brainstorming durchgeführt, um Nachhaltigkeitsthemen und Aspekte globaler Gerechtigkeit festzuhalten, die sie besonders interessieren. Die Themen wurden anschließend von den Schüler*innen gewichtet.

Inputphase im Schuljahr 2024/2025

Die ausgewählten Themen wurden im November 2024 von der WEED-Referentin vorbereitet und ab dem 16.12.2024 in **Schule A** bzw. ab dem 20.02.2025 in **Schule B** behandelt. Dafür wurden teilweise Vertreter*innen anderer NGOs eingeladen.

Im Schuljahr 2024/2025 fanden an **Schule A** vier Workshops statt:

- Zu **SDG 12**, Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster, wurde ein Workshop zu globalen Lieferketten am Beispiel der Reise eines Fußballs von der Fabrik bis ins Geschäftsregal durchgeführt.
- Die nächsten beiden Workshops beschäftigten sich mit **SDG 8**, Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum.
 - In der ersten Veranstaltung ging es um die Vor- und Nachteile von Wirtschaftswachstum.
 - In der zweiten Veranstaltung, durchgeführt vom *Konzeptwerk Neue Ökonomie*, befassten man sich mit De-Growth und der Frage nach gerechteren Wirtschaftsmodellen.
- Ein vierter Workshop zu indigenen Weltanschauungen und Verständnissen des Verhältnisses vom Menschen zur Natur sowie der Gewalt, die ausgeübt wird, um Länder des Globalen Südens auszubeuten, durchgeführt von *FairBindung*, fokussierte auf **SDG 15**, Leben an Land.

An **Schule B** wurden zwei Workshops durchgeführt.

- Ein Workshop beschäftigte sich mit **SDG 15**, Leben an Land, mit *Grün macht Schule e.V.* durchgeführt. Hier ging es um Möglichkeiten der Gestaltung des Schulhofs als jugendgerechter, naturnaher Lebensraum und ökologischer Lernort, damit er für den Klimawandel besser gerüstet ist.

⁸ Als Gründe für die geringe Beteiligung wurden genannt: zahlreiche Klassenfahrten an dem Termin; die Stundenpläne, die sich durch den A/B-Rhythmus wöchentlich ändern; das umfangreiche AG-Angebot an der Schule

- Ein zweiter Workshop befasste sich mit **SDG 4**, Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung am Beispiel des *Beteiligungskonzepts aula*, das Jugendlichen aktive Mitbestimmung ermöglicht. Mit Hilfe einer Online-Plattform, Beratung und didaktischen Materialien will *aula* demokratische Praktiken und Kompetenzen in der Schule und in außerschulischen Kontexten fördern.^{9&10}

Projektphase im Schuljahr 2024/2025

Im zweiten Schulhalbjahr 2024/2025 wechselte die *BNE-Zukunftswerkstatt* in die sog. Projektphase.

Die Jugendlichen von **Schule A** entschieden sich Mitte März 2025 für drei Projektgruppen, in denen sie im Rahmen von acht Treffen und z.T. darüber hinaus selbstständig arbeiteten:

- Die Gruppe **Solis** prüfte, ob es möglich ist, Solarpanels auf dem Dach der Jugendkunstschule zu installieren, die ein Gelände mit der Schule teilt. Sie verbanden damit den Anspruch, nach außen zu zeigen, dass die Schule sich darum bemüht, klimaneutral zu werden. Ihr Ziel war es, ein Gutachten in Auftrag zu geben, um die Machbarkeit des Vorhabens feststellen zu lassen. Sie führten ein Gespräch mit der Schulleitung, in der sie ihre Idee vorstellten.
- Die Gruppe **aula** überprüfte, ob das *aula*-Beteiligungskonzept an der Schule umsetzbar ist. Sie stellten das Konzept der Schulleitung vor. Zwei Gruppenmitglieder, die zu dem Zeitpunkt in der Schüler*innenvertretung aktiv waren, konnten das Projektvorhaben dort ebenfalls vorstellen.
- Die Gruppe **Vinted** widmete sich den Themen Fast Fashion und Second Hand. Sie richteten einen Vinted-Account sowie einen Instagram-Kanal ein, die zum Erhebungszeitpunkt 200 Follower*innen verzeichneten. Ihr Anliegen war es, Second-Hand-Kleidung zu verkaufen und über die Folgen von Fast Fashion aufzuklären.

Die WEED-Referentin regte die Gruppen an, ihre Projektpläne kontinuierlich weiterzuentwickeln und auf einem Flipchart Folgendes festzuhalten: 1) Was muss gemacht werden? 2) Wer macht was? 3) Bis wann? Verschiedene schulische Faktoren führten dazu, dass die Projekttermine unregelmäßig stattfanden und teilweise ausfielen. Infolgedessen fehlte den Gruppen Solis und *aula* zum Ende des Schuljahrs Zeit für die Umsetzung ihrer Projekte.

Die Jugendlichen an **Schule B** entschieden sich Anfang April 2025 dafür, das Mitbestimmungskonzept **aula** an ihrer Schule einzuführen. Damit die Jugendlichen sich als AG gut organisieren konnten, wurde durch die WEED-Referentin ein Gantt-Chart¹¹ eingerichtet, um Fragen nach dem „Wer? Was? Bis wann?“ zu klären und damit die Arbeitsteilung und die Zeitplanung der Projektphase zu strukturieren. Da die Schule über eine sehr gute digitale Infrastruktur verfügt, hatten die Jugendlichen darüber hinaus ständig Zugang zu einer online-TaskCard-Plattform¹², auf der das Gantt-Chart verfügbar war und wichtige Informationen und Verabredungen festgehalten wurden. Die älteren AG-Mitglieder trafen sich zusätzlich zwischendurch online oder kurzfristig in der Hofpause. Zudem erhielt die Werkstatt positiven Zuspruch von den Mitarbeiter*innen der Schulsozialarbeit

⁹ Siehe auch: <http://www.aula.de/> [08.09.2026]

¹⁰ Das *Beteiligungskonzept Aula* hat das Potential, jungen Menschen dabei zu unterstützen, „die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung zu erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, und eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit.“ SDG 4, Indikator 4.7., vgl. Das Statistische Bundesamt (o.J.)

¹¹ Ein Gantt-Diagramm ist ein graphisches Instrument des Projektmanagements, das die zeitliche Abfolge von Aktivitäten zeigt.

¹² TaskCards ist eine online-Plattform, mit der Lehrer*innen Infos / Aufgaben für Schüler*innen DSGVO konform bereitstellen können und Schüler*innen kollaborativ arbeiten können.

bzw. des Ganztagsbereichs. Sie übernahmen häufiger die Aufsicht, wenn die Lehrkraft nicht anwesend sein konnte und ließen sich wiederkehrend durch die WEED-Referentin über den aktuellen Projektverlauf informieren. – Dieser enge Austausch habe, so die Wahrnehmung in einem Interview, dazu geführt, dass das Ganztags-Team angefangen habe darüber nachzudenken, welche Rolle es spielen könnte, sollte aula an der Schule eingeführt werden. – Die AG-Vertreter*innen stellten aula bis Schuljahresende 2025 in der Gesamtschüler*innenvertretung, bei der Schulleitung, in der Fachbereichssitzung Gesellschaftswissenschaften, beim Hoffest und bei einem Workshop im Rahmen der Culture Days der Schule vor.

Lernjournale und Abschlusstreffen im Schuljahr 2024/2025

Die Schüler*innen führten in regelmäßigen Abständen Lernjournale, um immer wieder innezuhalten und ihre Gedanken zu ihrer eigenen Lernmotivation, ihrem Lernfortschritt, ihren Ressourcen und ihren Erfahrungen in der Teamarbeit in ihren Projekten festzuhalten. Das Lernjournal wurde an **Schule A** von den Schüler*innen gut angenommen; die Schüler*innen an **Schule B** bevorzugten es, im Plenum gemeinsam zu reflektieren und nutzen das Lernjournal daher nicht wie ursprünglich vorgesehen.

Die Abschlusstreffen an beiden Schulen dienten der Auswertung der Erfahrungen der Schüler*innen mit der *BNE-Zukunftswerkstatt*. Mit der Methode „Stille Diskussion“¹³ reflektierten die Schüler*innen, was ihnen an der Werkstatt gefallen hatte und was sie sich anders gewünscht hätten, inwiefern sich durch die Werkstatt ihr Blick auf die Zukunft verändert hatte und was sie über sich selbst gelernt hatten.

Sondierungsphase im Schuljahr 2025/2026

Der Kick-Off für die *BNE-Zukunftswerkstatt* im Schuljahr 2025/2026 fand in **Schule A** am 16.09.2025 statt. Basierend auf den Erfahrungen des ersten Durchgangs führte die WEED-Referentin mit den Schüler*innen (der neuen Klasse 10) zunächst ein Brainstorming zum Thema „nachhaltiges Leben“ durch. Anders als im Vorjahr, entwickelten die Schüler*innen im nächsten Schritt Projektideen, um daraus Themen abzuleiten, die in den Workshops mit externen Referent*innen aufgegriffen werden sollten.

Die AG, die sich in **Schule B** im Schuljahr 2024/2025 im Rahmen der *BNE-Zukunftswerkstatt* etabliert hatte, arbeitete im Schuljahr 2025/2026 weiter daran, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass aula als Partizipationsinstrument an der Schule implementiert werden kann. Daher entfiel hier die Sondierungsphase. Eine wichtige Aufgabe für die Gruppe bestand jedoch darin, die neu hinzugekommenen AG-Mitglieder¹⁴, die den Prozess nicht von Beginn an mitgemacht hatten, zu integrieren. Eine weitere Aufgabe bestand darin, konsensuale Entscheidungsfindungsprozesse einzuüben. Da sich einige Schüler*innen auch aus der AG verabschiedet hatten, sorgten schulstundenübergreifende Treffen a) für das Onboarding der Neuen, b) die Neuorganisation der Gruppe und c) für die Weiterarbeit am aula-Konzept. Diese Treffen fanden i.d.R. mittwochs statt. Letztlich etablierte sich eine Kerngruppe von ca. zehn Schüler*innen. Die Schüler*innen, die bereits im Schuljahr 2024/2025 dabei waren, beschrieben die neu hinzugekommenen Schüler*innen als deutlich aktiver und proaktiver als im Vorjahr.

¹³ In einer stillen Diskussion führen die Teilnehmer*innen auf Plakaten einen stummen Dialog miteinander. Sie schreiben ihre Assoziationen zu einer These oder Fragestellung auf und können in schriftlicher Form ihre Beiträge gegenseitig ergänzen, kommentieren oder weitere Fragen aufwerfen. Die Ergebnisse werden zum Abschluss gemeinsam besprochen.

¹⁴ U.a. zwei Schüler*innen der 12. Klasse sowie vier Schüler*innen der 7. Klasse, die sich freiwillig als aula-Moderator*innen gemeldet hatten, da aula in ihrer Klasse als Pilot durchgeführt wurde.

Inputphase im Schuljahr 2025/2026

In **Schule A** wurden

- zwei Workshops zu **SDG 12**, Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster durchgeführt.
 - Der Workshop „Ein gutes Leben für Alle?! - Die globalen Folgen unserer Lebensweise am Beispiel alltäglicher Konsum- und Verbrauchsgüter“ mit *KATE e.V.* adressierte die globalen Folgen des alltäglichen Konsumverhaltens und der Lebensstile in Ländern des Globalen Nordens, u.a. Menschenrechtsverletzungen, Umweltschäden, den Verlust von landwirtschaftlichen Flächen und globale Verteilungsungerechtigkeiten.
 - Im zweiten Workshop mit *Kunst-Stoffe e.V.* ging es um Strategien, den Ressourcenverbrauch zu senken, deren Anwendung im Alltag sowie deren politische Umsetzbarkeit. Die Schüler*innen experimentierten mit handwerklichen Techniken wie z.B. Handys reparieren, Stühle beziehen und Nähen.
- In einem dritten Workshop mit der *Stiftung Naturschutz* befassten sie sich mit Biodiversität, Stadtnatur und **SDG 15**, Leben an Land. Sie setzten sich mit dem Schulhof als Habitat für Insekten und Kleintiere auseinander und erhielten von der Stiftung detaillierte Vorschläge für eine artenreiche Gestaltung des Schulhofs.

In **Schule B** wurde aufgrund der Fortführung des aula-Projekts auf eine erneute Inputphase verzichtet.

Projektphase im Schuljahr 2025/2026

Im zweiten Schulhalbjahr 2025/2026 wechselte die *BNE-Zukunftswerkstatt* an **Schule A** wieder in die Projektphase. Die Jugendlichen entschieden sich Anfang Februar 2026 für vier Projektgruppen, in denen sie im Rahmen von fünf Treffen und z.T. darüber hinaus selbstständig arbeiteten:

- Die Gruppe **Biodiversität auf dem Schulhof** unternahm zusammen mit der bereits existierenden AG-Grün Aktivitäten, um die Biodiversität auf dem Schulhof zu fördern. Sie erstellten ein Info-Plakat zu Biodiversität und entwickelten ein Kahoot-Quiz zum Thema (in Anlehnung an den Lehrplan für den Biologie-Unterricht in den siebten Klassen), das sie in einer Klasse erprobten und anschließend überarbeiteten.
- Die Gruppe **Werken als WPU** setzt sich dafür ein, dass Werken als Wahlpflichtfach an der Schule eingeführt wird und erstellte ein grobes Konzept für einen Lehrplan. Ihnen gelang es, eine Lehrkraft für ihr Anliegen zu gewinnen, und sie erhielten die Gelegenheit, es der Schulleitung vorzutragen.
- Die Gruppe **Flohmarkt** plante, auf dem Schulfest zu Beginn des Schuljahr 2026/2027 einen Flohmarkt zu organisieren, auf dem Schüler*innen, Eltern und Freund*innen v.a. gebrauchte Kleidung verkaufen können. Auf dem Flohmarkt sollte auch über Nachhaltigkeitsthemen wie Fast Fashion aufgeklärt werden.
- Die **AG Nachhaltiges Carli** entwickelte ein A3-Plakat, das im kommenden Schuljahr 2026/2027 an verschiedenen Stellen in der Schule aufgehängt werden soll, um ihren Mitschüler*innen Anregungen für Recycling einen nachhaltig(er)en Lifestyle zu geben.

