

Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation von BNE Unterrichtsangeboten in Kindergarten und Primarschule¹

Meret Lehmann, Christine Künzli David, Franziska Bertschy

Kompetenzprofil – Kurzfassung

Im BNE-Kompetenzbereich motivational-volitional-sozial verfügt die Lehrperson über folgende Bereitschaften und Fähigkeiten

- Bereitschaft sich mit der Bedeutung der regulativen Idee einer Nachhaltigen Entwicklung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung - auch in ihrer Fragwürdigkeit - kritisch auseinanderzusetzen.
- Bereitschaft den Beitrag von Schule und Unterricht für die Umsetzung von Nachhaltiger Entwicklung kritisch mit Blick auf den Bildungsauftrag zu beleuchten. Achtsam gegenüber Indoktrinationstendenzen sein und solche erkennen.
- Bereitschaft sich differenziert mit der Mitverantwortung des Individuums im Gestaltungsprozess der gesellschaftlichen Gegenwart und Zukunft auseinanderzusetzen, auch mit Blick auch die Nichtverantwortung von Kindern für gesamtgesellschaftliche Probleme.
- Anerkennung der einerseits sachlichen, andererseits auch ethisch-moralischen Urteilsfähigkeit als Bildungsziel.
- Anerkennung des Bedarfs von differenziertem, fundiertem disziplinärem Wissen und Akteurwissen im BNE relevanten Themenfeld, entlang einer ausgewählten Fragestellung.
- Motivation und Bereitschaft zur Weiterentwicklung von eigenen Routinen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung.

Im BNE-Kompetenzbereich Wissen und Können verfügt die Lehrperson über folgende Bereitschaften und Fähigkeiten

- Die politische Idee einer Nachhaltigen Entwicklung (insbesondere auch im Verständnis der Vereinten Nationen) und ihre Entstehung kennen und die ideelle Ebene der regulativen Idee einer Nachhaltigen Entwicklung von der Ebene der Konkretisierungen unterscheiden können.
- Ziele und die entsprechenden Teilkompetenzen einer BNE kennen und sie kritisch befragen können.
- Mögliche Unterrichtsthemen aufgreifen und ihre BNE-Eignung im Hinblick auf ökonomische, ökologische und soziokulturelle Ausgestaltung und Gehalt beurteilen.
Im ausgewählten Themenfeld geeignete ökonomische, ökologische und soziokulturelle Phänomene den Lernenden als konkretes Bildungsangebot durch Erfahrungsmöglichkeiten, durch Fragen und Problemstellungen erfassbar und zugänglich machen.

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf Überlegungen aus einer früheren Publikation (Bertschy, Künzli David, Lehmann 2013).

- Nachhaltigkeitsrelevante Wirkungen und Nebenwirkungen gesellschaftlichen und/oder individuellen Handelns und Wirtschaftens im BNE Themenfeld kennen und verstehen.
Im BNE Themenfeld sowohl lokale wie globale, gegenwärtige und zukünftige Wirkungen des Handelns und Wirtschaftens unterscheiden.
Aus dem Themenfeld geeignete Wirkungen und Nebenwirkungen von Handlungen und Wirtschaftsweisen, lokalen und globalen, gegenwärtigen und zukünftigen, aufgreifen und für die Lernenden in Form von Lerngelegenheiten zugänglich und nachvollziehbar machen.
- Interessenslagen und Interessenskonflikte im BNE Themenfeld wahrnehmen. Bedürfnisse, Anliegen und Interessen als Partikularinteresse von Bedürfnissen, Anliegen und Interessen des Gemeinwohles unterscheiden und jede Sachlage im Themenfeld mit der Frage nach intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit konfrontieren.
Den Lernenden eine geeignete Konfrontation mit der Gerechtigkeitsfrage und einen positiven, konstruktiven Umgang mit Interessens- und Zielkonflikten erfahrbar und erprobbar machen.
- Die akteurspezifischen Sichtweisen pro Themenfeld kennen.
Für die Lernenden geeignete und die im Hinblick auf das Nachhaltigkeitsanliegen unverzichtbaren Akteur-Perspektiven durch Fragen, Problem- und Aufgabenstellungen zugänglich machen.
- Partizipative Prozesse und Prozessschritte kennen und anleiten können.
Den Lernenden angepasst Partizipation durch Unterricht kontinuierlich ermöglichen und Partizipationsleistungen einfordern.
- Die Bedingtheit von Wahrheit(en) und Tatsache(n) durch Kontext (Kultur und Zeit) und Person erkennen.
Die Lernenden kontinuierlich und partizipierend befähigen, den Wahrheitsanspruch von Wissen und Information in Frage zu stellen. Wahrheit und Tatsache zu relativieren und im Austausch mit anderen selber zu bewerten.
- Didaktische Prinzipien als Gestaltungsanleitung von BNE Unterrichtsangeboten kennen und nutzen:
Visionsorientierung
Vernetzendes Denken
Partizipationsorientierung
Handlungs- und Reflexionsorientierung
Zugänglichkeit - Passung
Multiple Lernziele: Das heisst, es wird an Sach- Selbst- Methoden und Sozialzielen integrierend und verbindend gearbeitet (Verbindung von materialen und formalen Zielen)
- Die Lehrperson führt Evaluationen von BNE Unterrichtsqualität allein oder im Kollegium durch (als wählbare Qualitätskriterien können alle hier vorgestellten Kompetenzkomponenten gelten).
- Die Lehrperson befragt die Legitimität des Bildungsanliegens BNE im Bereich von öffentlicher Schule mit Allgemeinbildungsanspruch kritisch und transparent.

Auf verschiedenen Ebenen wird die Bedeutung einer Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in Schule und Unterricht unterstrichen. Die UNESCO betont mit dem „Weltaktionsprogramm Bildung für Nachhaltige Entwicklung (GAP)“, dass BNE vom Projekt in die Struktur übergehen soll. Ein Hauptaktionsfeld fokussiert dabei auf die Kompetenzentwicklung von Akteuren der formalen und non-formalen Bildung (UNESCO 2015). Auch auf nationaler Ebene wird die Integration von BNE in Schule und Unterricht gefordert und gefördert (vgl. z.B. für die Schweiz die Erklärung zum Bildungsraum Schweiz WBF, EDK (2015)). Mit dem Vorliegen von Lehrplänen (D-EDK 2016, CIIP 2010) und länderspezifischen Indikatoren-Sets (z.B. Di Giulio u.a. 2011 für Deutschland, Österreich und die Schweiz) gewinnt das Anliegen an Gewicht und in der Umsetzung auch an Dringlichkeit. Um eben diese Umsetzung gewährleisten zu können, sind entsprechende Fähigkeiten und Bereitschaften von Lehrperson von grundlegender Bedeutung.

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage soll im Folgenden die spezifische Handlungskompetenz von Lehrpersonen für die Planung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation von BNE Bildungsangeboten in Kindergarten und Primarschule über einzelne Kompetenzkomponenten beschrieben und begründet werden. Wir gehen für die Beschreibung der Handlungskompetenz der Lehrperson im Hinblick auf BNE von einer bereits vorhandenen, oder im Rahmen der Ausbildung zur Lehrperson sich entwickelnden, allgemeinen beruflichen Kompetenz aus, welche aber Spezifizierung im Hinblick auf BNE benötigt. Als Teil dieser bereits vorhandenen beruflichen Kompetenz wird ebenfalls vorausgesetzt, dass Lehrpersonen durch Haltung und Überzeugung dem Anliegen von Bildung bereits reflektierend verpflichtet sind, welches in der Bildungsgesetzgebung und den Lehrplänen festgehalten ist und sich an grundlegendem erziehungswissenschaftlichen, insbesondere bildungsphilosophischem Fachwissen orientiert. Wir setzen damit eine Bereitschaft voraus, sich kritisch reflektiert an der Idee von Bildung zu orientieren.

Die Komponenten, welche die spezifische BNE Handlungskompetenz ausmachen sollen, werden einerseits entlang dem übergeordneten Bildungsverständnis von BNE entwickelt (Künzli David 2007, de Haan 2010) und andererseits orientiert sich die Entwicklung an anerkannten Qualitätsansprüchen an Unterricht (z.B. Helmke 2007) sowie an der Unterrichtsrealität von Kindergarten und Primarschule (Pramling Samuelsson 2012). In einem ersten Schritt wird das Handlungskompetenzmodell für Lehrpersonen von Baumert und Kunter (2006) vorgestellt, indem seine Struktur und die einzelnen, dort unterschiedenen, Wissensbereiche vorgestellt werden. Dieses Modell soll dann als Rahmentheorie und als Strukturmodell für das BNE Kompetenzprofil dienen. Der Bedarf eines Rahmenmodells für die Neuentwicklung des Kompetenzprofils Handlungskompetenz BNE der Lehrpersonen und die diesbezügliche Wahl des Modells von Baumert und Kunter (2006) werden im Folgenden begründet.

1. Professionelle Handlungskompetenz für Lehrpersonen nach Baumert und Kunter (2006)

Es existieren für das Handeln von Lehrpersonen unterschiedliche Kompetenzmodelle². Baumert und Kunter (2006) stellen für die meisten von ihnen, aufgrund deren pragmatischer Entstehungsweise, fehlende theoretische Grundlegung fest, was die Kompetenzmodelle kaum vergleichbar macht (Baumert, Kunter 2006, 467). Für das hier vorgestellte Kompetenzprofil im Hinblick auf die Gestaltung von Unterricht im Sinne einer BNE (vgl. Teil 2) ist aber Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Professionalität von Lehrpersonen ein zentrales Anliegen. Gerade im Hinblick auf die Verwendung des BNE Kompetenzprofils zur Konzeptualisierung von Coaching Angeboten und von Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. allgemein dazu Staub 2004, Staub, Niggli 2009) ist dessen theoretische Verortung unverzichtbar. Das Handlungskompetenz-Modell von Baumert und Kunter (2006) dient uns daher in der Absicht des Diskursanschlusses als Strukturvorlage. Das Modell wird von den Autorinnen einerseits als „generisch“ und andererseits als „heuristisch“ (2006, 496, 505) bezeichnet; es ist damit explizit als Vorschlag gedacht, der sich zur weiteren Spezifizierung für konkrete Bildungsbereiche eignet. Für den Bildungsbereich BNE werden wir die Kompetenzkomponenten weitgehend entlang den Bereichen und Teilbereichen des Modells von Baumert und Kunter vorschlagen, und sie dadurch, gemäss der theoretischen Verortung eben dieses Modells, vergleichbar und diskutierbar halten (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss, Neubrand 2011, 33).

Das Modell von Baumert und Kunter (2006) hat sich zudem in Studien zur Handlungskompetenz von Lehrpersonen bewährt und kann empirische Evidenz vorweisen (Kunter u. a. 2011).

² Beispielsweise Oevermann (1996), Oser (2001), Terhart (2002), Städeli (2003).