Im Vergleich zum Vorjahr führte die WEED-Referentin im Schuljahr 2025/2026, zusätzlich zu den Planungs-Flipcharts (Was? Wer? Bis Wann?), einen fünfminütigen Check-In und Check-Out in den Gruppen ein, um Vereinbarungen festzuhalten und zu überprüfen.

In **Schule B** konnte im Schuljahr 2025/2026 die Projektphase direkt fortgesetzt werden. Es wurden ein aula-Team sowie eine Steuerungsgruppe gegründet und der Kooperationsvertrag zwischen aula und der Schule aufgesetzt. Am 29.4.2026 fand das Onboarding statt als Vorbereitung darauf, aula im Herbst 2026 in der ganzen Schule einzuführen. Außerdem wurden mit dem Ganztagsbereich Schnittstellen besprochen; so erklärte sich bspw. das Ganztags-Team dazu bereit, die für aula erforderliche Einführungsphase in den Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 7 zu übernehmen. Im weiteren Verlauf kristallisierte sich zudem heraus, dass eine der Abiturient*innen, die 2026/2027 ein Freiwilliges Soziale Jahr im Ganztagsbereich an ihrer bisherigen Schule absolvieren wird, aula weiter begleiten kann und dafür mitverantwortlich sein wird. Andere Abiturient*innen wollten im neuen Schuljahr ebenfalls weiterhin als „aula-Paten“ aktiv sein. Am 18.6.2026 entschied die Schulkonferenz, in der Schüler*innen, Eltern und Lehrkräfte vertreten sind, das Projekt aula an der Schule einzuführen.

Während der Projektphase wurde die aula-AG eingeladen, ihr Projekt zudem in der Gesamtelternkonferenz vorzustellen, woraufhin der Vorsitzende des Fördervereins signalisierte, dass der Verein Aktivitäten, die in Zusammenhang mit aula entstehen, finanziell unterstützen könnte. Ebenso wollte auch das Ganztags-Team prüfen, ob es Schüler*innen bei der Verwirklichung von aula-Aktivitäten unterstützen kann. Noch im laufenden Schuljahr 2025/2026 konnte zudem geklärt werden, dass die zuständige Lehrkraft die aula-AG auch im kommenden Schuljahr 2026/2027 weiterführen wird.

Lernjournale und Abschlusstreffen im Schuljahr 2025/2026

Die Schüler*innen der **Schule A** führten auch im zweiten Durchlauf der *BNE-Zukunftswerkstatt* regelmäßig Lernjournale. Sie dienten dazu, immer wieder innezuhalten und die Gedanken über die eigene Lernmotivation und ihren Lernfortschritt, ihre Ressourcen und ihre Erfahrungen hinsichtlich der Teamarbeit in ihren jeweiligen Projekten festzuhalten.

Die Schüler*innen an **Schule B** bevorzugten es, gemeinsam im Plenum zu reflektieren. Daher hielten sie die Ergebnisse ihrer Reflexionsprozesse nicht schriftlich fest.

Beim Abschlusstreffen reflektierten die Schüler*innen an **Schule A** mit der Methode „Stille Diskussion“, was ihnen an der Werkstatt gefallen und was sie über sich selbst gelernt hatten sowie was sie sich anders gewünscht hätten. Zudem reflektierten sie, mit welchen Gefühlen sie auf ihre Werkstatterfahrung zurückblickten und inwiefern sich durch die Werkstatt ihr Blick auf die Zukunft verändert hatte. Die Schüler*innen der **Schule B** konnten sich in drei Runden (Circle Methode) zu folgenden Fragen äußern: 1) Was war in der AG schwierig für dich? Wie bist du damit umgegangen? 2) Welche AG-Erfahrung ist dir besonders in Erinnerung? Was hat diese Erfahrung für dich besonders gemacht? 3) Was hast du in der AG über dich selbst gelernt? Die Ergebnisse wurden durch die WEED-Referentin in einem Gedächtnisprotokoll schriftlich festgehalten, das den Evaluatoreninnen danach zur weiteren Datenanalyse zur Verfügung stand.

3.3. Gelingensbedingungen aus Sicht der Befragten

In den Interviews wurden zahlreiche Aspekte genannt, die aus Sicht der Befragten insgesamt zum Erfolg der *BNE-Zukunftswerkstatt* beigetragen hätten oder sich als hinderlich herausstellten. Diese werden nachfolgend getrennt nach den beiden Schulen vorgestellt. – Dabei ist keine hundertprozentige Trennung zwischen Gelingensbedingungen, die auf das WEED-Angebot zurückzuführen sind, und solchen, die sich aus der Verfasstheit der Schule ergeben, möglich. In der nachfolgenden Darstellung wurden jedoch explizit Gelingensbedingungen ausgeklammert, die sich auf die Projekte der einzelnen Projektgruppen selbst bezogen. –

Förderliche Aspekte an Schule A

Mit Blick auf die Jugendlichen im ersten Durchgang wurde aus Sicht der Lehrkraft **a)** die Homogenität der Lerngruppe als förderlich betont sowie **b)** ihre hohe Lern- und Leistungsbereitschaft, **c)** ihre intrinsische Motivation gegenüber historisch-politischen Themen und **d)** ihr besonderes gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein. Mit Blick auf den zweiten Durchgang erwähnte die Lehrkraft zudem **e)** die kleinen, weil dadurch arbeitsförderlicheren Projektgruppen sowie **f)** die Aufgeschlossenheit und Zugewandtheit der Schüler*innen. Die WEED-Referentin betonte ferner **g)** das große Wissen an der Schule über globale Problemlagen, was für die Behandlung der BNE-Themen sehr hilfreich sei.

Die Schüler*innen selbst betonten **h)** ihre Motivation für die Projekte, von denen sie sich eine positive Wirkung auf die Schulgemeinschaft sowie nach außen in die Gesellschaft versprachen. Als förderlich nahmen sie dabei insbesondere **i)** die Freiheit wahr, ein Projekt selbst entwickeln zu dürfen, **j)** die positive Gruppenerfahrung, **k)** die Abwechslung zum normalen Unterricht sowie **l)** die Unterstützung durch die WEED-Referentin, wie aus den folgenden Zitaten hervorgeht.

SO4: Vor allem konnte man sich ja auch wirklich alles aussuchen, was man möchte, (...) und das wurde dann unterstützt und man konnte auch weitgehend allein arbeiten in seiner Gruppe und wenn man Hilfe brauchte, konnte man fragen und es war einfach sehr frei und das hat sehr viel Spaß gemacht. (Int 3)

SO6: (...) sonst in der Schule, wenn man irgendein Projekt durchführen möchte, dann muss man so, also dann, wie würdest du das Projekt durchführen und theoretisch, was würdest du dann da machen, aber jetzt machen wir halt etwas, was wir auch wirklich durchziehen sollen und sowas habe ich zum Beispiel in meiner Schullaufbahn noch nicht gemacht. (Int 3)

SO8: (...) was mir auch sehr Spaß macht, ist, dass einem ja normalerweise an der Schule bei Projekten nicht viel geholfen wird unbedingt, sondern man da ziemlich auf sich selbst angewiesen ist, was Organisation und Durchführung angeht. Also natürlich sind immer Lehrkräfte Ansprechpersonen. Jedoch hat mir das hier sehr gefallen, dass einem bei Themenfindung wie auch Erarbeitung und in den Projekttagen sogar geholfen wurde dabei, Ideen zu finden und (...) weil man einen besseren Blick auf die gesamte Welt und die Probleme der Welt findet und daraus dann auch besser sich Projekte ergeben. (Int 4)

S13: Ja, es war halt cool, dass wir so selber unser Projekt jetzt für die Zeit auswählen konnten. (...) Und wie wir halt da jetzt vorgehen. Also, es ist viel offener und interessanter und auch lustiger als in anderen Kursen oder in der Klasse. (Int 5)

Fast alle Beteiligten nannten außerdem **m)** die Snacks, die aus Projektmitteln jedoch i.d.R. von der Schüler*innen selbst besorgt wurden, als ein positives, verbindendes Element.

Hinderliche Aspekte an Schule A

Als ein eher hinderlicher Aspekt stellte sich im ersten Durchlauf heraus, dass sich **a)** das Projekt der Gruppe Soli nicht im laufenden Schuljahr umsetzen ließ. Dies wirkte sich auf die Motivation der Schüler*innen aus und führte zeitweise zu etwas Leerlauf. Ferner seien **b)** vereinzelt Schüler*innen während der Projektphase weniger engagiert bei der Sache gewesen, was die Lehrkraft auf Entwicklungsfragen zurückführte. Zudem machte sie die Beobachtung, dass **c)** das hohe Engagement einiger Schüler*innen eventuell hemmend auf manche Mitschüler*innen gewirkt habe. Als Möglichkeit, weniger aktive Schüler*innen zu motivieren, überlegt die Lehrkraft:

L1: (...) ob man für die Settings schafft, wo sie gezwungenermaßen stärker individuell Verantwortung übernehmen müssen und sich nicht so ein bisschen verlassen können, dass andere das schon machen (...) dass man, obwohl das hier im Projekt nicht gewünscht ist, aber tatsächlich mehr so eine frontale Lehrkraftsteuerung vornimmt (...) und sagen, es bleibt

eine Unterrichtssituation, du bringst mir das bis nächste Woche, du das und zeig mir, dass du die Mail geschrieben hast (...). (Int 2)

Zudem sei zu überlegen, die *BNE-Zukunftswerkstatt* bereits in der 9. Klasse zu starten, damit die Schüler*innen über zwei Schuljahre hinweg (9./10. Klasse) an ihren Projekten arbeiten könnten.

Im zweiten Durchlauf wurde außerdem **d)** die Tatsache, dass die Schüler*innen in den Wahlpflichtkursen aus verschiedenen Klassen kommen und sich i.d.R. noch nicht kennen würden, als herausfordernd wahrgenommen:

L1: Das heißt, die haben dann erst mal miteinander auch zu tun, sich da kennenzulernen. (Int. 9)

So empfand die Lehrkraft die Schüler*innen „als sehr unsicher (...), eigenständig jetzt an Projekte ranzugehen.“

Als herausfordernd nahm die Lehrkraft im zweiten Durchlauf auch **e)** die Tatsache wahr, dass die Schüler*innen eher fachfremde Projekte wählten:

L1: (...) vor allem mit Technik und Werken, also kurzum alles so Projekte, die mit Geschichte gar nichts zu tun hatten. (...) wir haben jetzt ja hier auch eine Gruppe mit so Fragen der Biodiversität auf dem Schulhof, das ist dann wirklich ein großer Spagat zu sagen, es ist nicht passiert, aber würden Eltern kommen und sagen, mein Kind hat das gewählt, um sich historisch versierter aufzustellen, käme ich dann wirklich in Erklärungsnot zu sagen, warum jetzt Biodiversität auf dem Schulhof, ne? (...) Ich glaube, es wäre besser, die Zukunftswerkstatt ganz gezielt an PW, an politische Bildung anzubinden. (Int. 9)

Dieses thematische Auseinanderklaffen von gewähltem Projekt und Unterrichtsstoff (Geschichtsunterricht) wurde auch von einigen Schüler*innen in den Interviews als herausfordernd erwähnt:

S29: Also ich habe meinen Freunden schon manchmal davon erzählt und sie haben es halt nicht, ich konnte es nicht so richtig gut erklären, weil sie haben es halt nicht so verstanden, weil sie halt auch eher so waren, du hast doch Geschichte gewählt, was hat das alles so mit Geschichte zu tun? (Int. 12)

S33: Also es hatte thematisch nicht wirklich Bezug zu dem, was wir im Unterricht gemacht haben. Also wir haben halt so was zum Thema Kolonialismus gemacht im Geschichtsunterricht, aber ich glaube schon, dass das mit der Zukunftswerkstatt schon irgendwie zum Fach, zum Fach Geschichte passt. (..) Es passt zum Fach, aber nicht zum Thema. (Int. 13)

Die **f)** fehlende Kontinuität sowie die teilweise großen Zeitabstände zwischen den Werkstätten, bedingt durch das Wechselspiel zwischen Unterricht und Werkstatt, wurden von Schüler*innen in beiden Durchgängen als schwierig empfunden:

Ich denke, hätte man die 10 Sessions mit kürzeren Zwischenintervallen gehalten, wären wir effizienter gewesen. (SD*)

S29: (...) es war halt alles so ein bisschen stressig, weil wir dann ja auch eine Arbeit geschrieben haben, das heißt, wir müssen in einer Stunde schon so relativ viel machen, damit wir dann auch die Arbeit schreiben können und deswegen würde ich es auch eher so ein bisschen besser finden, wenn das halt eher so richtig konkret aufgeteilt ist, dass man dann auch im einen, Teil quasi die Arbeit schreibt und dann halt sich darauf auch so ein bisschen besser vorbereiten kann und im anderen Teil machen wir dann halt die Werkstatt, dass man dann auch so jede Woche unbedingt ungefähr noch weiß, was so letzte Woche passiert ist, weil dann gibt es nicht so einen ganzen Monat oder so dazwischen. (Int 12)

Förderliche Aspekte an Schule B

An Schule B erwiesen sich ähnliche Aspekte wie die oben genannten als förderlich. Auch hier wurde **a)** die Aufgeschlossenheit der Schülerschaft sowie **b)** ihre Motivation betont, die von dem Gefühl ausgehe, mit dem Projekt etwas bewirken zu können. Außerdem wurde seitens der befragten Schüler*innen im Schuljahr 2024/2025 **c)** auf die fachliche Vertiefung eingegangen, die durch die AG erfolge. So könnten Inhalte, die zuvor im Leistungskurs Geographie behandelt worden seien, gezielt vertieft werden. Zudem wurde hervorgehoben,

dass **d)** die freiwillige Teilnahme dazu führe, dass die Schüler*innen mit hohem Engagement dabei seien und keinen Druck empfinden würden, wenn sie mal nicht dabei sein könnten.

S19: Also dadurch, dass wir, wir hatten jetzt nicht so diesen Pflichttermin einmal pro Woche, der einen so dazu zwingt, immer zu der festen Zeit, sondern man konnte so ein bisschen variabel, diesmal komme ich, schaffe ich es nicht oder, (...) und wenn man dann mal ein paar Mal nicht dabei war, wir haben durch das TaskCard, das im anderen Raum dann auch offen war, konnte man auch auf dem neuesten Stand bleiben oder nahezu auf dem neuesten Stand bleiben, wenn man nicht absolut jedes Mal dabei ist. (Int 7)

S21: Ja, ich denke auch jetzt persönlich gesehen, wenn es verpflichtend wäre, dann wäre es sicher stressig und auch ein bisschen, dann wäre noch ein zu ziemlicher Druck da. (Int 7)

Als förderlich wurde auch erwähnt, dass **e)** viele der Schüler*innen einen persönlichen Bezug zur Lehrkraft hätten, **f)** die Lehrkräfte an der Schule bereit seien, Schüler*innen auf Augenhöhe zu begegnen, **g)** das aula-Projekt sehr stark auf Schülerinitiative entstanden sei und die Schüler*innen mit diesem Prozess wüchsen und **h)** die Snacks für das Gemeinschaftsgefühl dienlich gewesen seien. Als förderliche schulische Rahmenbedingung wurde aus Sicht der Lehrkraft außerdem **i)** die positiv-kritische Haltung der Schulleitung der AG gegenüber genannt, einschließlich „offener Türen“ für die Schüler*innen sowie **j)** die Offenheit gepaart mit dem kritischen Feedback des Kollegiums, **k)** die Unterstützung des Ganztags-Teams und **l)** einen unterrichtsfreien Zeitblock, der im Schuljahr 2025/2026 eingeführt wurde, um Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsprozesse zu unterstützen, der aber auch von Schüler*innen für Aktivitäten genutzt werden könne.

Die WEED-Referentin betonte sowohl **m)** den bildungsbürgerlichen Hintergrund der Schüler*innen, die auf Unterstützung und Interesse im Elternhaus zurückgreifen könnten als auch **n)** die digitale Infrastruktur der Schule als positiven Faktor. Durch die TaskCard-Plattform hätten die Schüler*innen einen ständigen Zugang zum Projekt-Zeitstrahl gehabt und bessere Möglichkeiten, selbstständig zu arbeiten.

Hinderliche Aspekte an Schule B

Als hinderliche Aspekte zeigten sich bei Schule B **a)** die Schwierigkeiten bei der Findung einer verbindlichen zeitlichen Struktur. Sie hätten dazu geführt, so die Einschätzung der Lehrkraft, dass einige Schüler*innen weggeblieben seien. Außerdem erwies sich **b)** die Tatsache als hinderlich, dass es an der Schule eine sehr breite Auswahl an AGs gibt und es schwierig sei, an mehreren AGs zeitgleich teilzunehmen. Als Herausforderung wurden auch **c)** zeitliche Faktoren genannt – sowohl der Zeitdruck, unter dem die Lehrkräfte stünden, um ihre Aufgaben zu erfüllen, als auch die Interessenskonflikte, die daraus entstünden, dass Unterrichtszeit für die Implementierung von aula frei gemacht werden müsse. Zudem wurde **d)** die Freiwilligkeit als Grund angeführt, weshalb die AG-Teilnahme gelegentlich als nachrangig gegenüber anderen schulischen Verpflichtungen gesehen worden sei.

Aus Sicht der Schüler*innen wurde darüber hinaus **e)** die fehlende Kontinuität als hinderlich beschrieben. Dadurch, dass die Teilnahme stark fluktuiert habe, habe die Gruppe immer wieder sehr viel Zeit dafür aufwenden müssen, alle auf den gleichen Stand zu bringen. Außerdem seien **f)** manche Fragen oder Themen ungelöst geblieben.

Ein Schüler schlug vor, Schüler*innen stärker in die Leitung und Moderation der *BNE-Zukunftswerkstatt* einzubeziehen. Hierzu hätten die Jugendlichen, laut Einschätzung des Ganztags-Teams, besondere Trainings gebraucht.

3.4. Wirkungen der BNE-Zukunftswerkstatt 2024/2025

Hinsichtlich der Wirkungen, die durch die Teilnahme an der *BNE-Zukunftswerkstatt* im ersten Projektjahr ausgelöst werden konnten, wurde in den Interviews, den Lernjournalen und den Feedback-Runden v.a. auf den Wissens- und Ressourcenzuwachs, ein gesteigertes Interesse an den behandelten Themen, eine gesteigerte Motivation, sich zu engagieren, sowie die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kompetenzerwerb eingegangen. – Selbstverständlich berichteten nicht allen Schüler*innen über die nachfolgend dargestellten Wirkungen. Erfahrungsgemäß ergreifen in Evaluationen eher diejenigen das Wort, die Positives zu berichten haben. Diejenigen, für die das Format eher weniger bereithält, bleiben meist still oder nutzen die Möglichkeiten eines schriftlichen Feedbacks (z.B. über die Lernjournale) kaum. Vor diesem Hintergrund sollten die Ergebnisse gelesen werden. –

Interesse und Wissenserwerb

Die Schüler*innen beider Schulen betonten sowohl in den Interviews als auch in den Lernjournalen (in denen einzelne Workshops z.T. eine besondere Erwähnung fanden), dass die Inputphase interessant gewesen sei und größtenteils als hilfreiche Vorbereitung für die Projektphase empfunden worden sei. Besonders wurde von ihnen hervorgehoben, dass die Workshops neue Perspektiven eröffnet und ihnen einen größeren Einblick in Fragen globaler Gerechtigkeit ermöglicht hätten.

In ihren Lernjournalen berichteten elf Schüler*innen der **Schule A** darüber, dass sie neue Erkenntnisse im Zusammenhang mit den SDGs gewonnen hätten:¹⁵

Es ist wichtig das System, in dem ich lebe, zu überdenken und zu verbessern. Die Impulse helfen mir dabei und regen an, sich mit Systemen (z.B. der jetzigen) Wirtschaft kritisch auseinanderzusetzen. (LJ*)

Wasser ist das Blut des Lebens. Es muss weiterfließen, damit das Leben weitergeht (...) dass ich mich für Menschheit und Natur mehr einsetzen sollte und nicht nur auf meinen eigenen Fußabdruck achten sollte. (LJ*)

Jeder Einzelne muss an seinem eigenen Verhalten / Lebensstandard was ändern und möglichst viele davon überzeugen, es genauso zu machen (...). Wenn unsere Generation nichts ändert, wer dann? (LJ*)

[Das Wichtigste, das ich bisher in der Werkstatt gelernt habe, ist,] dass wir alle durch Wasser verbunden sind und mehr Rücksicht auf alle anderen Menschen nehmen sollten. (LJ*)

[Das Wichtigste, das ich bisher in der Werkstatt gelernt habe, ist,] wie wichtig es ist, sich für unsere Welt, die Menschheit, die Tiere und alles andere einzusetzen und zu kämpfen, egal wie hoffnungslos es scheinen mag. Stelle alles in Frage und denke selber nach und werde laut für das, was dich beschäftigt! (LJ*)

In ihren Journalen entwickelten 12 Schüler*innen der **Schule A** Ideen zur Umsetzung der SDGs.¹⁶

[Ich möchte mich dafür engagieren, dass ...]

- kein Mensch bei der Umsetzung von irgendwelchen Zielen zurückgelassen wird und jeder sich als Teil von der Sache sieht (...), wir als Stadt ein faires Miteinander zwischen allen Verkehrsteilnehmern schaffen. (LJ*)
- wir als Schule unsere CO₂ Emissionen möglichst niedrig halten. (LJ*)
- Banken und Konzerne transparenter sind. (LJ*)

¹⁵ Journalfragen: *Was war für dich das Wichtigste, das du bisher in der Werkstatt gelernt hast? Was haben die Impulse aus der Werkstatt mit deinem Leben zu tun? Worüber denkst du jetzt anders als vorher?*

Von den 17 Teilnehmer*innen des ersten Durchgangs an Schule A haben 11 in ihren Journalen diese Fragen beantwortet. Alle 11 Antworten haben die hohe Relevanz der SDGs betont.

¹⁶ Journalfragen: *Stell dir vor, du hättest die Superkraft, alle Menschen an der Schule davon überzeugen zu können, sich gemeinsam für eine nachhaltige und gerechte Zukunft zu engagieren. Was sind die drei wichtigsten Punkte, die du ihnen sagen und vermitteln würdest? Beschreibe auf der Basis dieser drei wichtigsten Punkte ein konkretes Anliegen, das du umsetzen möchtest.*

- Menschen mit Behinderung Gleichstellung erhalten „Ableismus“; obdachlose Menschen nicht dem Framing ausgesetzt sind, dem sie es jetzt sind. (LJ*)
- (...) sich die Europäische Union und die einzelnen Nationalstaaten mehr für die Einhaltung der Menschenrechte in der Welt einsetzen. (LJ*)
- Achtet mal darauf, wenn ihr das nächste Mal ein Produkt kauft, eher woher das kommt. (LJ*)
- Es gibt viele einfache Möglichkeiten sich nachhaltig zu engagieren. Viele Dinge kann man einfach erledigen, wie Mülltrennung oder Biolebensmittel zu kaufen. (LJ*)
- Fleischkonsum und alles was damit einhergeht (Wasserverbrauch, Niederholzen, CO₂-Emissionen...) sollte verhindert werden und ist nicht menschlich + nicht nötig. (...) Sucht euch einen Punkt der Umweltverschmutzung an euch + ändert ihn. (LJ*)

Gleichzeitig sei es ihnen in dieser Phase schwergefallen, den großen Bogen der *BNE-Zukunftswerkstatt* – von der Sonderungsphase bis zur Projektphase – zu erkennen.

Manche Workshops, wie z.B. der zum Thema „gerechtere Wirtschaftsmodelle“, der inhaltlich von Vertreter*innen der *Werkstatt Neue Ökonomie e.V.* gestaltet wurde, wurden z.T. sehr unterschiedlich erlebt. In der Wahrnehmung eines Schülers wurde „halt wirklich gefühlt einfach der Kommunismus erklärt, (...) ich hatte das Gefühl, dass irgendwie da halt Kritik nicht so gewünscht war.“ Ein anderer Schüler empfand den Workshop als hilfreiche Thematisierung von „Wirtschaftssystem ohne Wachstum, und auch generell, ob wir Wachstum brauchen überhaupt in unserer Wirtschaft, in unserer Welt.“ (Int 3)

Der Workshop von *FairBindung e.V.* zum Thema indigene Weltanschauungen, zum Verständnis des Verhältnisses des Menschen zur Natur sowie zur Gewalt, die ausgeübt wird, um deren Länder auszubeuten, wurde in den Lernjournalen mehrfach erwähnt. Aus Sicht der WEED-Referentin habe er bei einigen Schüler*innen den Grundstein gelegt, um anschließend mit großem Engagement eigene Projekte zu entwickeln.

Einige Schüler*innen fanden die Workshopthemen aber auch zu spezifisch. Sie hätten nicht bei der Entwicklung des eigenen Projektes geholfen. Anderen schien es schwer zu fallen, die Verbindung zwischen den einzelnen Themen zu sehen. Um den Schüler*innen eine bessere Orientierung zu geben, beschloss die WEED-Referentin, die Themensetzung bei der Projektauswahl im zweiten Durchgang stärker auf Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit auszurichten und die Schüler*innen zuerst Projektideen entwickeln zu lassen, um daraus in einem nächsten Schritt die Workshopthemen abzuleiten.

Die Schüler*innen der **Schule B** beantworteten die Fragen zum Wissenserwerb in ihren Journalen nicht.

Motivation

In den Interviews berichten die Schüler*innen, dass ihre Motivation, sich zu engagieren, v.a. während der Projektphase stark angestiegen sei. So habe bspw. die Gruppe Solis / Schule A einen starken Motivationsschub erlebt, als die Schulleitung einen Gesprächstermin bestätigte, um das Vorhaben zu besprechen. Bei den Jugendlichen der Schule B habe v.a. das Tempo motivierend gewirkt, mit dem ihr Projekt (die Einführung des Mitbestimmungskonzepts aula) in der Anfangsphase unterschiedlichen Akteur*innen innerhalb der Schule vorgestellt werden konnte.