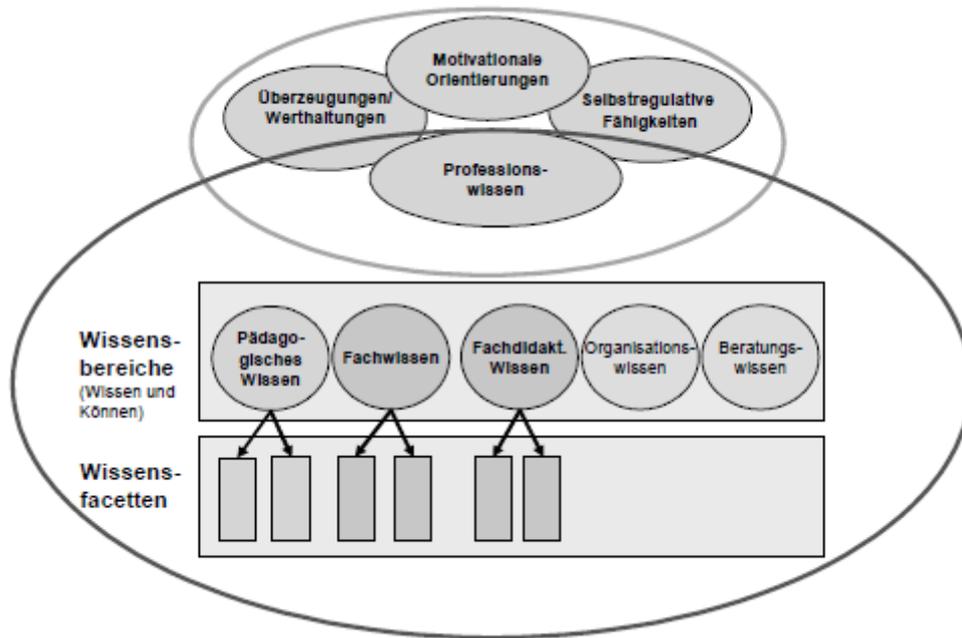


Abb. 1: Handlungskompetenz-Modell nach Baumert und Kunter (2006, 482)

Das Modell von Baumert und Kunter richtet sich an den Handlungsanforderungen von Lehrpersonen im Hinblick auf die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht aus, also am Kern der Berufstätigkeit der Lehrperson, analog des Vorschlages von Bromme (1992, 1997) sowie Shulman (1998) und stimmt zudem mit der Konzeption des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns von Weinert (2001) überein. Shulman (1998) versteht Kompetenzen von Lehrpersonen als Kompetenzen einer Profession³ (Baumert, Kunter 2006, 479f).

Baumert und Kunter (2006) betonen, dass weitgehende Übereinstimmung darüber bestehe, dass Wissen und Können, also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen, die zentralen Komponenten von professioneller Handlungskompetenz der Lehrkräfte darstellen (Baumert, Kunter 2006, 481). Sie räumen ein, dass weniger Konsens und Klarheit bestehe im Hinblick auf Struktur und Topologie (Typisierung) des Wissens und Könnens, im Hinblick auf epistemischem Status der Wissenstypen sowie im Hinblick auf mentale Repräsentation und Genese dieser Kernkomponenten. Sie schlagen vor, sich, mangels Klarheit in den erwähnten Punkten, auf Plausibilitätsargumente zu verlassen – dies werden wir für das Kompetenzprofil BNE daher ebenso halten müssen.

Baumert und Kunter (2006) verstehen die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen, unter dem Hinweis auf das amerikanische Modell des „National Board for Professional Teaching Standards“ (NBPTS) in dem Zusammenspiel von:

- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenz im engeren Sinne: Wissen und Können);
- Professionellen Werten, Überzeugungen/Subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
- Motivationalen Orientierungen sowie
- metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten professioneller Selbstregulation (Baumert, Kunter 2006, 481).

³ „All professions are characterized by the following attributes:

- The obligations of *service* to others, as in a „calling“;
- *understanding* of a scholarly or theoretical kind;
- a domain of skilled performance or *practice*;
- the exercise of *judgement* under conditions of unavoidable uncertainty;
- the need for *learning from experience* as theory and practice interact; and
- a professional *community* to monitor quality and aggregate knowledge“ (Shulman 1998, zit. nach Baumert, Kunter 2006, 480).

Ihr Modell definiert zwei kategorial getrennte Bereiche mit entsprechenden Teilbereichen. Es wird ein Bereich der Motivation und Volition (value, commitments) unterschieden von einem Bereich des Wissens und Könnens (knowledge) (Baumert, Kunter 2006, 496). Die Unterteilung in die zwei Hauptbereiche, Motivation-Volition und Wissen-Können, wird als theoretisch-analytische Unterscheidung anerkannt, übernommen und dahingehend begründet, dass Werthaltungen und Überzeugungen einen vom Wissen und Können unterscheidbaren „epistemologischen Status“ einnehmen und darin unterschiedliche Rechtfertigungsansprüche von Wissen und Glauben oder eben Wissen und Überzeugungen anerkannt sind (Baumert, Kunter 2006, 496). Die Unterteilung wird in den „meisten neueren Übersichtsartikel zur Lehrerkompetenz durchgehalten“ (Kunter u.a. 2011, 41). Beide Bereiche zusammengefasst werden zugleich als Professionswissen und als professionelle Handlungskompetenz bezeichnet. Der Begriff der professionellen Handlungskompetenz ist von Weinert (2002) geprägt worden aufgrund der Übertragung des Kompetenzgedankens auf die verantwortliche Bewältigung von beruflichen Anforderungen. Handlungskompetenz wird verstanden als ein Zusammenspiel von Wissen und Können, Kompetenz im engeren Sinne, mit motivationalen, volitionalen, moralischen, metakognitiven und selbstregulativen Komponenten, welches als entscheidende Voraussetzung und als Disposition für professionelles, also auch verantwortliches und situationsgemäßes Handeln gilt (Weinert 2002, 28, Weinert 2001).

Die Grafik des Modells Handlungskompetenz-Professionswissen nach Baumert und Kunter (Abb. 1, vgl. oben) stellt Professionswissen in den Kreis und den Bereich von Motivation-Volition (Werthaltungen/Überzeugungen) ohne diese Position und Zuordnung jedoch überzeugend zu klären.

1.1 Bereich: Motivation und Volition

Motivation und Volition sind Leistungsdispositionen, die als entscheidende Voraussetzung für die professionsgemäße Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit verstanden werden und - wie gesagt - als Teilbereich der professionellen Handlungskompetenz insgesamt anerkannt sind (Weinert 2002, 27ff., Weinert 2001, 51). Baumert und Kunter (2006) unterscheiden in ihrem Modell die folgenden Facetten im Bereich Motivations-Volition:

Überzeugungen und Werthaltungen

Für Überzeugungen und Werthaltungen genügt für deren Wirksamkeit in der Handlungsanleitung der persönliche Richtigkeitsglaube, ohne diskursive Validierung, es geht um epistemologische Überzeugungen, subjektive Lehr- und Lerntheorien, Berufsethik und Wertbindungen sowie Zielvorstellungen als präskriptive Richtungsweiser für die Unterrichtsplanung, Durchführung und Evaluation (Baumert, Kunter 2006, 497).

Motivationale Orientierungen

Mit motivationalen Orientierungen sind Handlungsmotivation, Lehrerinnen- und Lehrereнтуasmus, Aufrechterhaltung der Intention und Selbstwirksamkeitserwartung gemeint (Baumert, Kunter 2006, 501ff.).

Selbstregulative Fähigkeiten

Unter selbstregulativen Fähigkeiten werden Fähigkeiten der Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns verstanden. Es geht sowohl um Engagement wie auch um eine Distanzierungsfähigkeit im Dienste der psychologischen Funktionsfähigkeit der handelnden Person (Baumert, Kunter 2006, 502f.).

Professionswissen

Das Professionswissen ist als eine Schnittmenge von Wissensformen vorzustellen, die sich ausbildungs- bzw. trainings- und erfahrungsabhängig entwickelt hat, zugleich mitberührt ist von den Bereichen Überzeugungen – Motivationale Orientierung- Selbstregulative Fähigkeiten und so als professionelle Handlungskompetenz wirksam wird. Professionswissen ist vergleichbar mit Expertenwissen, der Wissenskategorie aus der Expertisen Forschung (Baumert, Kunter 2006, 483).

Professionswissen wird auch als an Ereignisschemen, Episoden und Episodensequenzen angedockt verstanden. Zugleich integriert es Kontext und Professionsmoral. Das Professionswissen ist hier - so unsere Vermutung - in den Bereich Motivation und Volition deshalb integriert, weil es als voluntaristische Verpflichtung wirkt, im Sinne einer vertieften Verantwortung dem Beruf als Ganzes gegenüber, mit Rückwirkung auf die Wissens- und Könnens Komponenten aus denen es zugleich besteht (Baumert, Kunter 2006, 483, Dick 2000, 233ff.).

1.2 Bereich: Wissen und Können

Wissen und Können stellen die zentralen Komponenten der professionellen Kompetenz der Lehrperson im engeren Sinne dar. Die Wissensdimensionen gemäss Shulman (1986): *general pedagogical knowledge, subject matter content knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners, knowledge of educational content* (1986, 1987). Durchgesetzt hat sich - aufgrund ihrer direkten Handlungsrelevanz für die Unterrichtsgestaltung - die Unterscheidung in: Allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, bei Baumert und Kunter (2006) ergänzt mit Organisationswissen und Beratungswissen. Organisationswissen und Beratungswissen werden aber nicht weiter diskutiert (2006, 482).

Fachliches Wissen und Können

Ein vertieftes Hintergrund- oder Grundlagenwissen kombiniert mit dem möglichst differenzierten, breiten Sachwissen im spezifischen Fach stecken den eigentlichen Handlungsrahmen für den Unterricht ab und ermöglichen ein mehr oder weniger breites, variantenreiches Repräsentations- und Erklärungsrepertoire (Baumert, Kunter 2006, 492).

Fachdidaktisches Wissen und Können

Es geht um das Wissen über fachspezifisch didaktisches und diagnostisches Potenzial von Aufgaben, über fachspezifische kognitive Anforderungen von Aufgaben, über fachspezifische didaktische Sequenzierung und langfristige Anordnung von Stoffen in der Planung. Es geht zugleich über fachspezifisches Wissen über Schülerinnen- und Schülervorstellungen und Verständnisprozesse und fachspezifisches Wissen über Repräsentation- und Erklärungsmöglichkeiten (Baumert, Kunter 2006, 495).

Pädagogisches Wissen und Können

Baumert und Kunter (2006) unterscheiden die folgenden Facetten:

1. Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen
 - Erziehungsphilosophische, bildungstheoretische und historische Grundlagen von Schule und Unterricht
 - Theorie der Institution
 - Psychologie der menschlichen Entwicklung, des Lernens und der Motivation
2. Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen
 - Metatheoretische Modelle der Unterrichtsplanung
 - Fachübergreifende Prinzipien der Unterrichtsplanung
 - Unterrichtsmethoden im weiten Sinne
3. Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten
 - Inszenierungsmuster von Unterricht
 - Effektive Klassenführung (*classroom management*)
 - Sicherung einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung
4. Fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens

Abb. 2: Facetten des Pädagogischen Wissens und Könnens (Baumert, Kunter 2006, 485)

„Die Übersicht macht deutlich, dass sich die aufgeführten Wissensfacetten in unterschiedlicher Entfernung zur praktischen Berufs- und Unterrichtstätigkeit von Lehrkräften befinden“ (Baumert, Kunter 2006, 484).

Organisationswissen

Organisationswissen verweist auf spezifische, sozial verteilte Wissensbestände der Institution und bezieht sich auf die Funktionslogik und Funktionsfähigkeit des Bildungssystems und der einzelnen Bildungsinstitutionen. Es geht um Wissen über die Funktionsnotwendigkeiten der Schule als Institution. Organisationswissen integriert wiederum verschiedene Wissen Facetten, wie beispielsweise Bildungsgesetzgebung, Rahmenbedingungen der Schule, Schulqualität, Schuleffektivität usw. (Dick 2000, 236f., Kunter u. a. 2011, 40).