S20: Und zur Motivation auch noch, ich finde, besonders motiviert hat, haben diese, diese schnellen Erfolge immer, also wir waren in der einen Konferenz und haben ein Ja bekommen und dann waren wir direkt, okay, wir müssen das und das noch machen und dann waren wir bei der nächsten Person, die meinte auch, okay, ja, dann machen wir das noch und das war irgendwie, man war die ganze Zeit immer dabei und hat irgendwie den nächsten Erfolg gejagt so ein bisschen und tun wir immer noch. (Int 7)

Aus Sicht einer Lehrkraft habe die Schüler*innen zudem die Aufmerksamkeit, die durch die Projekte sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schulgemeinschaft erzielt werden konnte, motiviert.

Als weiterer Motivationsfaktor wurde die gute Strukturierung der Arbeitssitzungen durch die WEED-Referentin hervorgehoben. In Schule A wurde der Planungsstand bei jeder Sitzung auf einem Flipchart aktualisiert, in Schule B wurde die Arbeit mit dem Gantt-Chart und den Online-TaskCards als unterstützend beschrieben.

S07: Ja, besonders weil ja [die WEED-Referentin] das, wir hatten ja diesen Plan da, der gerade an der Tafel war, den gab es ja seit der Stunde eins ungefähr oder so und deswegen kann man das ja ziemlich gut vorhersehen, wie das dann sich entwickeln wird. (Schule A)

S20: Ja, auch weil es so Überblick verschafft, wer macht was und was steht an und in welcher Reihenfolge. (...) Und das [Gantt-Chart] gibt einem total die Chance, auch in Freiarbeit zu arbeiten. (Schule B)

In Schule B beteiligten sich Schüler*innen (z.T. nach gezielter Ansprache und Aufforderung durch eine Lehrkraft) aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen an der AG bzw. der *BNE-Zukunftswerkstatt*. Diesbezüglich machten die Lehrkraft sowie die WEED-Referentin die Beobachtung, dass die älteren Schüler*innen zwar in der Außendarstellung aktiver wirkten, aber alle nach innen, unabhängig ihres Alters, gleichberechtigt beteiligt und gut integriert gewesen seien.

W01: Ich glaube, die [jüngeren Schüler*innen] saugen ganz viel auf und finden es ganz spannend. (Int 8)

Die Motivation der Schüler*innen habe sich darüber hinaus darin bemerkbar gemacht, dass die Älteren sich bemüht hätten, die Jüngeren stärker einzubinden und mehr Schüler*innen aus den Jahrgängen 9 und 10, die in diesem Durchgang fast nicht vertreten waren, für die AG zu gewinnen. Zudem sei zu beobachten gewesen, dass die Schüler*innen sich durch das Projekt stark mit der Schule und ihrer Umgebung beschäftigt hätten. Sie hätten Verantwortung übernommen, beispielsweise durch die Organisation von Terminen mit der Schulleitung, Präsentationen vor Lehrkräften oder durch die Veranstaltung von Workshops. Kommunikations- und Organisationskompetenzen seien dabei gestärkt worden. Die Möglichkeit, die Schule aktiv mitzugestalten, habe die Jugendlichen stark motiviert.

Erfahrung der Selbstwirksamkeit und Kompetenzerwerb

Wie bereits angekungen, berichteten die Befragten **beider Schulen** von Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie vom Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen, die durch das Projekt ausgelöst worden seien:

L2: Und was ich total beeindruckend finde, wie sich die Schüler*innen selbstständig bewegen, also, und eigenständig einen Termin bei der Schulleitung nehmen, eigenständig die Fachleitung Politik und Geschichte ansprechen, in der Fachbereichssitzung Gesellschaftswissenschaften sich vorne hinstellen und vor allen Lehrkräften sprechen und jede Frage wirklich total kompetent beantworten können. (...) Also eine ganz hohe Selbstverantwortung, was ja dann auch wieder zu einer sehr hohen Selbstwirksamkeit führt. Also ich finde, man kann (...) den Älteren sehr gut beim Erwachsenwerden zuschauen.

Ebenso ergab die Analyse der Lernjournale, die die Schüler*innen an beiden Schulen führten und WEED als Monitoring-Instrument dienten, die Interviews mit den Schüler*innen sowie die Analyse der sog. stillen Diskussionen zum Abschluss der *BNE-Zukunftswerkstatt*, dass sich die Jugendlichen in den folgenden Kompetenzen¹⁷ durch die Werkstatt gestärkt fühlten:

Kommunikationsfähigkeit

- Zuhören (3 Nennungen im LJ*)
- gemeinsam diskutieren (2 x LJ*)
- Gruppengespräche (2 x LJ*)

¹⁷ In Anlehnung an die Kompetenzliste des DJI zum Freiwilligen Engagement (2006)

Einfühlungsvermögen / Empathie

- andere Meinungen nachvollziehen bzw. annehmen (LJ*)
- sich hineinversetzen (LJ*)

Fähigkeit zur Selbstreflexion

- in Frage stellen (LJ*); hinterfragen (LJ*)

Durchsetzungsvermögen

- Argumentieren und Nachdenken rund um Sachverhalte (LJ*); Argumente sammeln und diese rüberbringen, Menschen überzeugen, für die eigene Sache gewinnen (LJ*)

Selbstbehauptung und verbales Ausdrucksvermögen

- meine Meinung besser auszudrücken (LJ*)
- in Gruppen freie Meinung äußern (LJ*)
- Ich habe mein Wissen vertieft, zum Argumentieren. (LJ*)

Zielorientiertes Handeln

- Ich habe gelernt, dass ich gern zielorientiert arbeite. (SD*)
- Ich kann besser arbeiten, wenn ich interessengeleitet arbeiten kann. (SD*)

Teamfähigkeit / Kooperationsbereitschaft

- sich mehr einzubringen (LJ*)
- Umgang mit den anderen (LJ*)
- S21: Teamorganisation, alles. (Int*)
- S08: Und es ging nur nicht darum, wer so viel weiß oder wenig weiß, man konnte, jeder konnte irgendwas in der Gruppe dazu beisteuern, dass es irgendwie wird. (Int*)

Auftreten

- Ich habe gelernt vor 30 Lehrenden überzeugend zu präsentieren -> hat sich gut angefühlt. (SD*)
- W01: Also, das hat [Name] zum Beispiel auch echt nochmal beschrieben, in der Abschluss-session, dass, er nicht gedacht hätte, dass er in die Fachkonferenz gehen, sich setzen kann, wo 30 Lehrende ihm 20 Minuten lang zuhören und dann (...) zu dem Projektvorschlag Fragen stellen und er die sehr schlagkräftig beantworten kann und danach auch das Feedback von den Lehrenden bekommt. (Int*)

Ausdauer / Durchhaltevermögen

- Aufmerksamkeit auf eine Sache für lange Zeit schenken (LJ*); ich habe gelernt, am Ball zu bleiben. (SD*)
- S20: Und besonders, dass wir jetzt wissen, wie gut das gehen kann, dass man ein Projekt, das man in den Kopf setzt, umsetzt. (Int*)
- S08: Also das, weil bei unserem Thema zumindest, dass man sehr viel Frustrationstoleranz haben muss, weil man halt, wenn man sowas durchsetzen möchte, muss man bei den Solarpanels zum Beispiel, glaub ich, irgendwie irgendwelche Ämter durch und dann, und da halt auch Rückschläge in Kauf nehmen und dann wieder neu anfangen und nicht dann sagen, oh jetzt einmal verkackt, jetzt hör mal auf. Okay. (...) Und auch, dass jeder irgendwie seine Stärken in die Gruppe einbringen kann. Also jeder seine individuellen Stärken hat und auch individuelle Schwächen hat. (Int*)

Organisationsfähigkeit

- Projektarbeit zu organisieren (LJ*); Ich habe gelernt, Projektplanung zu machen und dass mir das hilft / ich gerne plane. (SD*)
- S20: Ich glaube, das kann man super anwenden (...) Planung und dann Umsetzung von eigentlich jedem Projekt, was man jemals noch machen wird. (Int*)

- S21: Also das sind, das sind so Skills, die werden uns auch immer wieder begleiten. Auch über die Schule hinaus, in der Uni, wenn man vielleicht da irgendwelche Projektarbeit machen muss. Generell, das bringt schon einen sehr, sehr weiter. (Int*)

Veränderungen initiieren und umsetzen

- wie man im Alltag nachhaltiger handeln kann oder was man verändern kann (LJ*)
- S04: Ja, ich glaub, dass man generell gut lernt, (...) dass man eigentlich immer auch selber was tun kann. Und es auch eigentlich immer was bringt, wenn man sich zusammenschließt mit Leuten und auch allein irgendwas tut. Weil im Endeffekt bei diesem, bei so einem großen Problem, eigentlich jeder kleine Schritt irgendwie hilft. (Int*)

Analysefähigkeit

- genaues Analysieren (LJ*)

Zukunftsfähigkeit – vorausschauendes Denken

- S07: Ich glaub, Fokuspunkte, wo ich viel gelernt hab, sind Projektbildung und dann auch generell politisches Denken und politische Diskurse. (Int*)

3.5. Wirkungen der BNE-Zukunftswerkstatt 2025/2026

Hinsichtlich der Wirkungen, die durch die Teilnahme an der *BNE-Zukunftswerkstatt* im zweiten Projektjahr ausgelöst werden konnten, wurde in den Lernjournalen und den Interviews – analog zu den Wirkungen im Vorjahr – v.a. auf den Wissenszuwachs, ein gesteigertes Interesse an den behandelten Themen, eine gesteigerte Motivation, sich zu engagieren sowie die Erfahrung von Selbstwirksamkeit eingegangen.

Interesse und Wissenserwerb

In den Lernjournalen berichteten 16 Schüler*innen¹⁸ der **Schule A** darüber, dass sie neue Erkenntnisse über einen nachhaltigen Lebensstil und die Wiederverwendung von Materialien gewonnen hätten:

Ein richtiges Bewusstsein darüber zu haben, wie Ressourcen zu uns gelangen und wie sie verwendet und weggeschmissen werden, statt erneut verwendet zu werden. (LJ**)

Dass es ganz unterschiedliche Arten und Wege gibt, nachhaltig mit Ressourcen umzugehen, über die man so bisher möglicherweise auch noch nicht so nachgedacht hat. Aber über diese lohnt es sich eben auch nachzudenken und so seinen Horizont zu erweitern. (LJ**)

Nach dem Workshop mit *Kunst-Stoffe e.V.* beschrieben fast alle Schüler*innen, dass sie viele Anregungen für einen nachhaltig(er)en Lebensstil bekommen hätten:

Man kann viel mit Nachhaltigkeit machen, was nicht sehr aufwendig ist. (LJ**)

Viele Alltagsgegenstände aus meinem Leben können bei einem Defekt stets repariert werden und müssen nicht direkt weggeschmissen oder neu gekauft werden. (LJ*)

[Ich habe gelernt] mit vielen verschiedenen Materialien zu arbeiten. (LJ**)

Mit Blick auf **Schule B** wurde aufgrund der Tatsache, dass es keine weitere inhaltliche Inputphase im zweiten Durchgang gab, nicht nach erneuten Wissenszuwächsen gefragt.

Motivation

In der Wahrnehmung der Lehrkraft an **Schule A** hing die Motivation der Schüler*innen im zweiten Durchgang eher mit einem Leistungsgedanken, einer grundlegenden Strebsamkeit zusammen, als mit einem inhaltlich

¹⁸ Von den 21 Teilnehmer*innen des zweiten Durchgangs beantworteten 18 diese Fragen.

begründeten Gestaltungswillen. Gleichzeitig war in den Schüler*innen-Interviews, bei der Auswahl ihrer Projekte, ihren Journalbeiträgen (siehe oben) und der Stillen Diskussion zum Abschluss des Schuljahrs durchaus ein großes Interesse zu erkennen, einen aktiven Beitrag zu einer nachhaltigen Gesellschaft leisten zu wollen:

S22: Ich glaube vor allem, dass so Flohmarkt, dass wir ja das so selber auch in Berlin mitmachen, also zum Beispiel Mauerpark der Flohmarkt, dass wir das halt sonst selber dorthin gehen und dass wir das dann so selber machen können, ist eigentlich so eine coole Möglichkeit.

S23: Vor allem beim Thema Nachhaltigkeit ist natürlich auch irgendwie Flohmarkt ganz groß dabei, denke ich, und deswegen haben wir uns auch, also größtenteils auch dafür entschieden dann. (Int 10)

Nachhaltigkeit im Alltag führt zu einer großen Veränderung (8 x in SD**)

Mehr Perspektiven zu Dingen, die man selbst für eine bessere Zukunft tun kann (6 x in SD**)

Positiv erwähnt wurde auch die empfundene Freiheit, eigene Ideen zu entwickeln und diese in demokratischen Entscheidungsprozessen gemeinsam umzusetzen:

S27: Ich glaube, darüber nachzudenken, also zum Beispiel diese, sowas wie im Kopf so ein Vision Board erstellen, sag ich mal, also so, alle ihre Ideen so reinzubringen und am Ende dann zu einem Fazit zu kommen, was wir alles so, wie wir es gestalten wollten zum Beispiel, das hat sehr viel Spaß gemacht.

S25: Ja, weil wir da so ein bisschen unser eigenes Ding reinbringen konnten. (Int 11)

S36: Also, ich fand's eigentlich auch ganz cool, weil wir immer so ein bisschen so Mitmachsachen gemacht haben, so. Und wir konnten ja auch immer so, also wir waren ja sehr demokratisch, da hat [die WEED-Referentin] immer sehr drauf geachtet. Und wir haben so viel Gruppenarbeit und so gemacht, deswegen. (Int 13)

Eine Person schien sich von dem Format überfordert zu fühlen; etwa die Hälfte der Schüler*innen hätten „gemischte Gefühle“ über die Arbeitsteilung in ihren Projektgruppen gehabt, so ihre Äußerungen bei der Stillen Diskussion.

An **Schule B** motivierte die Schüler*innen aus Sicht der befragten Lehrkraft hauptsächlich das Gefühl, Schule mitgestalten zu können. Außerdem habe das selbständige Agieren und die Möglichkeit, sich in einem Projekt selbst verwirklichen zu können, sehr motivierend auf die Schüler*innen gewirkt.

Die älteren Schüler*innen, die von Beginn an dabei gewesen waren, schienen sich sehr stark mit dem Projekt zu identifizieren; sie bezeichneten es wiederholt als ihr „Baby“. Sie seien für die AG-Treffen auch in der Vorbereitungsphase auf die Abiturprüfungen extra in die Schule gekommen. Die Schüler*innen beschrieben den Fortschritt und das Erreichen von wichtigen Meilensteinen im Projekt sowie die Unterstützung durch die WEED-Referentin als wichtige Motivationsfaktoren:

S42: Man merkt den Fortschritt und die Meilensteine. Das ist ein cooles Gefühl, zu merken, dass man was erreicht. (Int 16)

S47: Ich glaube, dieses Hinarbeiten auf diesen, wie hieß der, Kick-Off-Termin oder so, wo wir auch noch mal ein paar mehr Leute, Lehrer, Ganztage und so eingeladen haben, dass wir so darauf hingearbeitet haben, immer wieder so auch mit Post-its, so Übersichten erstellt haben und so immer gemerkt haben, okay, das und das müssen wir noch machen, aber das haben wir jetzt endlich mal abgehakt, um das dann so vorzustellen. Ich glaube, das war ganz cool, das zu merken. (Int 17)

Andere Schüler*innen führten zudem die Aussicht, durch aula in der Schule mehr Mitbestimmung zu ermöglichen, als sehr motivierend an. Ebenso das Gefühl, für andere Verantwortung zu übernehmen, die konstruktive Gruppenatmosphäre und das Gefühl, „dabei zu sein“:

S49: Dass man dann ja quasi auch die Verantwortung dafür hatte, dass auch Ideen auch weitergehen konnten. Und wir wussten ja auch, die anderen Schüler, die hatten die Idee und die finden das auch toll. Deswegen wollte man es halt auch gerne weiter unterstützen. (Int 18)

S47: Ja, man konnte auch immer eigentlich relativ gut diskutieren miteinander, wenn man mal verschiedener Meinung war und dann im Endeffekt eine Lösung finden. Genau, das hat eigentlich auch immer relativ gut funktioniert, dass man dann immer so gegenseitig noch gucken musste, so, was ist jetzt, warum ist der der Meinung und dann, dass man versucht, so ein Mittelding zu finden oder so. (Int 17)

Erfahrung der Selbstwirksamkeit und Kompetenzerwerb

Wie im ersten Projektjahr berichteten die Befragten **beider Schulen** von Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie vom Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen, die durch das Projekt auf Ebene der Schüler*innen ausgelöst worden seien. Ebenso ergab die Analyse der Lernjournale in Schule A sowie die Interviews an beiden Schulen, dass sich die Jugendlichen in den folgenden Kompetenzen durch die Werkstatt gestärkt fühlten:

Kommunikationsfähigkeit

- Ideen in Gruppen einbringen und diskutieren (LJ**)
- Zuhören (LJ**)
- Kommunikation (LJ**); offene Kommunikation (LJ**)

Einfühlungsvermögen / Empathie

- auf jeden eingehen (LJ**)

Fähigkeit zur Selbstreflexion

- Bewusst über Entscheidungen sein (LJ**)

Durchsetzungsvermögen

- Ideen versuchen umzusetzen (LJ**)

Selbstbehauptung und verbales Ausdrucksvermögen

- Eigenständigkeit (LJ**)
- ...diese Fähigkeit, so zu anderen Leuten hinzugehen, erst mal mit denen zu sprechen, denen das Projekt zu erklären, was man umsetzen will, in dem Fall aula, und sie dann auch so davon zu überzeugen, im besten Fall. (Int**)
- Rhetorik (Int**)

Zielorientiertes Handeln

- realistische Ziele setzen, vor der Zielsetzung Rahmenbedingungen prüfen (LJ**)
- selbst Projekte gestalten / planen (LJ**); Projekte können Spaß machen (LJ**); Projektplanung (Int**)
- Seine Ziele zielstrebig durchziehen und konsequent durchziehen (LJ**)
- wie man effektiv arbeitet, welche Strategien es so gibt, um Projekte umsetzen zu können (Int**)
- (...) dass man nicht von Anfang an, bevor man so die ganzen Gegebenheiten überprüft hat, dass man nicht direkt so Dinge erwartet, sondern dass man eher so guckt, was möglich ist, und dann sich daraufhin Ziele quasi hat (Int**)
- Ich fand auch den Findungsprozess sehr spannend, weil wir hatten dann auch immer mal wieder unsere Ziele, so auf wie realistisch sie wirklich sind [geprüft]. (Int**)

Teamfähigkeit / Kooperationsbereitschaft

- in Gruppen Ideen sammeln (LJ**); Gruppenarbeit (LJ**); Zusammenarbeit (LJ**); Es ist wichtig, im Team zu arbeiten (LJ**); wie man im Team agiert (Int**)
- Mir hat es gefallen, zusammen mit meiner Gruppe, die alleinige Verantwortung zu tragen für etwas, das uns interessiert. (LJ**)

- Teamorganisation (LJ**); Teamwork (LJ**); Teamfähigkeit (LJ**); Teambuilding, Aufgabenverteilung im Team (LJ**); Teamwork und Aufgabenfindung (Int**)
- man muss manchmal Kompromisse eingehen (LJ**); Kompromisse schließen, weil wir alle andere Meinungen haben und gemeinsam einen Entschluss schließen müssen (LJ**); Kompromisse finden (LJ**)
- Ich konnte bisher meine Teamfähigkeit optimieren, da ich teilweise auch mit Menschen arbeiten musste, die nicht meine „Wunschpartner“ waren. (LJ**)
- Im Team zusammenarbeiten mit Leuten, die man nicht so gut kennt (LJ**)
- jetzt arbeiten wir halt auch mit so höheren Abiturienten und so zusammen und auch mit anderen Lehrern noch. Eher auf einer Ebene, würde ich sagen. (Int**); die enge Zusammenarbeit (Int**)

Perspektivwechsel

- ...es gibt verschiedene Meinungen und dadurch, dass wir jetzt diese verschiedenen Perspektiven austauschen, gibt es immer, man kann ein Problem zum Beispiel so oder eine Lösung so optimiert werden, dass sie besonders gut ist und besonders gut passt und so. (Int**)

Ausdauer / Durchhaltevermögen

- Dinge machen Spaß / kein Spaß (LJ**)
- Ich kann besser damit umgehen, Sachen zu machen, die mir vielleicht nicht so viel Spaß machen (LJ**)
- Projekte zu erarbeiten kostet Zeit und kann anstrengend sein (LJ**)

Organisationsfähigkeit

- unterschiedliche Wege und Möglichkeiten Projekte umzusetzen (LJ**),
- Wissen über Projektarbeit (LJ**); wie eine gute Projektarbeit funktioniert und wie man zu einem guten Ergebnis kommt und so. (Int**)
- Wie wichtig eine ausführliche Planung ist (LJ**)
- man sollte sich stets bewusst machen, was realistisch umzusetzen ist (LJ**)
- Organisation (LJ**); Organisieren (3 Nennungen im Int**)

Verantwortungsbereitschaft

- Verantwortung übernehmen (LJ**)

Veränderungen initiieren und umsetzen

- Und dass man natürlich [bei der Umsetzung von aula,] dann auch im Auge behält, zu wem man denn da gehen muss und wen man denn eigentlich überzeugen muss und wer da zuständig ist, wenn man das eben umsetzen möchte. (Int**)

Analysefähigkeit

- Reflektion und Umgang mit dem Thema (LJ**)
- Biodivers denken (LJ**)

Kreativität

- kreatives Denken (LJ**); realistisch Denken (LJ**); Denken (2 Nennungen in LJ**)
- Ideenentwicklung (LJ**)

Fachlich-methodische Kompetenzen

- Mit vielen verschiedenen Materialien zu arbeiten (LJ**)
- Handys auseinander / zusammen bauen (LJ**); Stuhl renovieren (LJ**)
- DIY (2 Nennungen im LJ**)
- wie man Infoblätter auf Canva gut und schnell erstellt (LJ**)
- Und auch als wir im Praktischen was unternommen haben, habe ich eigentlich auch viel gelernt. (Int**)

Umweltbewusstsein

- Nachhaltiges Bewusstsein (LJ**)
- Bewusst Leben ist gut (LJ**)
- Dass es viele verschiedene Wege gibt, sich für die Umwelt einzusetzen und sich insgesamt zu engagieren (LJ**)
- Aufmerksam auf Natur und Umgebung achten (LJ**)
- Ich achte mehr auf die Natur und kleine Lebewesen (LJ**)
- ...die Idee mit so der Nachhaltigkeit und auch mit dem eben nachhaltiger Denken und viel mit Reparatur auch machen und so. (Int**)
- Und natürlich auch, was wir so jetzt gelernt haben durch unsere Recherche, so, ist mir noch mal klarer geworden, wie wichtig das ist so bei uns ist jetzt Secondhand zu kaufen oder sich Sachen auszuleihen, statt die zu holen, obwohl man die wahrscheinlich nicht braucht und dass man diesen Konsum mehr, sich vor Augen hält, wie, ja, alltäglich der eigentlich ist, so ein unnötiger Konsum. (Int**)

3.6. Zusammenarbeit zwischen Schule und NGO

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und WEED als zivilgesellschaftliche außerschulische Organisation wurde von beiden Schulen als sehr bereichernd empfunden. Zum einen, weil WEED zusätzliche Arbeitskapazitäten beigesteuert habe, zum anderen, weil die Rolle der WEED-Referentin eine andere gewesen sei als die der Lehrkräfte.

L2: Ich finde das sehr gewinnbringend, weil eine Person, die von außerhalb der Schule kommt, für Schüler*innen immer nochmal ein anderer Faktor ist. Also die nehmen diese Person auch ganz anders wahr, sie duzen diese Person, das ist eine Person, (...) wo es nicht um Bewertung oder sowas geht und die auch nochmal mit ganz anderen Kompetenzen kommt.

Die WEED-Referentin reflektierte diese „Ergänzung“ im Interview durchaus kritisch, da sie sich zeitweise eher als „Ersatz“ wahrnahm.

W01: [Meine] Ressourcen (...) kamen nicht on top im Sinne von, wir machen die Werkstatt, also wird in so einem sehr intensiven Tandem durchgeführt, sondern dann eher, ich mache die Werkstatt und in der Zeit machen die Lehrer*innen was anderes oder haben keine Zeit oder so. Das hätte ich mir teilweise anders gewünscht.

Als förderliche Rahmenbedingungen erwähnte die WEED-Referentin zudem das große Engagement der Lehrkräfte, deren gute Vernetzung in der Schule, die Unterstützung weiterer Kolleg*innen in der Schule sowie die enge und verbindliche Kooperation und Kommunikation mit den Lehrkräften. Sie empfand auch die Möglichkeit, Flipcharts und Workshopmaterialien an **Schule A** unterbringen zu dürfen, als sehr unterstützend.

Mit Blick auf die Kooperation von WEED mit anderen NGOs, die für einzelne Workshops im Rahmen der Inputphase eingeladen wurden oder, im Falle von *aula*, mit der auch in der Projektphase ein enger Austausch gepflegt wurde, hielt die WEED-Referentin fest, dass diese zusätzlichen Ressourcen als sehr wichtig wahrgenommen worden seien.

W01: Die Kooperation mit *aula* macht auch total Spaß. Das ist ein richtig fitter Mensch, auch sehr jung, hat voll den coolen Draht zu den Schüler*innen. Die haben in einer Session (...) habe ich mein Handy in die Mitte gelegt und gesagt, hey, ruft [Name des *aula*-Ansprechpartners] an, so. Der hat gesagt, wenn wir Fragen haben, sollen wir anrufen, hier ist die Nummer. Und dann haben die zu dritt mit [Name des *aula*-Ansprechpartners] telefoniert und dem dann noch ein paar Fragen gestellt und so. Also der ist so richtig, hat auch richtig Lust mit den Schüler*innen so partizipativ zu arbeiten.

Zudem sei die Tatsache, dass auch die *Stiftung Naturschutz Berlin* und *Kunst-Stoffe e.V.* nach den Workshops weiterhin für die Jugendlichen ansprechbar gewesen seien, sehr hilfreich gewesen. Als positiv nannte sie auch die Möglichkeit, sich mit Kolleg*innen von anderen NGOs beraten zu können, z.B. mit *EPIZ e.V.* zu Schulentwicklungsprozessen.

Exkurs: Nicht unmittelbar bezogen auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und NGO, jedoch bedeutsam für die Arbeit von WEED, habe sich ferner die Bereitschaft der LEZ herausgestellt, das Projekt trotz Anfangsschwierigkeiten weiterhin finanziell zu unterstützen. Für die WEED-Referentin seien zudem die regelmäßigen Gespräche mit dem Evaluationsteam wichtig gewesen sowie eine Fortbildung in Facilitation als Praxisbegleitung für selbstorganisierte Gruppen, in deren Rahmen u.a. eine kollegiale Beratung habe stattfinden können. Und nicht zuletzt wurde die Unterstützung einer FSJlerin bei WEED erwähnt.