Beratungswissen

Gemeint ist das in der Performanz in einer Beratungssituation wirksame spezifische Professionswissen im Umgang des Experten, der Expertin, mit Laien. Für Lehrpersonen beispielsweise wirksam in der Kommunikation mit der Elternschaft und mit Teilen der Öffentlichkeit (Bromme, Rambow 2001, 541ff.).

2. Spezifische Handlungskompetenz der Lehrpersonen in Kindergarten und Primarschule in Bezug auf BNE – umfassende Darstellung des Kompetenzprofils BNE

Das Kompetenzprofil der Lehrperson für BNE wird nachfolgend analog des generischen, nichthierarchischen Handlungskompetenzmodells Baumert und Kunter (2006) dargestellt. Wir werden den Bereich *Wissen und Können*, in Abweichung vom Modell nach Baumert und Kunter (2006), zuerst vorstellen mit der Begründung, dass wir die Lehr – und Lernbarkeit für den Bereich *Motivation - Volition* über den Bereich *Wissen - Können* erwarten und sich dadurch doch eine gewisse „Hierarchie“ ergibt, uns jedenfalls diese Reihenfolge der Darstellung plausibel erscheint.

2.1 Kompetenzbereich Wissen und Können

Analog zum Modell nach Baumert und Kunter (2006) sind hier diejenigen Elemente oder Komponenten der Handlungskompetenz erfasst, welche als „Fachwissen“ und „fachdidaktisches“ Wissen für BNE Bildungsangebote zum Tragen kommen müssen und Voraussetzung zu deren Gestaltung sind. Mit dem Begriff *Fach* im Modell nach Baumert und Kunter (2006) wird deutlich, dass sich das Modell an einem Verständnis von Unterricht als Fachunterricht ausrichtet. Von diesem Verständnis weicht BNE ab und verlangt durch seine Problemorientierung entlang der komplexen Fragen einer Nachhaltigen Entwicklung und der Fragen nach den Gestaltungsmöglichkeiten und Gestaltungsfähigkeiten des Menschen im Hinblick auf Nachhaltigkeit einen integrativen Wissenserwerb. BNE erfordert interdisziplinäre und transdisziplinäre Zugänge und Denk-Arbeitsweisen (Summers, Childs, Cornay 2005, de Haan 2010, Muheim, Wüst, Bertschy, Künzli David 2014, D-EDK 2016). Der Begriff „Fach“ wird ersetzt mit dem Begriff *Bereich* als BNE Problembereich, der zu bearbeiten bestimmt worden ist, und die „Fachdidaktik“ wird entsprechend zur Bereichsdidaktik. Es geht um eine BNE spezifische Didaktik, welche ausgewählte Themenbereiche einer BNE trans- und interdisziplinär zu bearbeiten ermöglicht, um die spezifischen BNE Bildungsziele erreichen zu können.

Wir fassen in der Kompetenzkomponente die zwei Wissensbereiche Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen zusammen. Eine Verbindung der zwei Komponenten Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen entspricht unserem Anliegen für das BNE Kompetenzprofil nur soweit Komponenten zu isolieren und Einzelne zu beschreiben, als das für den Erwerb der Komponenten unverzichtbar ist, zudem soll jede Komponente direkt der praktischen Umsetzung von BNE dienen. Wir ziehen hier aus diesen Gründen die vereinfachende Verbindung von Bereichswissen und Bereichsdidaktischem Wissen der theoretischen Systematik und Trennung der beiden Komponenten vor.

Grundlagenwissen 1

Die politische Idee einer Nachhaltigen Entwicklung (insbesondere auch im Verständnis der Vereinten Nationen) und ihre Entstehung kennen und die ideelle Ebene der regulativen Idee einer Nachhaltigen Entwicklung von der Ebene der Konkretisierungen unterscheiden können.

Nachhaltige Entwicklung stellt eine normative Idee dar, die, gemäss der Definition der UNO, auf einer anthropozentrischen Position beruht. Der Mensch, das Wohlergehen des Menschen in seiner Existenz auf der Erde ist das Mass, ist das Ideal. Es wird Gleichheit und Gleichberechtigung in Hinblick auf den Anspruch eines guten Lebens für alle, auch in der Zukunft, d.h. auch für nachfolgende Generationen verfolgt und angestrebt. Dieses Ideal ist Teil der regulativen Idee einer Nachhaltigen Entwicklung. Eine regulative Idee ist, im Sinne Kants „eine Orientierungsgrösse für menschliche Such- und Lernprozesse“ (Künzli David 2007, 22). Das Ideal bzw. die Idee als Orientierungsgrösse, ist von der Konkretisierung, von konkreten Handlungsplänen und deren Durchführung deutlich zu unterscheiden. Sich an einer Idee, an einem Ideal zu orientieren, das lässt persönlichen, zeitlichen und auch sachlichen Spielraum für die Beantwortung der Fragen aus einem bestimmten Themenfeld zu (vgl. Klann und Nitsch (1999) bezüglich der Aktivitäts- bzw. Themenfelder einer Nachhaltigen Entwicklung). Die Idee steckt den Rahmen ab, gibt Richtung vor, jedoch noch nicht Umstände und Machbarkeitsfragen – oder nur in Form des Gedankenexperimentes. Diese offene, forschende Herangehensweise an konkrete Sachverhalte ermöglicht Bildung anhand von Fragen einer Nachhaltigen Entwicklung, nicht Bildung durch tatsächliche konkrete evtl. gar schon vorgegebene Lösungen und Antworten. Als Bildungsaufgabe geht es hier um das Ziel des Kompetenzaufbaus bei Schülerinnen und Schülern, um deren grundsätzliche Befähigung und Sensibilisierung durch die Auseinandersetzung mit Fragen in Bezug auf eine Nachhaltige Entwicklung. Es geht nicht um konkrete Lösungen von einzelnen realen Problemen, die dann umgesetzt werden, jedenfalls wenn Lösungsvorschläge über den ganz persönlichen Handlungsrahmen hinausgehen oder auch nicht um das Vermitteln derzeit als nachhaltig angesehener Verhaltensweisen und Handlungen. Die gesamtgesellschaftlich zu verfolgenden Initiativen und Lösungen in Richtung einer Nachhaltigen Entwicklung sind Aufgabenbereiche der Politik und der Gesamtgesellschaft, an der sich Schülerinnen und Schüler zu einem späteren Zeitpunkt aktiv beteiligen können sollten oder sich im Rahmen von schulischer Bildung nur als besonderes Lernangebot beteiligen (z.B. durch service learning⁴).

Lehr- und Lernbarkeit bezüglich Grundlagenwissen 1

In der grundsätzlichen intensiven theoretischen Auseinandersetzung während Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen mit den Fragen, was 1. unter Nachhaltigkeit verstanden werden kann und soll, was 2. Nachhaltigkeit als Leitlinie für die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft international, national und lokal bedeutet und 3., was die daraus abzuleitenden Folgerungen für Bildung sind, werden sich die Ebene der regulativen Idee von der Ebene der Konkretisierung unterscheiden lassen. Der Unterschied wird durch Lektüre von Grundsatztexten zu Fragen einer Nachhaltigen Entwicklung und einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung, und deren intensiver Diskussion, hervortreten können. Der Unterschied der Ebene der regulativen Idee zur Konkretisierungsebene wird auch dann deutlich, wenn diskutiert wird, was Bildung zum Problemfeld oder zum Anliegen einer Nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung beitragen kann und soll, um den Bildungsgedanken nicht durch Instrumentalisierungen der Lernenden für politische Ziele zu konterkarieren oder zu ignorieren (Öhman 2007). Es wird zu klären sein, inwiefern das politische Anliegen zu einem pädagogischen Anliegen werden kann und werden soll (Herzog, Künzli David 2007, de Haan 2010).

⁴ Entsprechende Beispiele finden sich in Bänninger, Gysin, Isler, Bertschy und Künzli David (2014).

Grundlagenwissen 2

Das Leitziel und die entsprechenden Teilkompetenzen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) kennen, beispielsweise gemäss Künzli David (2007) und/oder de Haan (2010) und sie kritisch befragen können.

BNE wird gemäss dem Verständnis insbesondere auch im deutschsprachigen Raum als „Vermittlung von spezifischen Kompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung“ verstanden (Künzli David 2007, 31). Zugleich werden aber weitere mögliche Funktionen der Bildung im Zusammenhang mit Nachhaltiger Entwicklung unterschieden, welche nicht ganz unabhängig vom anerkannten Leitziel sind (Künzli David 2007, 27ff.), bspw. die Vermittlung von Kulturtechniken als Voraussetzung einer NE. Aber die spezifische Kompetenzvermittlung steht als zentrales Anliegen im Zentrum, das Leitziel von BNE heisst Mitgestaltungskompetenz (bzw. Gestaltungskompetenz gemäss de Haan (2010)).

Um sich an Mitgestaltungsprozessen beteiligen zu können, ist der Aufbau von Teilkompetenzen unumgänglich. Die abstrakte Zielformel der Mitgestaltungskompetenz wird deshalb im Konzept BNE durch Teilkompetenzen konkretisiert (beispielsweise Bertschy u. a. 2007, Rost, Lauströer, Raack 2003, de Haan 2010). Die Lehrperson wird für sich eventuell auch eigene Formulierungen von Teilkompetenzen entwickeln, mit für sie klarerem Orientierungsgehalt.

Die nächste Stufe der Konkretisierung und Ausdifferenzierung von Zielen muss durch Lernzielformulierungen geleistet werden, als Zielvorgaben für Lernangebote. Diese Lernziele sollen ihrerseits erneut Konkretisierungen, diesmal von einzelnen Teilkompetenzen, darstellen und müssen von der Lehrperson auf die logische, stimmige, überzeugende Ausrichtung gemäss Teilkompetenz und Leitziel einer BNE kritisch überprüft werden.

Lehr- und Lernbarkeit bezüglich Grundlagenwissen 2

Ein erstes Bemühen um Zielklarheit einer BNE wird bereits in der Auseinandersetzung mit der Grundsatfrage, was mit BNE überhaupt gemeint ist, erfolgen und auch hier schon kritisch diskutiert werden können (vgl. Kompetenzkomponente Grundlagenwissen 1).

Zudem gehört Lernzielsetzung zum vertrauten Grundgeschäft der Unterrichtsplanung und wird im Falle von BNE Planungen daher zwangsläufig angesprochen werden müssen. Indem BNE Unterrichtseinheiten begleitet geplant werden, wird sich also die Frage nach den Lernzielen und dem Leitziel einer BNE unweigerlich stellen, diskutiert werden und beantworten lassen sowie zudem anhand von ausgewählter Grundlagenlektüre und deren Diskussion.

Aufgrund von Grundsatzdiskussionen von Bildungszielen, vom BNE Leitziel und Teilkompetenzen und im konkreten Planen und Durchführen von BNE Bildungsangeboten wird sich diese Kompetenzkomponente entwickeln und erwerben lassen.

Auswahl von Unterrichtsthemen

Mögliche Unterrichtsthemen aufgreifen und ihre BNE-Eignung im Hinblick auf ökonomische, ökologische und soziokulturelle Ausgestaltung und Gehalt beurteilen.

Im ausgewählten Themenfeld geeignete ökonomische, ökologische und soziokulturelle Phänomene den Lernenden als konkretes Bildungsangebot durch Erfahrungsmöglichkeiten, durch Fragen und Problemstellungen erfassbar und zugänglich machen.