3.7. Transformatives Lernen

In der transformativen Bildung geht es u.a. darum, das **eigene Weltverständnis** und die **eigene Selbstwahrnehmung** zu reflektieren. Dies sei in den Augen der WEED-Referentin u.a. im Workshop 2024/2025 mit *Fair-Bindung* gelungen, in dem es u.a. um die Beziehung zwischen Mensch und Natur ging, mit einem Schwerpunkt auf das Thema Wasser.

Wichtig sind außerdem **Reflexionsmomente**, die in transformativen Bildungsprozessen angeregt werden können, z.B. durch Fragen wie „Was macht dein Leben zu einem guten Leben? Was macht dir gerade Hoffnung, was macht dir gerade Angst?“, die gezielt am Anfang und Ende des zweiten Durchgangs an **Schule A** eingebaut wurden, oder „Was hast du über dich selbst gelernt?“, die den Schüler*innen in den Auswertungsrunden am Ende beider Durchgänge gestellt wurde. An **Schule A** war die Erkenntnis eine/r Schüler*innen im ersten Durchgang, „dass ich wahrscheinlich zu den glücklichsten und privilegiertesten Menschen der Welt gehöre.“(SD*) Etwa die Hälfte der Klasse stimmte dieser Aussage zu. Die andere Hälfte (eine Stimme weniger) resümierte, dass sie „gar nicht mal so viel“ über sich gelernt hätten. Aus Sicht der WEED-Referentin sind diese reflektierenden Momente an **Schule B** aufgrund der vielen Aufgaben, die zu bewältigen waren, um aula an der Schule zu etablieren, zu kurz gekommen. Wie in Kapitel 3.4 und 3.5. bereits ausführlich beschrieben, wurde an beiden Schulen sehr deutlich, dass die Mehrzahl der Jugendlichen „mehr Perspektiven zu Dingen [entwickelt haben], die man selbst für eine bessere Zukunft tun kann“. (SD**)

Eine wichtige Voraussetzung für transformative Lernprozesse ist zudem der **sichere Raum** und ein gewisser Grad an **Gestaltungsfreiheit**. Dieser entsteht u.a. wenn sich die Teilnehmenden gut kennen und Freiräume erkannt werden. An **Schule A** war zu beobachten, dass sich Schüler*innen, die sich bereits kannten, teilweise gemeinsam in Arbeitsgruppen zusammenfanden und die Vertrautheit untereinander als positiven Faktor in der Gruppenerfahrung beschrieben. An **Schule B** waren nach Einschätzung der WEED-Referentin die Bedingungen etwas günstiger, da sich die Jugendlichen untereinander zwar zu Beginn größtenteils auch nicht kannten, jedoch aufgrund der Freiwilligkeit und des außerunterrichtlichen Settings sich ein „sicherer, gestaltbarer Raum“ ergab:

W01: Da [an **Schule B**] fängt es immer an mit einem total lockeren Austausch, wie geht es allen? So, die quatschen untereinander, da ist auch die Beziehung zum Lehrer anders. (.....) Ich glaube, (...) das so zu durchbrechen, und das braucht es für, glaube ich, transformative Bildung und das war an [**Schule A**] schwierig. Das war ja Schule, das war ja auch Pflichtunterricht. Und dann für manche, (...) also für Schüler*innen, die einfach (.....) Bock hatten und sich gefreut haben, ein eigenes Projekt machen zu können und auch eine Idee hatten und dann darin so aufgehen konnten. (...) Genau, ich glaube, so diese transformative Bildungsmomente haben bei manchen dann trotzdem funktionieren können, aber ich glaube, der größte Anteil (...) war dann eher so klassische Bildung für nachhaltige Entwicklung, so eine Wissensvermittlung von, welche Probleme gibt es, mit Blick auf Nachhaltigkeit und globale Zusammenhänge und was für Lösungsansätze gibt es dazu und jetzt so, was ja auch ein guter Lerneffekt ist. (Int 19)

Um perspektivisch diesen „sicheren, gestaltbaren Raum“ auch für Gruppenkonstellationen zu ermöglichen, die ähnlich wie in Schule A gelagert sind, überlegte die WEED-Referentin, ob Exkursionen eine Alternative zur Arbeit im Klassenraum sein könnten und dabei helfen würden, die Dynamiken eines klassischen Unterrichts zu durchbrechen:

W01: Dann wären Exkursionen zum Beispiel wahrscheinlich spannend, also raus aus der Schule, weil das System Schule mit den Regeln und Werten und Normen und Gruppendynamiken und all diesen Sachen, dem konnte ich mich nicht entziehen in diesem Kontext. (Int 19)

Darüber hinaus will transformative Bildung **Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen**. So sei die *BNE-Zukunftswerkstatt* per se darauf ausgerichtet gewesen, dass die Schüler*innen diese Erfahrungen machen können. Es habe immer wieder Momente gegeben, in denen die Jugendlichen erkannt hätten, sowohl individuell als auch als Gruppe, worin ihre Handlungsmöglichkeiten bestehen, die Welt aktiv für sich und für andere mitzugestalten. Entsprechend habe die WEED-Referentin „Aha-Momente“ und emotionale Lernräume wahrgenommen, in denen die Jugendlichen innerlich bewegt gewesen seien oder ihre eigenen Fähigkeiten oder Erfolge realisiert hätten.

Ein **projektbasierter Ansatz** begünstigt transformative Lernprozesse. Vor diesem Hintergrund sei die *BNE-Zukunftswerkstatt* gezielt so angelegt worden, dass a) die Jugendlichen in einer aktiven Rolle als Gestalter*innen agieren können und b) die Pädagog*innen sich als Moderator*innen der Prozesse verstehen. Dadurch sollte Ownership und Identifikation mit dem eigenen Projekt gefördert werden (ein Umstand, der in Schulstrukturen nicht häufig vorkommt). In diesem Zusammenhang habe die WEED-Referentin insbesondere an **Schule B** berücksichtigen müssen, dass die projektbasierte Arbeit in einem gänzlich freiwilligen Rahmen stattfand. So sei sie sehr flexibel mit Terminfindungsprozessen umgegangen und habe mit den Schüler*innen ausgehandelt, wie viel Freizeit sie für die *BNE-Zukunftswerkstatt* einsetzen wollen:

W01: Ich glaube bei einem AG-Format, so einem BNE-AG-Format, also so eine gute Balance aus Freiwilligkeit und Verbindlichkeit, weil es ist eben Freizeit von Schüler*innen und das auch auf einer Meta-Ebene zu besprechen mit denen. (Int 19)

Der projektbasierte Ansatz sei wiederum an **Schule A** an seine Grenzen gestoßen, da einige Projekte der Jugendlichen zum Teil nicht innerhalb nur eines Schuljahres hätten realisiert werden können. (Es war leider nicht möglich, in 2026 ein Interview mit den Jugendlichen durchzuführen, die am ersten Durchgang teilgenommen hatten, um zu reflektieren, wie sie auf die Projektzeit nach einem Jahr zurückblicken.) Einige der befragten Schüler*innen schienen jedoch bereits die Erfahrung gemacht zu haben, dass schulische Projekte angefangen, aber nicht bis zuletzt umgesetzt werden. Zwei der befragten Schüler*innen schienen sogar überrascht zu sein, dass ihr Projekt fertig wurde:

S25: Boah, also, wenn ich ehrlich bin, es war, dass wir es zu Ende gebracht haben, weil oft so, das ist so, das ist bei den Schulprojekten, wenn man so Projekte macht in der Schule, dann ist es immer so riesige Sachen wie so, es gibt ganz oft das Projekt, dass wir Solarpanels anbringen an unsere Schule.

S27: Und da bilden sich riesige Gruppen.

S25: Und dann bilden sich riesige Gruppen, ganz viele Ideen und irgendwie so nur das Ziel.

S27: Aber dann steigen alle aus.

S25: Und dann ist niemand mehr da. Also wir haben ganz viele AGs, die so noch nicht ganz zu einem Ergebnis gekommen sind oder halt sich aufgelöst haben. Und auch, wir hatten jetzt halt einen sehr, sehr, wir haben uns das auch von Anfang an sehr erreichbar gemacht, unser Ziel. (...) Das ist auf jeden Fall ein Erfolg. (Int 11)

Vor diesem Hintergrund sei es, so die Einschätzung der WEED-Referentin, sehr wichtig, die Schüler*innen gut zu begleiten, ungeachtet des letztlichen Ausgangs, ob ihre Projekte eingeführt würden oder nicht:

W01: Ja, jetzt gerade sind die [die Schüler*innen an Schule B] aber noch sehr hoffnungsvoll und sehen das so, ne, am Horizont, und irgendwie haben sie das Gefühl, sie können die ganze Welt bewegen, um dann auf den Boden der Tatsachen zurückgeworfen zu werden und zu merken, nach zwei Jahren Arbeit, ich habe hier bei der Konferenz gesprochen, wir waren dabei, mit dem gesprochen, das und das und das, so viel Freizeit da reingesteckt, für nichts, ich kann mir schon auch vorstellen, dass das dann diese Selbstwirksamkeitserfahrung auch zunichtemachen kann und ich glaube, das dann zu lenken und zu gucken, ja, und auch so zu, das zu hinterfragen, also, ist die Selbstwirksamkeit gleich null, wenn man das Projektziel nicht erreicht? Oder haben wir trotzdem was bewirkt? Was hat das denn angestoßen bei Lehrer*innen? Welche Denkprozesse haben bei der Schulleitung vielleicht stattgefunden? Haben wir einen Grundstein gelegt für was, was erst in zwei Jahren passieren wird?

Sie beschrieb daher transformative Bildung auch als „nicht steuerbar“, weshalb weniger die Realisierung von einzelnen Projekten im Vordergrund stehen sollte, als vielmehr die Qualifikation von Jugendlichen, um sie in die Lage zu versetzen, Projekte selbst zu entwickeln und umzusetzen.

W01: Und wenn die Wirkung ist, Schüler*innen empfinden, ich kann was verändern und ich kann mich einbringen, dann ist es ganz gut. Und wenn die Wirkung dann noch ist, (...) das hat Spaß gemacht, also ganz viel positive Gruppenerfahrung.

An **Schule B** wurden die *BNE-Zukunftswerkstatt* und aua von der Lehrkraft, dem Vertreter des Ganztags-Teams und der WEED-Referentin als wichtiger Beitrag zu **Demokratisierungs- und somit Transformationsprozessen an der Schule** beschrieben.

Ebenso zeichnet sich transformative Bildung durch eine **wertschätzende Gruppenatmosphäre** aus. Als schwierig empfand die WEED-Referentin vor diesem Hintergrund die Räumlichkeiten an beiden Schulen, die nicht darauf ausgerichtet gewesen seien, eine ganzheitliche, tragende Gruppenatmosphäre herzustellen. Es sei oft umständlich gewesen, einen Stuhlkreis zu stellen oder auf dem Boden zu sitzen und es habe wenig Möglichkeiten gegeben, den Raum zu gestalten. Außerdem sei es wünschenswert, im Tandem in den Werkstattphasen arbeiten zu können, um Gruppenprozesse besser zu überschauen und vielfältigere pädagogische Interaktionen mit den Jugendlichen zu ermöglichen. Zu zweit wäre auch eine engmaschigere Betreuung der Arbeitsgruppen möglich gewesen, was insbesondere an **Schule A**, wo die Jugendlichen in Kleingruppen zusammenarbeiteten und u.a. mit der Arbeitsteilung Schwierigkeiten hatten, hilfreich gewesen wäre.

3.8. Nachhaltigkeit und multiplikatorische Wirkung

Inwieweit sich Prozesse und Strukturen, die durch die *BNE-Zukunftswerkstatt* an beiden Schulen pilothaft getestet wurden, dauerhaft etablieren werden, kann abschließend zum jetzigen Zeitpunkt nicht redlich beantwortet werden. Wie immer stellt das beginnende neue Schuljahr eine Zäsur dar. Allerdings wurden in beiden Schulen noch vor den Sommerferien 2026 die folgenden Überlegungen angestellt, Prozesse in die Wege geleitet und Vereinbarungen getroffen.

An **Schule A** haben die Lehrkraft, die in den vergangenen beiden Jahren eng mit der WEED-Referentin zusammengearbeitet hat, ein Mitglied der Umwelt AG und die WEED-Referentin gemeinsam überlegt, wie die Schule von den Erfahrungen der *BNE-Zukunftswerkstatt* profitieren kann. Da die Schule dabei ist, ein neues Konzept für den Wahlpflichtunterricht zu erarbeiten, der projektbasiert gestaltet werden soll und eventuell den Schwerpunkt BNE haben wird, wurde der Schulleitung sowie der Fachbereichsleitung Gesellschaftswissenschaften vorgeschlagen, die Impulse aus der Werkstatt aufzunehmen. Entsprechend ist vereinbart, dass die WEED-Referentin zu Beginn des neuen Schuljahrs 2026/2027 eine Fortbildung für Lehrkräfte des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften zum projektbasierten Lernen durchführt.

Die Schüler*innen an Schule A, die jeweils an den *BNE-Zukunftswerkstätten* teilgenommen hatten, arbeiteten im darauffolgenden Schuljahr nicht an ihren Projekten weiter, da es dafür nach ihrem Wechsel in die Oberstufe keine entsprechenden Anschlusskonzepte gab bzw. derzeit gibt. Um dennoch Kontinuität zu gewährleisten, wurden im ersten Durchgang Peers bestimmt, die die Schüler*innen des zweiten Durchgangs über ihre gewählten Projektthemen informierten und über Ihre Erfahrungen berichteten.