Nachdem ein Unterrichtsthema als scheinbar geeignet für eine BNE Unterrichtsreihe ins Auge gefasst worden ist, muss es vertieft auf seine soziokulturelle, ökonomische und ökologische Dimension hin befragt werden (vgl. z.B. Kyburz-Graber 2006, de Haan 2002). Mit diesen drei Dimensionen sind die zentralen Perspektiven im Hinblick auf Nachhaltigkeit angesprochen. In diesem Befragungsprozess bestätigt sich einerseits die Themenwahl (oder das Thema wird als ungeeignet erkannt), es wird zugleich Wissen in den drei Dimensionen aufgespürt und aufgearbeitet und die Ausrichtung des Unterrichtsthemas im Hinblick auf Fragen einer Nachhaltigen Entwicklung wird geschärft. In der Problemer-

fassung ist die Tatsache zu konfrontieren, dass unter den drei Dimensionen vielfältige Zusammenhänge bestehen und dass fortwährend Zielkonflikte und Zielharmonien erkannt werden können und müssen (vgl. BNE typische Fragerichtung 2).

Um die **soziokulturelle Dimension** zu beleuchten, eignen sich Fragen wie:

- Welche sozialen und kulturellen Interessen bestehen aus Akteursicht und aus gesamtgesellschaftlicher Sicht?
- Welche Konflikte ergeben sich durch unterschiedliche soziale und kulturelle Interessen und gegenüber ökonomischen und ökologischen Interessen?
- Welche Fragen zu Gleichheit und Gerechtigkeit stellen sich im Themenfeld?
- Welches gesicherte Grundlagenwissen punkto Soziales und Kultur muss einbezogen werden, bzw. steht zur Verfügung?

Um der **ökonomischen Dimension** des Themas auf die Spur zu kommen, stellen sich Fragen wie:

- Welche ökonomischen Interessen bestehen aus Akteursicht und aus gesamtgesellschaftlicher Sicht?
- Welche Konflikte ergeben sich durch unterschiedliche ökonomische Interessen und gegenüber sozio-kulturellen und ökologischen Interessen?
- Welche Fragen betreffend Wohlstand für alle Menschen, Befriedigung menschlicher Bedürfnisse und Verwirklichung menschlichen Strebens stellen sich im Themenfeld?
- Welches gesicherte Grundlagenwissen muss punkto Ökonomie einbezogen werden, bzw. steht zur Verfügung?

Die **ökologische Dimension** des Themas zeigt sich in der Beantwortung von Fragen wie:

- Geht es bei dem Thema um den Verbrauch natürlicher Ressourcen? Welche?
- Welche Veränderungen und Beeinträchtigungen von Natur und Umwelt sind durch produzieren, handeln und wirtschaften im Themenbereich auszumachen?
- Welche ökologischen Interessen bestehen aus Akteursicht und auch gesamtgesellschaftlicher Sicht?
- Welche Konflikte ergeben sich durch unterschiedliche ökologische Interessen und gegenüber sozio-kulturellen und ökonomischen Interessen?
- Welche Fragen betreffend Sicherung des Lebens auf der Erde und Erhaltung der Lebensgrundlagen des Menschen stellen sich?
- Welches gesicherte Grundlagenwissen punkto Ökologie steht für das Themenfeld zur Verfügung?

Lehr- und Lernbarkeit bezüglich Grundlagenwissen 3

In der Auseinandersetzung mit der regulativen Idee der Nachhaltigkeit und dem international postulierten politischen Anliegen einer Nachhaltigen Entwicklung, gemäss dem Verständnis der Vereinten Nationen, wird die Verbindung der Dimensionen der Ökologie – Ökonomie – Kultur/Soziales als kennzeichnendes Merkmal der Nachhaltigkeitsthematik deutlich und kann als Wissen und Grundeinsicht zum Stichwort „Nachhaltige Entwicklung“ über vielfältigste Erfahrungs- und Informationswege erworben werden. Jede mit Beispielen konkretisierte Darstellung eines Nachhaltigkeitsthemas wird die Grundeinsicht in das Zusammenspiel der drei Dimensionen: Ökologie-Ökonomie-Sozio-Kulturelles als konstitutives Merkmal jeder Sachlage mit Nachhaltigkeitsrelevanz bestätigen.

Aber auch durch das Studium von Musterbeispielen von Unterrichtsreihen im Bereich BNE und durch angeleitete Unterrichtsentwicklung und Durchführung erachten wir diese Kompetenzkomponente als erwerbbar.

BNE typische Fragerichtung 1

Nachhaltigkeitsrelevante Wirkungen und Nebenwirkungen gesellschaftlichen und/oder individuellen Handelns und Wirtschaftens im BNE Themenfeld kennen und verstehen.

Im BNE Themenfeld sowohl lokale wie globale, gegenwärtige und zukünftige Wirkungen des Handelns und Wirtschaftens unterscheiden.

Aus dem Themenfeld geeignete Wirkungen und Nebenwirkungen von Handlungen und Wirtschaftsweisen, lokalen und globalen, gegenwärtigen und zukünftigen, aufgreifen und für die Lernenden in Form von Lerngelegenheiten zugänglich und nachvollziehbar machen.

Der geeignete Unterrichtsgegenstand weist wie erwähnt eine ökologische -, eine ökonomische - und eine soziokulturelle Dimension auf, die in einem Zusammenhang stehen – das verstehen wir als unverzichtbares Kriterium der Auswahl von Unterrichtsgegenständen für BNE. Wichtiger Bestandteil der Idee „Nachhaltigkeit“ ist es ausserdem, bei Beurteilungs- und Entscheidungsprozessen und Handlungen im Themenfeld die soziokulturellen, ökonomischen und ökologischen, aber auch die lokalen und globalen Auswirkungen und Folgen für die jetzige und zukünftige Generation zu berücksichtigen und zu thematisieren.

Das Unterrichtsthema sollte daher so ausgerichtet werden können, dass es möglich wird, Entscheidungen und das Handeln im Feld auf Auswirkungen hin zu befragen und Handlungsformen mit ihren Haupt- und Nebenfolgen in den drei Ziel- und Interessensdimensionen einerseits zu zeigen und andererseits Auswirkungen lokal, global und im Hinblick auf Gegenwart und Zukunft zu bedenken (Künzli David 2007, 76ff.). „Nachhaltige Entwicklung steht für die Existenz verschiedener Interessen und Dimensionen und strebt an, diese bewusst zu machen und bei Entscheidungsprozessen zusammenzuführen“ (Künzli David 2007, 71). Um Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen, ist es also unverzichtbar, nach Wirkungen und Nebenwirkungen von Handlungen und Entscheidungen in mehrere Richtungen zu fragen, die Wirkungen und Nebenwirkungen bewusst und verstehbar zu machen (siehe auch das didaktische Prinzip des vernetzenden Lernens weiter unten).

Die Lehrperson, die über diese Kompetenzkomponente verfügt, ist in der Lage, vielfältige Sachverhalte zu einer Gesamtschau zu vernetzen und als System zu verstehen. Sie kann zudem dieses System durch Vernetzung konstruieren und zugänglich machen. Ebenso kann sie die Vernetzung durch strukturierte Zerlegung und Dekonstruktion transparent machen. Sie kann Wirkprinzipien und Wirkmechanismen in komplexen Zusammenhängen herausarbeiten und für die Lernenden nachvollziehbar, sichtbar und erfahrbar machen.

Lehr- und Lernbarkeit bezüglich einer BNE typischen Fragerichtung 1

Der Aufbau oder die Schulung dieser Kompetenzkomponente ist durch das Verfolgen von konkreten Wirkmechanismen im Allgemeinen möglich und selbstverständlich durch den bewussten Aufbau einer Fragekultur in der beschriebenen, BNE- spezifischen Weise der Folgebefragung. Effizient im Hinblick auf den Kompetenzaufbau erachten wir hier, wie für alle Kompetenzkomponenten, eine begleitete, unterstützte Entwicklung eines BNE-Unterrichtsangebotes. Im Zuge dieser unterstützten Entwicklungsarbeit werden (unter anderem) sachspezifische Wirkmechanismen thematisiert und deren Befragung angeregt. Durch Wiederholung kann die Frage nach Wirkungen und Nebenwirkungen, als unverzichtbare Fragestruktur für die Ausrichtung von Unterricht nach BNE, installiert und verankert werden.

BNE typische Fragerichtung 2

Interessenslagen und Interessenskonflikte im BNE Themenfeld wahrnehmen. Bedürfnisse, Anliegen und Interessen als Partikularinteresse von Bedürfnissen, Anliegen und Interessen des Gemeinwohls unterscheiden und jede Sachlage im Themenfeld mit der Frage nach intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit konfrontieren.

Den Lernenden eine geeignete Konfrontation mit der Gerechtigkeitsfrage und einen positiven, konstruktiven Umgang mit Interessens- und Zielkonflikten erfahrbar und erprobbar machen.

Im Zusammenhang mit einem mehrperspektivischen Zugang zu einer Problemstellung, aufgrund von verschiedenen Akteur-Perspektiven und aufgrund verschiedener Sichtweisen, kulturell oder individuell bedingten, ergeben sich permanent und unvermeidbar Interessens- oder Zielkonflikte, Widersprüche und uneindeutige Entscheidungsgrundlagen im BNE Unterrichtsthema. Die ethische Orientierung einer BNE sieht vor, dass an jedes Interesse, an jedes Wirtschaften und Handeln die Frage nach Gerechtigkeit und nach dem Anspruch auf Lebensqualität für alle betroffenen Menschen, auch für zukünftige Generationen, gestellt wird. Die Orientierung am Wert einer inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit ist das ethische Ideal der regulativen Idee einer Nachhaltigen Entwicklung und damit Kernelement einer Ausrichtung der Bildung an Nachhaltigkeit (Künzli David 2007, 59).

Mit dieser Komponente ist die Lerndomäne der angewandten Ethik angesprochen, welche Normen und Moralvorstellungen innerhalb eines Problemfeldes gegeneinander stellt und zu bewerten sucht. Das zentrale Anliegen, Interessenslagen zu unterscheiden und zu verstehen, ist vorerst auf geduldige Erörterungen und Toleranz für Unsicherheit und Uneindeutigkeit angewiesen, bevor Lösungsvorschläge, Antworten, Kompromisse, Win-Win-Lösungen gefunden oder Dissens konstatiert werden können. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Interessenslagen und Interessenskonflikten stimulieren die Reflexion der eigenen Weltsicht – dies ein wesentliches Bildungsziel von BNE (Künzli David 2007, 61).

Die Lehrperson wird Ziel- und Interessenskonflikte innerhalb ihrer BNE-Unterrichtsthemen als kennzeichnend anerkennen. Diese suchen, statt sie vermeiden, und die eigene Fähigkeit aufbauen, einen entspannten, realistischen und positiven Umgang mit dieser Herausforderung zu entwickeln.

Die Lehrperson als Trägerin dieser Kompetenzkomponente wird Ziel- und Interessenskonflikte des Themenfeldes den Lernenden in angemessenem Umfang zumuten und sie wird, wo immer möglich, bei der persönlichen Betroffenheit oder Mitbeteiligung und den persönlichen Interessen der Lernenden anknüpfen und den Motivationsgehalt dieser Vorgehensweise zu nutzen wissen. Die Lehrperson wird ihren Lernenden die Fähigkeit vorerst unterstellen, Ziel- und Interessenskonflikte zu erkennen und damit sowohl sachlich, wie auch emotional sorgfältig umgehen zu können. Zugleich wird ihr Lernangebot Untersuchungen von Sachverhalten ermöglichen, in Diskussionen wird die Gerechtigkeitsfrage und der Anspruch von Solidarität erörtert, in handelnder und erfahrungsgesättigter Argumentationsarbeit des Unterrichts werden Bewertungen und Urteilmöglichkeiten von Interessenslagen gemeinsam mit den Lernenden erarbeitet.

Lehr- und Lernbarkeit bezüglich einer BNE typischen Fragerichtung 2

Wie und wo lernen wir als Lehrperson Interessenkonflikte im Themenfeld zu erkennen und Zielkonflikte zu thematisieren? Wo und wie lernen wir sorgfältiges Urteilen und Bewerten von Interessenslagen in einem Themenfeld? Indem wir es tun, praktizieren, ausprobieren, reflektieren, optimieren. Wir erwarten hier, wie für alle Kompetenzkomponenten, einen Lernweg über wiederholtes unterrichtliches Planen und Handeln, Reflektieren und Optimieren.

Ausrichten des Unterrichts am BNE Leitziel Mitgestaltungskompetenz 1

Die akteurspezifischen Sichtweisen pro Themenfeld kennen.

Für die Lernenden geeignete und die im Hinblick auf das Nachhaltigkeitsanliegen unverzichtbaren Akteur-Perspektiven durch Fragen, Problem- und Aufgabenstellungen zugänglich machen.

Wir verstehen unter „Akteur“ eine Person oder eine Personengruppe, welche im Themenfeld eine Position als Beteiligte oder als Betroffene inne hat (Künzli David 2007, 70). Im Akteur ist je nach seiner Position im Themenfeld, eine spezifische Werthaltung wirksam oder eine Werthaltung wird ihm unterstellt. Der Akteur „vertritt“ eine Sichtweise, vertritt Bedürfnisse, persönliche, eigene, eventuell existentielle Interessen in Bezug auf Leben und Überleben im Hinblick auf das Themenfeld. Durch die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven in "personifizierter" Form konkret zu erfassen, sind die Akteure für die Akzeptanz und das Verständnis von Perspektivenvielfalt für unsere Zielstufe unverzichtbar.

Um den geeigneten Akteuren im Feld auf die Spur zu kommen, eignen sich Fragen wie die folgenden:

- Welche Vertreterinnen und Vertreter von ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Interessen gibt es im Themenfeld?
- Welche Akteure spielen Hauptrollen, welche spielen Nebenrollen im Themenfeld?
- Welche Akteure sind für die Lernenden direkt oder indirekt zugänglich?
- Wie kann die gültige, authentische Perspektive der Akteure erfasst werden?

Lehr-Lernbarkeit bezüglich Ausrichten des Unterrichts am BNE Leitziel Mitgestaltungskompetenz 1

In der Auseinandersetzung mit einer nachhaltigkeitsrelevanten Fragestellung im Themenfeld wird es unumgänglich sein, dass mehr oder weniger Beteiligte, Betroffene in unseren Blick geraten und als Akteure in Erscheinung treten. Akteure vertreten und konkretisieren die Zugänglichkeit zur Problemlage bzw. der Fragestellung, zu Praxiswissen, zu Bewertungen, zu Entscheidungsbegründungen, zu Lösungsvorschlägen und machen die Mehrperspektivität leichter fassbar - ein wichtiger Punkt für das Lernen von Kindern im Grundschulalter, der für die Entwicklung und Gestaltung von Lernaufgaben genutzt werden soll. In der Vorbereitung von BNE Lernangeboten kann sich ohne weiteres eine Denk- und Handlungsgewohnheit bei der planenden Lehrperson ergeben, diese Akteure als Informations- und Werteträger für den Zugang zum Unterrichtsgegenstand zu nutzen.

Ausrichten des Unterrichts nach dem BNE Leitziel Mitgestaltungskompetenz 2

Partizipative Prozesse und Prozessschritte kennen und anleiten können.

Den Lernenden angepasst Partizipation durch Unterricht kontinuierlich ermöglichen und Partizipationsleistungen einfordern.

„Wo und wie können Kinder im Unterricht sinnvollerweise mitgestalten bzw. mitentscheiden?“ (Künzli David 2007, 73) ist die erste Ausgangsfrage, die sich Lehrpersonen als Trägerinnen und Träger dieser Kompetenzkomponente fortwährend und immer wieder stellen müssen. Bildung als Befähigung sich an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen, die im Hinblick auf eine gesellschaftliche und persönliche Orientierung an der regulativen Idee der Nachhaltigkeit unverzichtbar sind, ist oberstes Ziel von BNE und elementar auf Partizipationsfähigkeit angewiesen.

In diesem Sinne gilt es als Lehrperson im Unterricht jederzeit offen für Partizipationsmöglichkeiten zu sein und Partizipationsfähigkeiten fortwährend auch gezielt zu fördern. Zuerst indem Lernende mitverantwortlich an Handlungen und Entscheidungen in den Belangen des Unterrichts beteiligt werden, im Interesse der Klasse als Gemeinschaft, im Interesse von individuellen Anliegen eines einzelnen Kindes und auch fortwährend Partizipationsmöglichkeiten sichtbar und zugänglich machen, welche im Dienste der Mitgestaltung einer gerechteren Zukunft für alle stehen.

Die zweite Ausgangsfrage, die es in Zusammenhang mit der Befähigung zur Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen zu stellen gilt, ist „wo und wie können im Unterricht die Partizipationserfahrungen reflektiert und durch eine Auseinandersetzung mit Wissen über Politik und Macht in der Gesellschaft ergänzt werden?“ (vgl. dazu auch Detjen 2005) Diese Ebene der Partizipationsorientierung gründet darauf, dass Partizipationserfahrungen nicht automatisch Partizipationskompetenz oder gar die Befähigung zur Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen erzeugen. Partizipationserfahrungen

sind auf verschiedenen Ebenen der Gesellschaft (Mikro, Meso- und Makrobereich) möglich und stehen in einer Verbindung zueinander. Sie können jedoch nicht ohne weiteres von einer Ebene auf die andere transferiert werden (Edelstein 2005).

Das Anliegen die Partizipationsfähigkeiten der Lernenden aufzubauen lässt sich, wie eben beschrieben, mit der Leitidee einer Nachhaltigen Entwicklung, aber auch und zugleich mit einem konstruktivistischen Lernverständnis begründen. In einem konstruktivistischen Lernverständnis werden Lernende als Individuen mit eigenem Vorwissen, eigener Werthaltung und eigenen Verstehensmöglichkeiten wahrgenommen, welche aufgrund individueller Voraussetzungen eigenaktiv konstruieren oder ko-konstruierend zu Erkenntnis gelangen. Lernende müssen dadurch auch angepasst an Entscheidungen, die ihr Lernen betreffen, partizipieren können (Künzli David 2007, 37ff.). Mündigkeit als Bildungsziel muss auch über Partizipationsfähigkeiten eingelöst werden, welche sich nicht grundsätzlich von den Partizipationsfähigkeiten unterscheiden, welche für eine BNE eingefordert werden. In diesem Sinne ist die Partizipation ein alt-neues Bildungsanliegen, in BNE aber zentral.

In dem Ausmass wie für die Lernenden Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht gegeben sind, kann sich deren Fähigkeit zur Partizipation grundsätzlich aufbauen und entwickeln.

Partizipation kennen und können als professionelle Handlungskompetenzkomponente der Lehrperson heisst: Partizipationsmöglichkeiten erkennen oder sie planen und zur Verfügung stellen, die bereits vorhandenen Fähigkeiten der Lernenden nutzen und systematisch herausfordern und erweitern. Partizipationsfähigkeit kann sich zeigen als engagiert mitdenken, mitreden, sich in Gespräche einbringen, zuhören, diskutieren, argumentieren, aushandeln, bis zu mitentscheiden, handelnd mitgestalten und mitverantworten.

Die Lehrperson, als Träger dieser Kompetenzkomponente, verfügt über ein BNE spezifisches Repertoire an Methoden/Vorgehensweisen und Aufgabenstellungen, um die Partizipationsfähigkeit der Lernenden zu fordern und zu fördern (siehe auch das didaktische Prinzip Partizipation).

Lehr- und Lernbarkeit bezüglich Ausrichten des Unterrichts am BNE Leitziel Mitgestaltungskompetenz 1

Diese Komponente der Handlungskompetenz ist für Lehrpersonen in theoretischer und praktischer Auseinandersetzung mit den Anliegen von politischer Bildung, Demokratielernen oder übergeordneten Zielen von Bildung zu erwerben, in der Auseinandersetzung mit selbstgesteuertem Lernen in Lernumgebungen und direkt in der Umsetzung innerhalb von BNE Unterrichtsangeboten, welche durch konkrete Aufgabenstellungen an einzelnen Fähigkeiten zur Partizipation der Schülerinnen und Schüler arbeiten und Lernziele im Bereich Partizipation verfolgen und erreichen.

Ausrichten des Unterrichts nach dem BNE Leitziel Mitgestaltungskompetenz 3

Die Bedingtheit von Wahrheit(en) und Tatsache(n) durch Kontext (Kultur und Zeit) und Person erkennen.

Die Lernenden kontinuierlich und partizipierend befähigen, den Wahrheitsanspruch von Wissen und Information in Frage zu stellen. Wahrheit und Tatsache zu relativieren und im Austausch mit anderen selber zu bewerten.

Wir verstehen es als wichtiges Bildungsziel einer BNE, den Lernenden die Erfahrung und die Einsicht zu ermöglichen, dass es keine allgemeingültigen, jedenfalls nicht weltweit gültigen Wege im Umgang mit den Fragen einer Nachhaltigen Entwicklung gibt, dass die Einschätzung und Bewertung eines Problems im Bereich Nachhaltigkeit je unterschiedlich ausfallen kann und ausfallen wird. Es geht ebenfalls um die Einsicht und die Erfahrung, dass, im Hinblick auf Wissen und Informationen im jeweiligen Themenfeld, keine objektiven, ewigen Wahrheiten verfügbar sind, dass es immer um mehr oder weniger gesichertes Wissen geht und nicht jede Wissens- und Informationsquelle das gleiche Vertrauen verdient. Wissen über eine Sachlage ist von Menschen erarbeitetes Wissen, aufgrund deren historisch, kulturell und situativ geformten Wahrnehmungs- und Denkweisen. Es gilt entwicklungsge-mäss angepasst an der Grundeinsicht zu arbeiten, dass die Beschränktheit von Wissen und Wahrheit

zum Menschen gehören und dennoch Entscheidungsfindungen nötig und möglich sind, auch unter der Bedingung von Ungewissheit, Unsicherheit und Widersprüchen. Relevante Wissenslücken können und sollen erkannt, wenn möglich auch gefüllt werden (vgl. dazu auch Blanck 2008).

Visionen können und sollen für lösungsorientiertes Denken und Handeln im Hinblick auf eine Nachhaltige Entwicklung Orientierung sein und Wissen ergänzen, nicht verfügbares Wissen auch ersetzen (siehe auch didaktisches Prinzip Visionsorientierung).

Die ausgebildete Kompetenzkomponente wird darin sichtbar, dass Reflexionsangebote und -Aufforderungen, dass eine sorgfältige Gesprächskultur, dass Philosophieren und kritisches Denken zusammen mit den Lernenden ein fester Bestandteil des Bildungsangebotes und der Lerngelegenheiten darstellen.