Eine Lehrkraft an Schule A berichtete, dass ihre Kolleg*innen die *BNE-Zukunftswerkstatt* grundsätzlich positiv zur Kenntnis genommen hätten. Die Zusammenarbeit mit WEED sei in der Schulgemeinschaft aber weitgehend unbemerkt geblieben. – Aus Sicht der Evaluatorinnen mag dies daran gelegen haben, dass die Werkstattprojekte der Schüler*innen nicht unmittelbar umgesetzt werden konnten, sondern diverse Vorarbeiten im Hintergrund hätten angestellt werden müssen, wie z.B. die Prüfung, ob Solarzellen auf dem Schulgelände installiert werden dürfen oder ob das aula-Konzept in der Schule umgesetzt werden kann. Zudem ist die Umsetzung des Flohmarktes erst für das kommende Schuljahr (2026/2027) geplant. – Dennoch scheinen die einzelnen Projekte ein großes Potential zu haben, Nachhaltigkeitsthemen in der Schulgemeinschaft zu platzieren bzw. deren Wichtigkeit zu unterstreichen. So wurde in den Interviews berichtet, dass die Social-Media-Präsenz der Gruppe Vinted an der Schule sehr stark wahrgenommen worden sei. Außerdem sei das aula Konzept im Schuljahr 2025/2026 an der Schule weiter diskutiert und in der Gesamtschülervertretung vorgestellt worden. Das Biodiversitäts-Quiz wurde in einer 7. Klasse getestet und steht den Lehrkräften nun als Unterrichtsmaterial zur Verfügung. Sowohl die Plakate zur Biodiversität und zum nachhaltigen Lebensstil als auch der Flohmarkt werden als jugendgerechte Mittel wahrgenommen, um Schüler*innen für Nachhaltigkeitsthemen zu interessieren. Außerdem sei die Schulleitung durch die Gespräche mit den Schüler*innen über deren Projekte auf das gestiegene Interesse der Schüler*innen an BNE-Themen aufmerksam gemacht worden. Das aula-Konzept, dessen Machbarkeit in einer AG im ersten Durchgang an Schule A geprüft wurde, soll in absehbarer Zeit an der Schule umgesetzt werden.

An **Schule B** haben die Schüler*innen in den vergangenen beiden Schuljahren zahlreiche Aktivitäten umgesetzt, um aula in der Schulöffentlichkeit bekannt zu machen und eine schulweite Diskussion von Teilhabemöglichkeiten anzustoßen. Hierzu zählen u.a. die erfolgreiche Vorstellung des Konzepts in der Gesamtschüler*innenvertretung, der Gesamtelternvertretung und der Schulkonferenz, die Präsentation von aula beim Hoffest in beiden Schuljahren sowie die Zusammenarbeit mit einer Lehrkraft bei der Erprobung von aula in einer 7. Klasse. Im aula-Team arbeiten mittlerweile zwei neu für das Projekt gewonnene Lehrkräfte und das Ganztags-Team mit; ebenso sollen ab dem Schuljahr 2026/2027 ein Medienpädagoge und eine IT-Fachkraft an der aula-Umsetzung beteiligt werden. Vier Schüler*innen der ehemals 7. Klasse, in der aula als Pilot durchgeführt wurde, sind in die aula-AG eingetreten. Ein AG-Mitglied, das inzwischen Abitur gemacht hat, wird im kommenden Schuljahr im Rahmen eines FSJ das Ganztags-Team unterstützen. Ferner äußerten sich weitere AG-Mitglieder, die ebenfalls nun mit dem Abitur die Schule verlassen, dass sie im nächsten Schuljahr weiterhin im aula-Team aktiv bleiben wollen.

Durch die offizielle Einführung von aula im Schuljahr 2026/2027 ist zu erwarten, dass das Projekt auch in der schulweiten Öffentlichkeit von Schule B noch stärker wahrgenommen wird. Für die offizielle Einführung liegen alle nötigen Beschlüsse vor und die Planungen sind sehr weit gediehen. Über erste Effekte in puncto Nachhaltigkeit berichtete darüber hinaus die für aula zuständige Lehrkraft. Ihr zufolge hätten die Aktivitäten der Schüler*innen dazu geführt, dass Partizipationsmöglichkeiten an der Schule nun stärker thematisiert würden:

L2: Und jetzt dadurch, dass jetzt die Schüler auch in dieser Fachbereichssitzung waren, beim Schulleiter, bekommen jetzt immer mehr davon mit. Also es wird, das führt zu einer immer stärkeren Wahrnehmung, es wird auch darüber diskutiert. Ist das richtig? Brauchen wir das überhaupt? (...) Und das ist ja, was wir, also was zumindest ich erreichen möchte. (...) Also mir, hört sich jetzt ein bisschen blöd an, aber am Ende des Tages geht es mir gar nicht unbedingt darum, wird das

Projekt umgesetzt, sondern reden wir an der Schule mehr über Partizipation, über Demokratie und vor allen Dingen drüber, wie wir es auch unseren Schüler*innen ermöglichen, Teilhabe aktiv mitzugestalten in der Schule. Und wenn das das Projekt ist, mit dem wir das machen, dann super. Also der Prozess ist für mich fast wichtiger als das Produkt am Ende.

Die *BNE-Zukunftswerkstatt* selbst soll im Schuljahr 2026/2027 an Schule B in Form der aula-AG weitergeführt werden, jedoch ohne die Unterstützung von WEED.

Mit Blick auf die multiplizierende Wirkung der teilnehmenden Schüler*innen beider Schulen gaben diese in den Interviews an, bisher – abgesehen von den Gesprächen, die im Rahmen der realisierten Projekte mit anderen Personen stattgefunden haben – vereinzelt auch in ihren Klassen, mit Freund*innen und mit ihren Familien über ihre Erfahrungen mit der *BNE-Zukunftswerkstatt* gesprochen zu haben.

Um die Erfahrungen, die sowohl WEED als NGO als auch die beiden Schulen mit der *BNE-Zukunftswerkstatt* gesammelt haben, ist für die zweite Jahreshälfte 2026 die Herausgabe einer Publikation mit dem Schwerpunkt auf projektbasierte BNE geplant.

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

Die Ergebnisse haben eindrücklich gezeigt, wie erfolgreich die Zusammenarbeit zwischen Schule und NGO sein kann, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, durch regelmäßige externe Impulse strukturiert und mit innovativen Ansätzen gestaltet wird.

Die *BNE-Zukunftswerkstatt* hat aus Sicht der Evaluatorinnen großes Potential, transformative Lernprozesse an Schulen anzuregen. Das projektbasierte Lernen ermöglicht es den Schüler*innen, aktiv ihre Lernprozesse mitzugestalten, BNE-Themen sowie unterschiedliche Formen des zivilgesellschaftlichen Engagements kennenzulernen, Erfahrungen zu sammeln, wie es ist, selbst aktiv zu werden, sich für eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen und positive Veränderungen in ihrem Lebensumfeld zu bewirken. Als Lernform bietet der Ansatz der transformativen Bildung – auch unabhängig vom BNE-Bezug – Möglichkeiten, sich im schulischen Rahmen in einer ganzen Reihe von Kompetenzen zu üben und selbstorganisierte und subjektiv bedeutsame Lernprozesse sowie Selbstwirksamkeit zu erfahren. Die Unterstützung der Schule im Allgemeinen und der Schüler*innen im Speziellen durch eine NGO, in diesem Falle in Person der WEED-Referentin, bei der Organisation und Strukturierung von Projekten, scheint dabei sehr gezielt BNE-Kapazitäten innerhalb der Schulgemeinschaft mobilisiert zu haben und ein wichtiger Motivationsfaktor für die Schüler*innen gewesen zu sein.

Entscheidend für den Erfolg war aus Sicht der Evaluatorinnen aber auch die Bereitschaft der Schulen, sich auf die besonderen Bedingungen der Kooperation mit einem außerschulischen Partner einzulassen: Es braucht engagierte Lehrkräfte, die bereit sind, Schüler*innen auf Augenhöhe zu begegnen, eine offene und unterstützende Schulleitung sowie einen Vertrag, der die Absprachen zwischen Schule und NGO festhält und eine verbindlich geregelte Zusammenarbeit absichert. Und ebenfalls förderlich wäre aus Sicht der Evaluatorinnen ein gemeinsamer Ort auf dem Schulgelände, der identitätsstiftend wirkt, wo Arbeitsmaterialien, Flipcharts und Projektrelevantes zentral aufbewahrt werden könnten und der den Aspekt des „sicheren Raums“, der im Ansatz des transformativen Lernens in unterschiedlicher Weise eine wichtige Rolle spielt, nochmals unterstreichen würde. Denn schulische Lernumgebungen sind selten so gestaltet, dass die Jugendlichen als Subjekte vorkommen, ihnen ein Gefühl von Wertschätzung vermittelt wird oder Gruppenprozesse gefördert werden.

Wie in einigen Studien zu transformativer Bildung bereits aufgezeigt wurde, ist Reflexion ein Schlüsselfaktor in transformativen Lernprozessen. Vor diesem Hintergrund sollten in der Projektarbeit sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Momente der Reflexion und des Austauschs eingeplant werden, in denen die Schüler*innen berichten können, welche Erfahrungen ihnen wichtig waren, wie wirksam sie ihr Handeln einschätzen und welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen sie wahrnehmen. Für das individuelle Reflektieren hat sich z.B. das Lernjournal der *BNE-Zukunftswerkstatt* nur teilweise bewährt, da es an beiden Schulen nicht durchgängig von den Schüler*innen angenommen wurde. Diesbezüglich gilt es weitere Formate zu finden und bewusst einzubauen.

Grundsätzlich zeigte sich in beiden Schulen auch, dass es für die Dauer einer *BNE-Zukunftswerkstatt* und perspektivisch betrachtet auch für die Zeit danach gute Strukturen braucht, die eine Kommunikation – anfangs zwischen den Schüler*innen und der externen Referentin und im Zeitverlauf immer stärker zwischen den Schüler*innen untereinander und mit den begleitenden Lehrkräften – ermöglichen. Hierzu wäre es wünschenswert, DSGVO-konforme digitale Kommunikationsstrukturen einzurichten. Die TaskCard-Plattform an Schule B hat sich Rahmen der *BNE-Zukunftswerkstatt* beispielsweise bewährt.

Die Werkstatteerfahrungen haben gezeigt, dass Freiwilligkeit ein wichtiger Faktor ist, um selbstorganisierte und subjektiv bedeutsame Lernprozesse anzustoßen und Projekte zu initiieren, die auch von nachfolgenden Jahrgängen weitergeführt und weiterentwickelt werden können. Allerdings scheint dafür das Angebot einer AG vorteilhafter als die Einbettung der *BNE-Zukunftswerkstatt* in den Regel- bzw. Wahlpflichtunterricht zu sein, da das AG-Format mehr Möglichkeiten bietet, um „größere/komplexere“ Projekte über einen längeren Zeitraum entwickeln zu können, auf die bei Interesse freiwillig „aufgesprungen“ werden kann. Gleichwohl stellt die Unverbindlichkeit, die mit AG-Angeboten und der damit verbundenen Veränderlichkeit einhergeht, für alle Beteiligten stets eine Herausforderung dar.

Nach Einschätzung der Evaluatorinnen hat sowohl im Wahlpflichtfach als auch in der Nachmittags-AG die ausgezeichnete Strukturierung der Arbeitsprozesse und das Setzen inhaltlicher Impulse seitens der WEED-Referentin dazu beigetragen, dass die Schüler*innen zahlreiche Kompetenzen stärken und zeitgleich zielgerichtet sowie zum Teil sehr erfolgreich ihre Projektideen umsetzen konnten. Dabei zeigte sich, dass gerade das selbstorganisierte Arbeiten sehr klare Strukturen und eine eindeutige thematische Orientierung erfordert. Diesbezüglich gilt es im Vorfeld sehr genau abzuwägen, welche sowohl inhaltlichen als auch strukturellen Leitplanken den Lernenden gesetzt werden und wie v.a. bei AG-Formaten das inhaltliche Onboarding der im Zeitverlauf neu hinzukommender Schüler*innen gestaltet wird.

Bei der Einbettung der Werkstatt in den Wahlpflichtunterricht musste festgestellt werden, dass die inhaltliche Eingrenzung auf BNE-relevante Themen z.T. schwierig werden kann, weil die gewährte Freiheit eben auch dazu führen kann, dass sich die Schüler*innen für Themen entscheiden, die nicht zum ursprünglichen Konzept passen. Entsprechend führte diese Herangehensweise der *BNE-Zukunftswerkstatt* dazu, dass der Bezug der von den Schüler*innen gewählten Projektthemen nicht durchgängig zum Fach Geschichte passte, wodurch das Wechselspiel zwischen Unterricht und Werkstatt für die Schüler*innen z.T. nicht gut nachvollziehbar war. An dieser Stelle sollte zwischen Schule und NGO vorab ein Klärungsprozess eingeplant werden, in dem die Passung zwischen Lehrplaninhalten und potenziell wahrscheinlichen Projekt- und Workshopthemen besprochen wird. Für die Weiterentwicklung der *BNE-Zukunftswerkstatt* sind diesbezüglich weitere organisatorische und konzeptionelle Überlegungen notwendig, damit die Verschränkungen sowie die Synergien zwischen schulischem und außerschulischem Lernangebot auch für die Lernenden offensichtlich werden.