Lehr- und Lernbarkeit bezüglich Ausrichten des Unterrichts am BNE Leitziel Mitgestaltungskompetenz 1

Einen gründlichen, über BNE hinaus wertvollen, daher besonders lohnenden Lernweg zu dieser Kompetenzkomponente sehen wir in der Methode und dem Bildungsanliegen des Philosophierens mit Kindern (vgl. z.B. Zoller-Morf 2010, Fröhlich 2004, Martens 2003, McCall 2009). Daran besonders unterstützend für die Lehrperson erachten wir im Zusammenhang mit dieser BNE Kompetenzkomponente die Fähigkeit zur Gesprächsführung. Es geht um eine Gesprächsführung mit dem Ziel, dass Kinder gründliche, fragend-forschende Gespräche führen lernen, auch über Themen, wie beispielsweise Gerechtigkeit oder Fairness, Wert und Sinn einer Sache oder Herkunft von Wissen und Information.

Es geht im Philosophieren mit Kindern um die Fähigkeit der Lehrperson, Kinder in ihrem Gesprächsverhalten gezielt zu fördern durch Impulse, durch Fragemethoden, durch herausfordernde Gesprächsthemen, durch genügend Zeit für Gespräche, durch Ermutigung und Interesse am kindlichen Denken und Fragen, durch Modellierungen, durch Aufforderung zu lautem Denken, durch geteiltes kritisches Denken, durch sorgfältiges, transparentes Argumentieren und der Anleitung und Unterstützung dazu (Buchs, Künzli David 2016).

Wir erachten diese Kompetenzkomponente als erwerbbar anhand einer sowohl theoretischen wie auch praktischen Auseinandersetzung mit dem Konzept Philosophieren mit Kindern (McCall 2009, Künzli David, Buchs, Wüst 2015), aber auch durch das wiederholte Führen von Gesprächen und Debatten im erwähnten Sinne, innerhalb von BNE Unterrichtssequenzen.

Pädagogisches Wissen

Allgemeines pädagogisches Wissen und Können gilt als Teilbereich der allgemeinen Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert, Kunter 2006) und ist auch unverzichtbar für die Planung und Durchführung von BNE Unterrichtsangeboten. Wir gehen, wie gesagt, in der Beschreibung des Kompetenzprofils der Lehrperson für BNE von einer bereits bestehenden, grundsätzlichen professionellen Handlungskompetenz der Lehrperson aus - in Ausbildung begriffen oder bereits ausgebildet - und sehen im Bereich des pädagogischen Wissens keinen zusätzlichen BNE spezifischen Bedarf, mit Ausnahme der im Folgenden vorgestellten didaktischen Prinzipien, die aber nur teilweise BNE spezifisch sind, nämlich als Visionsorientierung, Partizipationsorientierung und Vernetztes Denken. Da aber auch die genannten BNE-unspezifischen didaktischen Prinzipien für die Gestaltung von BNE Bildungsangeboten besonders relevant und unverzichtbar, deshalb werden sie hier alle erwähnt (Künzli David 2007).

Die didaktischen Prinzipien verstehen wir als Orientierungswissen und handlungsanleitende Formeln, welche die Inszenierungsweisen des Bildungsangebotes anleiten und ausrichten und didaktische Gestaltungen in situativ angepassten Varianten hervorbringen können.

Didaktische Gestaltung im Hinblick auf das BNE Leitziel Mitgestaltungskompetenz

Didaktische Prinzipien als Gestaltungsanleitung von BNE Unterrichtsangeboten kennen und nutzen:

Visionsorientierung

Vernetzendes Denken

Partizipationsorientierung

Handlungs- und Reflexionsorientierung

Zugänglichkeit - Passung

Multiple Lernziele: Das heisst, es wird an Sach- Selbst- Methoden und Sozialzielen integrierend und verbindend gearbeitet (Verbindung von materialen und formalen Zielen)

Wir setzen voraus, dass die Lehrperson diese didaktischen Prinzipien als Instrumente der Gestaltung und kritischen Reflexion ihrer Unterrichtsgestaltung in Planung, Durchführung und Evaluation von BNE Unterricht nutzt. Sie muss BNE spezifisch in der Lage sein, in Verbindung mit allen anderen Prinzipien, auch das Prinzip der Visionsorientierung im Unterricht wirksam werden zu lassen. Dieser Anspruch ergibt sich daraus, dass „nachhaltige Entwicklung ein konstruktiver, optimistischer und integrierender Ansatz für den Umgang mit gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen der Weltbevölkerung“ (Künzli David 2007, 34) darstellt. Die Bildungsaufgabe in BNE besteht auch darin, den Optimismus, der in der Idee der Nachhaltigkeit grundsätzlich liegt, zugänglich zu machen und Lernende dadurch auch für ihre eigene Zukunft und als Mitgestalter, Mitgestalterin des guten Lebens für alle zu stärken. Visionsorientierung heisst, dass die Frage eher nicht mehr heisst „Wie lösen wir in einem bestimmten Lebensbereich unsere Probleme“ sondern „Wie wünschen wir uns die Zukunft in einem bestimmten Lebensbereich und wie können wir diese Zukunftsvision umsetzen?“. „Die Schüler und Schülerinnen setzen sich themenspezifisch mit eigenen Zukunftsentwürfen und denjenigen anderer auseinander, sie hinterfragen die Umsetzbarkeit dieser Visionen und differenzieren sie aus“ (Künzli David 2007, 65).

Sichtbar wird das Prinzip der Visionsorientierung im Unterricht beispielsweise dadurch, dass die Lernenden immer wieder durch Aufgabenstellungen aufgefordert werden, zu Lebensbereichen, zu Themenbereichen, zu Fragenstellungen ihre Vision, ihren Traum, Ihre Idealvorstellung zu erkunden, auszudrücken und auf Realisierbarkeit und Anregungsgehalt hin ernsthaft zu befragen, zusammen mit den anderen Lernenden. Visionen werden regelmässig als Inspirationsquelle und kreative Ressource zur Beantwortung von Fragestellungen genutzt.

Vernetzendes Lernen, das zweite BNE spezifische didaktische Prinzip ergibt sich aus dem Anspruch der Mehrperspektivität in Bezug auf einen Themenbereich, mit welchem BNE Unterrichtsthemen bereits ausgesucht und dann auch bearbeitet werden müssen, um die Nachhaltigkeitsaufgabe und Problematik in ihrem Kern überhaupt sichtbar und nachvollziehbar zu machen (Muheim, Wüst, Bertschy, Künzli David 2014). Erst aufgrund der Verbindung von bereichsspezifischem Wissen, Erfahrungen und Sichtweisen kann der authentische, sachgemässe Sachverhalt in seiner realistischen Komplexität erfasst werden, um welchen es im Hinblick auf Nachhaltigkeit immer geht und der für jeden nachhaltigkeitsrelevanten Themenbereich und Unterrichtsgegenstand den Lernenden zugänglich gemacht werden soll. Es geht in Entscheidungsprozessen in Bezug auf eine nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung immer darum folgende, bereits wiederholt erwähnten, Aspekte ausgewogen zu berücksichtigen: ökologische, ökonomische, soziokulturelle Auswirkungen, Folgen lokal und global, Folgen und Auswirkungen in der Gegenwart wie auch in der Zukunft. BNE verfolgt als Bildungsanliegen, an der Fähigkeit zu der verknüpfenden, abwägenden Entscheidungsfindung zu arbeiten, daraus ergibt sich die Orientierung am Prinzip des vernetzenden Lernens für jede Unterrichtsgestaltung im Bereich BNE. Nachhaltige Entwicklung steht für die Anerkennung der Existenz und die Berücksichtigung von verschiedenen Sehweisen und Perspektiven in Bezug auf einen Fragebereich und BNE strebt an, diese

den Lernenden bewusst und zugänglich zu machen und die Fähigkeit zu deren Verknüpfung im Hinblick auf Bewertungen, Entscheidungen und Handlungen aufzubauen (Künzli David 2007).

Vernetzendes Lernen als didaktisches Prinzip ist im Unterricht berücksichtigt, wenn vielfältige Formen von Gegenüberstellung von Sachverhalten, Anliegen, Zielen zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung genutzt werden. Vernetzungen werden erfahrbar und nachvollziehbar gemacht in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Akteur-Perspektiven, sie werden gespielt und erprobt und im Argumentationsaufbau zur Beantwortung von Fragestellungen praktiziert. Ausserdem werden Vernetzungen permanent sichtbar gemacht, visualisiert, in bildhaften Darstellungsformen wie beispielsweise Wandprotokollen, Wandbildern, in Concept-maps (Novak 1998), Mindmaps und Advance organizers.

Partizipationsorientierung, das dritte BNE spezifische didaktische Prinzip, ist erforderlich durch das BNE Leitziel der Mitgestaltungskompetenz. Und Partizipation möglichst vieler Menschen an der gesellschaftlichen Entwicklung ist ein Grundsatz im Hinblick auf Nachhaltigkeit. Die Befähigung der Lernenden zur Beteiligung als Mitdenken, Mitentscheiden, Mithandeln, Mitverantworten ist über vielfältige Lerngelegenheiten im Unterricht aufzubauen und zu üben. Der Unterricht, ausgerichtet nach diesem Prinzip, ermöglicht fortwährend Partizipation, fordert sie von den Schülerinnen und Schüler ein und regt daran anknüpfend eine Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen auf verschiedenen Ebenen der Gesellschaft an. Idealerweise findet Partizipationsorientierung nicht nur im Bereich BNE statt und lässt Partizipation zur Selbstverständlichkeit für alle Lernenden werden.

Das didaktische Prinzip ist umgesetzt, wenn auch immer wieder einzelne Partizipationsfähigkeiten als Lernziele von der Lehrperson angestrebt und durch die entsprechende Unterrichtsgestaltung von Schülerinnen und Schülern erreicht werden.

Lehr- und Lernbarkeit bezüglich Didaktische Gestaltung im Hinblick auf das BNE Leitziel Mitgestaltungskompetenz

Die Integration der drei BNE spezifischen didaktischen Prinzipien in das Orientierungswissen der Lehrperson und in deren Qualitätsanspruch an die eigene Unterrichtsgestaltung wird möglich, indem in Ausbildungs- und Weiterbildungsangeboten konkrete Arbeiten der Unterrichtsplanung und – Durchführung mit diesen Prinzipien durchgeführt und im Hinblick auf den BNE Bildungsgehalt reflektiert werden. Die Lehrpersonen sollten hier ein erstes Methodenrepertoire aufbauen und erproben können und dieses dann in ihrer Praxis situationsgemäss und sachgemäss anpassen, erweitern und optimieren. In bestehenden Unterrichtseinheiten als Lehrmittel (siehe bspw. das Portal www.querblicke.ch) sind eine Vielzahl von konkreten Umsetzungen aller didaktischen Prinzipien sichtbar, diese können zu Ausbildungszwecken zuerst erkannt, kritisch beleuchtet und dann als Muster und Vorlage zum Aufbau dieser Kompetenzkomponente genutzt werden.

Organisationswissen

Die Wissensdimension des Organisationswissen (vgl. unter 1.2) ist wiederum unterteilbar in verschiedene Wissensfacetten in Bezug auf Wissen zur Funktionsweise der Institution Schule und unterscheidet sich von den bisherigen Wissensdimensionen also auch durch grössere Distanz zum Unterrichtsgeschehen. In Bezug auf die Durchführung von BNE Bildungsvorhaben im Unterricht der Grundschule erachten wir die folgenden Kompetenzkomponenten im BNE Kompetenzprofil als unverzichtbar:

Evaluation

Die Lehrperson führt Evaluationen von BNE Unterrichtsqualität allein oder im Kollegium durch (als wählbare Qualitätskriterien können alle hier vorgestellten Kompetenzkomponenten gelten).

Allgemeinbildungsanspruch von BNE befragen

Die Lehrperson befragt die Legitimität des Bildungsanliegens BNE im Bereich von öffentlicher Schule mit Allgemeinbildungsanspruch kritisch und transparent.

Lehr- und Lernbarkeit bezüglich Evaluation und Allgemeinbildungsanspruch von BNE befragen

Die Lehrperson erwirbt die erste Kompetenzkomponente dadurch, dass sie sich dem Anspruch der Unterrichtsqualitätskontrolle auch im Bereich von BNE stellt und Evaluationen auf eigene Initiative oder auf Initiative der Schulleitung durchführt.

Die zweite Komponente erwirbt sie durch die unverzichtbare berufsbezogene Auseinandersetzung mit dem Allgemeinbildungsauftrag von öffentlichen Schulen, dem sie, gemäss ihrem Auftrag, auch mit dem Bildungsbereich BNE verpflichtet ist.

2.2 Kompetenzbereich Motivation und Volition

Analog zum Modell von Baumert und Kunter (2006) werden in diesem Kompetenzbereich (vgl. unter 1.1) nur diejenigen Kompetenzelemente erfasst, die im Bereich Motivation und Volition anzusiedeln sind und als Haltung der Lehrperson die eigentliche *Handlungskompetenz* ermöglichen, "energetisieren" und stützen, ausserdem BNE spezifisch sind.

Die Lehr- und Lernbarkeit der einzelnen Kompetenzkomponenten werden hier nicht einzeln, sondern am Schluss dieses Kapitels gemeinsam diskutiert.

Überzeugungen und Werthaltungen

Überzeugung und Werthaltung 1

Bereitschaft sich mit der Bedeutung der regulativen Idee einer Nachhaltigen Entwicklung als gesamtgesellschaftliche Herausforderung - auch in ihrer Fragwürdigkeit - kritisch auseinanderzusetzen.

Bereitschaft den Beitrag von Schule und Unterricht für die Umsetzung von NE kritisch mit Blick auf den Bildungsauftrag zu beleuchten. Achtsam gegenüber Indoktrinationstendenzen sein und solche erkennen.

Erst aufgrund der zwei Kompetenzkomponenten wird eine Lehrperson bereit und fähig sein, sich mit dem Konzept einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung überhaupt auseinanderzusetzen und eventuell zu beginnen, ihren Unterricht verantwortungsvoll nach diesem Konzept auszurichten (Herzog, Künzli David 2007, Öhman 2007).

Überzeugung und Werthaltung 2

Bereitschaft sich differenziert mit der Mitverantwortung des Individuums im Gestaltungsprozess der gesellschaftlichen Gegenwart und Zukunft auseinanderzusetzen, auch mit Blick auch die Nichtverantwortung von Kindern für gesamtgesellschaftliche Probleme.

Es geht mit dieser Haltung um einen differenzierten Blick auf die Mitverantwortung von Individuen an der gesellschaftlichen Entwicklung als moralische Orientierung. Eine Gesellschaft konstituiert sich aus einzelnen Gesellschaftsmitgliedern, welche das Ganze mitformen. Aber ebenso deutlich ist die Erfahrung, dass der einzelne Mensch auch in einer demokratisch organisierten Gesellschaft sich gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen oft hilflos fühlt, der eigene Anteil daran und die Verantwortung dafür kaum mehr auszumachen ist.

Inwiefern Kinder, welche ja in der Gesellschaft der Erwachsenen leben und aufwachsen, bereits auf diese Mitverantwortung und Mitgestaltungsaufgabe aufmerksam zu machen sind und darauf vorzubereiten sind, kann diskutiert werden. Aber der verantwortliche, mündige Bürger ist seit Humboldt Bildungsideal, auf welches durch Bildung für alle in den öffentlichen Schulen hingearbeitet werden soll. BNE verfolgt damit ein altes Bildungsanliegen.

Überzeugung und Werthaltung 3

Anerkennung der einerseits sachlichen, andererseits auch ethisch-moralischen Urteilsfähigkeit als Bildungsziel.

Vor allem durch den Anspruch, dass eine Sachlage sorgfältig analysiert und zugleich auch an ethisch/moralischen Vorstellungen gemessen werden soll, macht den Unterschied aus zwischen zahlreichen Bindestrich-Pädagogiken, wie bspw. der Umweltbildung und BNE (Rost 2002). BNE stellt Sachfragen aber zugleich und immer auch die Frage nach den Folgen für alle direkt oder indirekt beteiligten und betroffenen Menschen, den Einfluss auf ihre Lebensqualität, jetzt oder in der Zukunft. Ohne ethisch-moralische Urteilsbildung ist BNE nicht mehr BNE. In diesem Sinne ist diese Werthaltung unverzichtbar, weil BNE als Bildungsanliegen sich am übergeordneten Bildungsziel der Urteilsbildung orientieren und diesbezüglich einen Beitrag leisten muss.

Überzeugung und Werthaltung 4

Anerkennung des Bedarfs von differenziertem, fundiertem disziplinärem Wissen und Akteurwissen im BNE relevanten Themenfeld, entlang einer ausgewählten Fragestellung.

Der Anspruch der Mehrperspektivität im Umgang mit jedem Themen- oder Fragebereich impliziert in BNE die Erarbeitung von Wissensbeständen aus verschiedenen disziplinären und Akteur-Perspektiven und deren Vernetzung. Das erfordert mehr an Wissen, als es beispielsweise für ein additives Vorgehen, in einem aneinanderreihenden Wissensaufbau durch Lehrbuchwissen oder tradiertem Grundwissen zu einem Fach, erforderlich ist. Zudem liegt das erforderliche Wissen hier eventuell nicht einfach vor, bereit zur Vermittlung, sondern muss von der Lehrperson gefunden, beurteilt, zusammengestellt und zugänglich gemacht werden. Eine gründliche Sachanalyse entlang einer Fragestellung setzt die Bereitschaft dazu bei der Lehrperson voraus, damit sie die nötigen Ressourcen, zeitliche und andere, überhaupt verfügbar macht.

Motivationale Orientierung

Motivationale Orientierung

Motivation und Bereitschaft zur Weiterentwicklung von eigenen Routinen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung.

BNE hat Innovationspotential für Unterricht im Allgemeinen und stellt neue Ansprüche an die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Diesem Anspruch genügen zu wollen, das ist die Motivationsrichtung, die hier gemeint und angesprochen ist, als unverzichtbare Haltung auf dem Weg zum Kompetenzaufbau in Form dieses Kompetenzprofils. Die Lehrperson muss erste Motivation und Bereitschaft mitbringen und sie dann aufbauen und verstärken, um ihren bisherigen Unterricht weiter zu entwickeln und die hier vorgeschlagenen neuen Elemente ihrer professionellen Handlungskompetenz in ihre subjektive Unterrichtstheorie und -Praxis zu integrieren.

Übervertrautheit ist ein bekanntes Handicap in der Lehrpersonen Aus- und Weiterbildung (Herzog 2005) und muss auch für BNE zuerst überwunden werden.

Lehr- und Lernbarkeit bezüglich Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Orientierung

Sind Kompetenzkomponenten, bei denen es auch um Überzeugungen und Haltungen geht, lehrbar, mit Absicht erzeugbar? Wohl eher nicht – und doch werden sie erworben, werden gelernt, stellen sich ein, werden bestätigt und verstärkt, werden verunsichert und geschwächt. Die Frage nach den Bedingungen unter denen Werte und Wertbindungen, damit Haltungen und Überzeugungen entstehen, in der Gesellschaft, im Subjekt, die stellen sich die Philosophie, die Soziologie, die Ethik. Wir wollen und können uns hier nicht grundsätzlich und ausführlich auf die Frage nach wertkonstitutiven Erfahrungen einlassen (vgl. z.B. Jonas 1999).

Wir postulieren die Annahme, dass die BNE spezifischen Überzeugungen und Werthaltungen, die wir als unverzichtbaren Teil des Kompetenzprofils für Lehrpersonen erachten, sich auch auf berufsausbildungsfernen Wegen bei Lehrpersonen bereits angebahnt haben, bevor diese auf BNE aufmerksam geworden sind. Das heisst, latent vorhandene Wertbindungen im Themenfeld von Nachhaltigkeit und nachhaltiger gesellschaftlicher Entwicklung und/oder eine berufsbezogene Wertbindung an relevanten, modernen, gehaltvollen Unterricht, welcher den Zugang zu komplexen, universellen Problemlagen dieser Welt in der Schule ermöglicht und vorbereitet, das sind Voraussetzung und Grundlage - so unsere Vermutung - um überhaupt auf BNE aufmerksam zu werden.

Darauf aufbauend können Haltungen oder Wertbindungen durch eine Auseinandersetzung mit dem Konzept BNE und dessen konkreter Umsetzung im Unterricht bewusst werden, geklärt und verstärkt werden. Jedes Fach, jeder Lernbereich hat eine Wertedimension, im Falle von BNE gehört aber die Wertedimension zu den konstituierenden Elementen, welche bewusst und kritisch thematisiert werden müssen.

Dass eine deutliche Verstärkung der genannten Überzeugungen bei den lernenden Lehrpersonen gelingen kann, wird einerseits abhängig sein von der Qualität der Ausbildungsangebote, dem Inspirationsgehalt von Lehrveranstaltungen und Coaching Interventionen, dem Engagement für die Sache, das erlebbar wird an den Ausbilderinnen und Ausbildern, andererseits von der Nutzungsweise dieser Ausbildungsangebote durch die lernenden Lehrpersonen.

3. Anspruch und Grenzen des Kompetenzprofils

Das vorliegende Kompetenzprofil der professionellen Handlungskompetenz der Lehrperson in Bezug auf die Planung, Durchführung und Evaluation von BNE Unterricht will den folgenden Kriterien genügen, bzw. ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Verortbarkeit in der Kompetenzdiskussion und im Diskurs der Professionsentwicklung
- Praktische Relevanz für die Gestaltung von BNE Unterrichtsangeboten
- Graduierbarkeit
- Skizzierte Lehr- und Lernbarkeit

Durch diese Offenlegung der Kriterien bzw. Merkmale wird zum einen der Anspruch des Kompetenzprofils deutlich. Zum anderen soll damit zugleich auch ersichtlich werden, was das Kompetenzprofil nicht zu leisten vermag und was noch zu leisten ist.

Verortbarkeit im Diskurs der Professionsentwicklung

Das beschriebene Kompetenzprofil für BNE ist, wie zu Beginn erwähnt, entlang der Struktur und den Wissensbereichen des Handlungskompetenzmodells für Lehrpersonen nach Baumert und Kunter (2006) entwickelt worden, um damit Vergleichbarkeit zu erreichen mit Kompetenzprofilen für andere Bildungsbereiche oder andere Fächer. Die Vorlage von Baumert und Kunter (2006) erfüllt diesen Vergleichbarkeitsanspruch bereits. Es ist als generisches Modell entwickelt worden, ist in der Professionalisierungsdiskussion verortet und hat dort Anerkennung gefunden. Das Modell nimmt seinerseits auf die einschlägigen bestehenden Kompetenzmodellvorschläge aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven Bezug (vgl. weiter oben).