Darüber hinaus sollte bei Einbettung der BNE-Zukunftswerkstatt in den Unterricht eine weitere Frage vorab gestellt und geklärt werden: die nach der Benotung. Da sichere, hierarchiefreie Diskursräume eine maßgebliche Voraussetzung für transformative Lernprozesse sind, wäre es aus Sicht der Evaluatorinnen wichtig –

so wie in Schule A geschehen – die Werkstattelemente klar von den Regelunterrichtselementen abzugrenzen und von Beginn an eindeutig zu kommunizieren, welche Elemente benotet werden. Im Idealfall sollte die *BNE-Zukunftswerkstatt* deutlich als (nicht benoteter) Teil des Unterrichts angekündigt werden. Nach Möglichkeit sollte die Werkstatt zudem sich über zwei Jahre erstrecken, damit die Schüler*innen ausreichend Zeit haben, ihre Projekte zu entwickeln und umzusetzen.

Schulen greifen gerne auf die Ressourcen von NGOs zurück, um Prozesse anzustoßen und Themen aufzugreifen, die im Schulalltag sonst nicht vorkommen. Die Kooperationen bleiben aber oft ohne langfristige Folgen. Daher sollten sich außerschulische Partner*innen – wie es WEED im Falle der *BNE-Zukunftswerkstatt* getan hat – frühzeitig mit ihren Kooperationspartner*innen darüber beraten, wie die Projekterfahrungen einen bleibenden Wert für die Schulen haben können. An Schule A ist als Folge daraus die geplante Lehrkräftefortbildung zum projektbasierten Lernen entstanden, um die konzeptuellen Änderungen im Wahlpflichtunterricht zu unterstützen. An Schule B sind durch die Einführung des Beteiligungskonzepts aula und dem damit einhergehenden Demokratisierungsprozess an der Schule ebenfalls weitere Schritte geplant, die auch ohne WEED möglich sein werden.

Transformative Lernprozesse lassen sich i.d.R. nicht so steuern, dass sie mit der Logik und der Förderpraxis einschlägiger Fördermittelgeber aus den Bereichen BNE und Globalem Lernen kompatibel sind. Sie leben u.a. davon, dass Pädagog*innen Gestaltungsspielräume haben, um auf individuelle Erfahrungen und Gruppenprozesse einzugehen. Es wäre wünschenswert, wenn Fördermittelgeber diesen Umständen Rechnung tragen würden, z.B. durch die Förderung von Modellprojekten, wie es in der Demokratiebildung üblich ist. So wäre es möglich, die Wirksamkeit von Bildungsarbeit im Kontext einer sozial-ökologischen-ökonomischen Transformation zu erhöhen.

5. VERZEICHNISSE

5.1. Literatur

- Bergmüller, Claudia, Causemann, Bernward, Krier, Jean-Marie, Höck, Susanne, Quiring, Eva (2019). *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. Münster. Waxmann Verlag.
- Das Statistische Bundesamt (Destatis) (o. J.). *Ziele für nachhaltige Entwicklung. Indikatoren der UN-Nachhaltigkeitsziele*, Verfügbar unter: <https://sdg-indikatoren.de> [7.4.2026]
- Deutsches Jugendinstitut (2006). *Infos und Materialien zur Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement*. Verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/5_kompetenznachweis/KB_Infos_281206.pdf [03.11.2025]
- Schulverzeichnis der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie*. Verfügbar unter: <https://www.bildung.berlin.de/Schulverzeichnis/index.aspx> [18.11.2025]
- Singer-Brodowski, Mandy und Janina Taigel (2020). *Transformatives Lernen im Zeitalter des Anthropozäns*. In *Das Anthropozän lernen und lehren*. Hrsg. Carmen Sippl, Erwin Rauscher und Martin Scheuch. Innsbruck. Studienverlag
- VENRO (2024). *Globales Lernen für radikalen Wandel. Bildung und die große sozial-ökologische und gesellschaftliche Transformation*. Verfügbar unter: <https://venro.org/publikationen/detail/globales-lernen-fuer-radikalen-wandel-bildung-und-die-grosse-sozial-oekologische-und-oekonomische-transformation> [13.8.2026]
- Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltfragen/WGBU (2012). Factsheet Nr. 5 2/2012 *Forschung und Bildung für die Transformation*. Verfügbar unter: <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/forschung-und-bildung-fuer-die-transformation> [11.08.2026]

5.2. Abkürzungen

AG	Arbeitsgemeinschaft
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
ENSA	Entwicklungspolitisches Schulaustausch-Programm
EPIZ	Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum e.V.
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
Int*	Interview, erster Durchgang
Int**	Interview, zweiter Durchgang
KMK	Kultusministerkonferenz
LEZ	Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit bei der Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe
LJ*	Lernjournal, erster Durchgang
LJ**	Lernjournal, zweiter Durchgang
NGO	Nichtregierungsorganisation
SD*	Stille Diskussion, erster Durchgang
SD**	Stille Diskussion, zweiter Durchgang
SDGs	Sustainable Development Goals (Nachhaltigkeitsziele)
VENRO	Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen
WEED	Weltwirtschaft, Ökologie und Entwicklung e.V. (World Economy, Ecology & Development)

6. ZEITLICHER ABLAUF DER EVALUTION

Wann	Was
11. Juli 2024	▪ Auftaktgespräch
August/September 2024	▪ Sichtung der Projektunterlagen ▪ Ergänzung der von WEED verwendeten Monitoring-Instrumente ▪ Erstellung und Abstimmung des Datenerhebungsplans
ab Oktober 2024 fortlaufend	▪ Kontinuierliches Review der durch WEED erhobenen Monitoringdaten des ersten Durchgangs (t0) ▪ Planungs- und Reflexions-Gespräche mit der Projektmitarbeiterin
Juni/Juli 2025	▪ Experteninterview mit der Projektmitarbeiterin (t1) ▪ leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften (t1) ▪ Fokusinterviews mit Schüler*innen des ersten Durchlaufs (t2)
August/September 2025	▪ Reflexions-Workshop mit den Projektverantwortlichen nach Finalisierung der ersten Werkstatt und Vorlage des Zwischenberichts(t1)
Juni 2026	▪ Experteninterviews mit der Projektmitarbeiterin (t1) ▪ leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften und einem Vertreter des Ganztagsbereichs an Schule B(t1) ▪ Fokusgruppeninterviews mit Schüler*innen des zweiten Durchlaufs (t2)
Juli/August 2026	▪ Codierung der erhobenen Daten ▪ Auswertung der erhobenen Daten und Zusammenführung der Ergebnisse
September 2026	▪ Abgabe des vorläufigen Endberichts ▪ Vorstellung der Ergebnisse durch das Evaluationsteam, Diskussion und Anregungen, Kommentierung des Berichtsentwurfs durch WEED ▪ Einarbeitung der Kommentare und Erstellen des endgültigen Evaluationsberichts ▪ Vorlage des endgültigen Evaluationsberichts

7. ANHANG

Interviewleitfäden

Interviews mit Schüler*innen, die an der BNE-Zukunftswerkstatt teilgenommen haben

1) Erste Gruppe:

Erzählt bitte etwas über Eure Erfahrungen mit der Werkstatt.

Wann hat es angefangen, was ist Euch in besonderer Erinnerung geblieben?

Wie fandet Ihr die Arbeit mit den externen Referent*innen?

Was hat sonst noch alles stattgefunden?

Zweite Gruppe:

Mich interessieren vor allem die letzten Wochen und die Arbeit an Euren eigenen Projekten.

Welche Ideen hattet Ihr und wie habt Ihr sie umgesetzt?

Wenn Ihr auf die Zukunftswerkstatt insgesamt zurückblickt, was waren für euch die Highlights?

Dritte Gruppe: Siehe Gruppe 1

2) Was hat Euch Spaß gemacht oder motiviert?

Was hat gefehlt?

3) Hattet Ihr ausreichend Zeit und Freiheit, um Eure Ideen zu verwirklichen?

4) Wie habt Ihr Eure Mitschüler*innen im Rahmen der Werkstatt erlebt?

Gab es Überraschungen, auch bei euch selber?

5) Wie wird die Zukunftswerkstatt in der Schule wahrgenommen?

Werden Eure Aktionen unterstützt?

6) Schule A: [Die WEED-Referentin] und Eure Lehrerin haben sich immer abgewechselt. War das stimmig für Euch? Wie habt Ihr das erlebt?

7) Wie wird die Zukunftswerkstatt in der Schule wahrgenommen?

Habt Ihr über Eure Ideen und Projekte mit anderen Schüler*innen, zu Hause oder mit Freund*innen außerhalb der Schule gesprochen?

8) Was macht Ihr mit dem, was Ihr gelernt habt, wenn die Werkstatt vorbei ist?

Interviews mit den Lehrkräften

- 1) Schule A: Wie hat sich das Modell der Einbettung der BNE-Zukunftswerkstatt in den Geschichtsunterricht bewährt? Wie reagieren die Schüler*innen auf den Wechsel zwischen herkömmlichem Unterricht und der Zukunftswerkstatt?
- 2) Wie aktiv waren Ihre Schüler*innen im Rahmen der Zukunftswerkstatt? Was hat sie motiviert?
- 3) Beobachten Sie Veränderungen bei Ihren Schüler*innen?
- 4) Was hätten weniger aktive Teilnehmer*innen gebraucht, um aktiv zu werden?
- 5) Wie wird die Zukunftswerkstatt – also das Modell eines solchen Wechselmodells gepaart mit der starken Ausrichtung auf die Interessen und Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen – von der Schulleitung wahrgenommen? Vom Kollegium?
- 6) Inwiefern hat die Zukunftswerkstatt Veränderungen jenseits des Klassenraums bewirkt? Können Sie mir 1-2 Beispiele dafür geben?
- 7) Welche Rahmenbedingungen an der Schule unterstützen die Realisierung der BNE-Zukunftswerkstatt? Welche sind eher hinderlich?
- 8) 2026: Haben Sie noch Kontakt zu den Schüler*innen, die letztes Jahr an der Zukunftswerkstatt teilgenommen haben? Inwieweit lassen sich bei ihnen – ausgelöst durch die Zukunftswerkstatt – Weiterentwicklungen beobachten? Werden Ihre Projektideen noch in der Schule verfolgt?
- 9) Wäre es wünschenswert, die Zukunftswerkstatt dauerhaft an der Schule zu etablieren?
Wenn ja, welche Weichen müssten gestellt werden, damit das möglich wird?

Interview mit dem Ganztagsbereich an Schule B

- 1) Wie erleben Sie die Schüler*innen, die im Rahmen der BNE-Zukunftswerkstatt aktiv sind?
- 2) Wie wird die Zukunftswerkstatt in der Schule wahrgenommen?
 - Wird sie von der Schulleitung unterstützt?
 - vom Kollegium?
 - von den Gremien in der Schule?
 - Interessieren sich Schüler*innen dafür, die nicht Mitglieder der AG sind?
- 3) Welche Rahmenbedingungen an der Schule unterstützen die Realisierung der BNE-Zukunftswerkstatt bzw. aula?
Welche sind eher hinderlich?
- 4) Inwiefern hat die Zukunftswerkstatt bzw. aula Veränderungen jenseits des Klassenraums bewirkt?
Könnten Sie mir 1-2 Beispiele dafür geben?
- 5) Wäre es wünschenswert, die Zukunftswerkstatt dauerhaft an der Schule zu etablieren?
Wenn ja, , welche Weichen müssten gestellt werden, damit das möglich wird?

Interview mit der WEED-Referentin

Ich möchte mit Dir zusammen gerne auf beide Schulen im Vergleich blicken, da dort jeweils unterschiedliche Settings geben waren. Daher stelle ich Dir zunächst einige Fragen, die Du gerne auf die jeweilige Schule bezogen beantworten kannst. Abschließend bitte ich Dich, ein vergleichendes Fazit zu ziehen.

- 1) Was hat die Schüler*innen motiviert, aktiv an der Werkstatt teilzunehmen?
Was hätten ggf. weniger aktive Schüler*innen ergänzend gebraucht?
- 2) Wie zufrieden bist Du mit den Projekten, für die sich die Schüler*innen entschieden haben und die sie letztlich umsetzen konnten?

- 3) Wie schätzt du die Wirkung der Zukunftswerkstatt bei den Schüler*innen ein?
- 4) Was hat sich bei Ihnen verändert? Wie schätzt du nach dem ersten Durchlauf die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und der Schulleitung ein?
Wie haben die Rahmenbedingungen an der Schule die Umsetzung des Projektes unterstützt? Welche waren schwierig?
Von wem hast du Unterstützung erfahren?
Welche Unterstützung hättest Du zusätzlich noch gebraucht?
- 5) Welche Wirkungen konntest Du auf Ebene der beiden Schulen beobachten?
- 6) Für wie nachhaltig würdest Du die beobachteten Veränderungen sowohl auf Ebene der Schüler*innen als auch auf Ebene der Schule einschätzen?
- 7) Was müsste passieren, um den explizit transformativen Bildungsansatz nachhaltig an den beiden Schulen zu etablieren?
- 8) Kommen wir auf den Aspekt der multiplizierenden Wirkung des Projekts zu sprechen. Lass uns dafür in das Umfeld der Schüler*innen (Eltern, Freunde) als auch der beteiligten Lehrkräfte (Kollegium) blicken: Inwiefern haben die Schüler*innen oder die Lehrkräfte, ausgelöst durch die Erfahrungen der Zukunftswerkstatt, anderen von ihren Erlebnissen und Erkenntnissen erzählt?
- 9) 2026: Du verfolgst mit der Zukunftswerkstatt den Ansatz der transformativen Bildung. Welche Ziele dieses Ansatzes wurden in den letzten zwei Jahren erfüllt? Welche nicht?
- 10) Zum Abschluss möchte ich Dich bitten, je Schule Deine drei wichtigsten Lessons Learned zu benennen.