Praktische Relevanz für die Gestaltung von BNE – Unterrichtsangeboten in Kindergarten und Primarschule

Die vorliegend beschriebene professionelle Handlungskompetenz im Hinblick auf BNE ist auf das Kerngeschäft der Lehrperson, auf das Unterrichten bezogen. Auf das Anliegen oder die mögliche Absicht eine Schule, die Institution insgesamt an den Anliegen von Nachhaltigkeit auszurichten (whole school approach) geht das Kompetenzprofil nicht ein.

Um die BNE-gemässe Ausrichtung von Unterrichtsangeboten durchzuführen und beurteilen zu können, ist es unverzichtbar, Klarheit darüber zu haben, was unter BNE verstanden wird. Jede Kompetenzkomponente des BNE Handlungskompetenzprofils sollte schliesslich der Gestaltung von Bildungsangeboten im Sinne dieses Grundverständnisses dienen und diesem Grundverständnis gerecht

werden. Wir stützen uns deshalb hier hauptsächlich auf das verbreitete Verständnis einer BNE im deutschsprachigen Raum (vgl. z.B. Künzli David, Bertschy 2008, de Haan 2010).

Graduierbarkeit

BNE ist ein komplexes, anspruchsvolles Konzept bzw. Bildungsanliegen, das eventuell gerade durch seine Komplexität abschreckend wirken könnte. Es ist aber möglich und sinnvoll, die Umsetzung in Schritten zu wagen. Die Ausrichtung eines geeigneten Unterrichtsthemas nach BNE kann also z.B. teilweise geleistet werden. Es entsteht dadurch ein wertvolles „BNE-artiges“ Unterrichtsangebot, ein Angebot, das noch nicht alle Merkmale und Kennzeichen einer BNE zeigen mag, aber durch Teilmassnahmen in Richtung BNE einen Mehrwert an herausfordernder, motivierender, zeitgemässer Bildungsarbeit ermöglichen kann. Eine Kompetenzkomponente – als Teil der professionellen BNE spezifischen Handlungskompetenz insgesamt – nach der anderen kann von der Lehrperson erworben und erprobt werden und ist zuerst eventuell in schwacher Ausprägung vorhanden (Bertschy, Künzli David 2013). Dies darf und soll Lehrpersonen indes nicht davon abhalten, die Ausrichtung von Bildungsangeboten nach BNE zu beginnen und zu wagen.

Lehr- und Lernbarkeit

Im Hinblick auf die Beantwortung der Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit der Handlungskompetenz oder deren Komponenten ist einschränkend festzuhalten, dass der angestrebte Kompetenzaufbau, wie jeder Kompetenzaufbau, als hochkomplexer individueller Lernprozess, nicht direkt bewirkt, wohl aber beeinflusst, angeregt und unterstützt werden kann. „This means much must be learned, but cannot be directly taught“ (Weinert 2001, 63). Der nicht souveräne und nicht direkt planbare Aufbauprozess kann aber, so unsere Überzeugung, durch entsprechende Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote angeregt und begünstigt werden.

Wir beziehen uns in unseren Erörterungen zur Lehr- und Lernbarkeit, wenn immer möglich, auf Wissen aus der pädagogischen Psychologie und der Lernpsychologie und auf plausible Annahmen über Erwerbsunterstützung und -voraussetzungen.

Alle vorgeschlagenen Kompetenzkomponenten zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation von BNE Bildungsangeboten verstehen sich vorläufig als auf das Bildungskonzept BNE begründete Vorschläge. Sie werden sich im Hinblick auf ihre Vollständigkeit, ihre Abgrenzbarkeit, ihre Praxisbedeutung, ihre Graduierbarkeit und Vermittelbarkeit an Lehrpersonen, aber auch betreffend Wirksamkeit für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, bewähren müssen und wenn möglich empirisch überprüft werden (Weinert 2001, 61).

Quellenangaben

- Bänninger, Ch., Gysin, S., Isler-Wirth, P., Bertschy, F., Künzli David, Ch. (2014). *Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung umsetzen. Projekte in der Gemeinde*. Umsetzungsheft 8 aus der Reihe 'Querblicke'. Herzogenbuchsee: Ingold Verlag.
- Baumert, J., Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Bertschy, F., Gingins, F., Künzli David, Ch., Di Giulio, A., Kaufmann-Hayoz, R. (2007). *Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Schlussbericht zum Expertenmandat der EDK: "Nachhaltige Entwicklung in der Grundschulausbildung – Begriffsklärung und Adaption"*. <http://www.edk.ch/dyn/12099.php> (download 24.02.2017).
- Bertschy, F., Künzli David, Ch. (2013). Lernangebote im Bereich einer BNE in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: BNE-Konsortium COHEP (Hrsg.). *Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Zürich/Fribourg. S. 73-76. <http://www.education21.ch/de/campus/fundament/fokus-lehrpersonen> (download 30.03.2017).
- Bertschy, F., Künzli David, Ch., Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5, 5067–5080.
- Blanck, B. (2008). "Denken in Möglichkeiten" und Fördern von Vielfaltskompetenzen in jahrgangsgemischten Gruppen. In: Heggen, T., Götze, D. (Hrsg.). *Grundschule neu denken. Beiträge des Paderborner Grundschultages 2006 zu Heterogenität, Medien und Ganztage*. Berlin, Zürich: Lit.

S. 45-55.

- Bromme, R., Rambow, R. (2001). Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In: Silbereisen, R.K. (Hrsg.). *Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena*. Lengerich: Pabst. S. 541-550.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E., (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Psychologie des Unterrichts und der Schule*, (Volume 3). Göttingen, Germany: Hogrefen. S. 177-212.
- Buchs, Ch., Künzli David, Ch. (2016). Philosophieren mit Kindern. Unterrichtsprinzip oder Fach? In: Uhlig, B., Duncker, L. (Hrsg.). *Fragen – Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen des Philosophierens mit Kindern*. München: kopaed. S. 35-63
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP. <http://www.plandetudes.ch/> (download 10.05.2017).
- Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf (download 10.05.2017)
- Detjen, J. (2005). Von der Notwendigkeit kognitiver Anstrengungen beim Demokratielernen. In: Himmelmann, G., Lange, D. (Hrsg.). *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 286-298.
- Dick, A. (2000). Kognitiv verlässliches und sozial robustes Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Neuweg, G. H. (Hrsg.). *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag, S. 223-244.
- Di Giulio, A., Ruesch Schweizer, C., Adomssent, M., Blaser, M. Bormann, I., Burandt, S., Fischbach, R., Kaufmann-Hayoz, R., Krikser, T., Künzli David, Ch., Michelsen, G., Rammel, Ch., Streissler, A. (2011) Bildung auf dem Weg zur Nachhaltigkeit. Vorschlag eine Indikatoren-Sets zur Beurteilung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Bern: Allgemeine Ökologie zur Diskussion gestellt, Nr. 12.
- Edelstein, W. (2005). Überlegungen zur Demokratiepädagogik. In: Himmelmann, G., Lange, D. (Hrsg.). *Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 208-226.
- Fröhlich, M. (2004). *Philosophieren mit Kindern. Ein Konzept*. Münster: Lit.
- Haan, G. de (2010). *Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen*. Programm Transfer-21, Berlin.
- Haan, G. de (2002). *Kernthemen der Nachhaltigkeit*. <http://www.transfer-21.de/index.php?p=108> (download 24.02.2017).
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität*. Seelze: Kallmeyer.
- Herzog, W., Künzli David, Ch. (2007). Nachhaltigkeit in der Erziehungswissenschaft. Schlaglichter auf einen un abgeschlossenen Diskurs. In: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW (Hrsg.). *Nachhaltigkeitsforschung – Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften*. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz. S. 281-304.
- Herzog, W. (2005). Erfahrung und Empirie. Über die Vermittelbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens. In: Pühse, U., Firmin, F., Mengisen, W. (Hrsg.). *Schulsportforschung im Spannungsfeld von Empirie und Hermeneutik*. Magglingen: Bundesamt für Sport. S. 59-84.
- Jonas, H. (1999). *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klann, U., J. Nitsch, (1999). *Der Aktivitätsfelderansatz – ein Ansatz für die Untersuchung eines integrativen Konzepts nachhaltiger Entwicklung*. Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt, STB-Bericht Nr. 23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, Germany: Waxmann.
- Künzli David Ch., Buchs, Ch., Wüst, L. (2015). Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern in einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. In: Fischer, H.-J., Giest, H., Michalik, K. (Hrsg.). *Bildung im und durch Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 115-120.
- Künzli David, Ch. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung - Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern, Switzerland: Haupt.

- Künzli David, Ch., Bertschy, F. (2008). *Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. IKAÖ: Bern (3. überarbeitete Auflage). [http:// www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu](http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu) (download 24.02.2017).
- Kyburz-Graber, R. (Hrsg.), Dal Cero, M., Kunz, M., Spiess, H. (2006). *Kompetenzen für die Zukunft. Nachhaltige Entwicklung konkret*. Bern: Hep.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover: Siebert Verlag.
- McCall, C. C. (2009). *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*. London, New York: Routledge.
- Muheim, V., Wüst, L., Bertschy, F., Künzli David, Ch (2014). Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung als Beispiel für perspektiven-integrierenden Sachunterricht. *GDSU-Journal*, 4, 49-58. http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2014/10/04_muheim.pdf (download 15.03.2017)
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps™ in Schools and Corporations*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 70-82.
- Öhman, J. (2007). 'The Ethical Dimension of ESD – Navigating Between the Pitfalls of Indoctrination and Relativism.' In: Björneloo, I., Nyberg, E. (eds). *Drivers and Barriers for Implementing Learning for Sustainable Development in Pre-School through Upper Secondary and Teacher Education*. U N E S C O Education for Sustainable Development in Action Technical Paper N°4, 43-47.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In: Oser, F., Oelkers, J. (Hrsg.). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger. S. 67-96.
- Pramling Samuelsson, I. (2012). Why we should begin early with ESD – the role of early childhood education. In: Stoltenberg, U., Holz, V. (eds). *Education for Sustainable Development – European Approaches*. S. 33-53.
- Rost, J., Lauströer, A., Raack, N. (2003). Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. *Praxis der Naturwissenschaften/Chemie in der Schule*, 8 (52), 10-15.
- Rost, J. (2002). Umweltbildung- Bildung für Nachhaltige Entwicklung. ZEP, *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, JG. 25, Heft 1, 7-12.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Städeli, C. (2003). *Die Feststellung von Standards für die Ausbildung von allgemein bildenden Lehrpersonen an Berufsschulen. Eine Expertenbefragung*. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.
- Staub, F. (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, Beiheft 3, 113-141.
- Staub, F., Niggli, A. (2009). Zertifikatskurs der Universität Freiburg: Coaching und Mentoring in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 93-103.
- Summers, M., Childs, A., Cornay, G. (2005). Education for sustainable development in initial teacher training: issues for interdisciplinary collaboration. *Environmental Education Research*, 11 (5), 623-647.
- Terhart, H.- E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster.
- UNESCO (2015). *Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms BNE*. http://www.unesco.ch/fileadmin/user_upload/3_Wie/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/2015_Roadmap_BNE_deutsch.pdf (download 05.05.2017)
- WBF, EDK Schweiz (2015). *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. <http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/39420.pdf> (download 05.05.2017)
- Weinert, F. E. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Germany: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S.; Saganik,

L. H., (Eds.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers. S. 45-65.

Zoller-Morf, E. (2010). *Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, Anregungen für Schule und Elternhaus*. Oberhofen: Zytglogge Verlag.

*Kontakt: Meret Lehmann, ehemals PH FHNW
Christine Künzli David, PH FHNW
Franziska Bertschy, PH Freiburg/Fribourg, PHBern
(Version: 30.08.2017)*