

PH Zug  
IZB Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen

# Schnittstelle Interkulturelle Pädagogik, Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Klärung anhand eines Kompetenzmodells

Marcus Büzberger

Bruno Leutwyler

Eveline Steinger

Zug, Februar 2014



## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einführung und Fragestellung .....</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Zugang zur Analyse .....</b>	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>Ergebnisse: Gemeinsamkeiten und Spezifika .....</b>	<b>8</b>
3.1	Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele .....	8
3.2	Motivationale Orientierungen .....	10
3.3	Selbstregulation .....	10
3.4	Fachwissen, resp. fächerübergreifendes Themenwissen .....	10
3.5	Fachdidaktisches, resp. themendidaktisches Wissen.....	12
3.6	Pädagogisch-psychologisches Wissen.....	14
3.7	Organisationswissen .....	15
3.8	Beratungswissen.....	15
<b>4</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>16</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>19</b>

# 1 Einführung und Fragestellung

Gesellschaftliche Entwicklungen fordern Bildung und Schule immer wieder aufs Neue heraus. So sind unterschiedliche Bildungsansätze und -konzepte als pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen entstanden, wie zum Beispiel die Umweltbildung, die Friedenspädagogik, die antirassistische Erziehung oder die politische Bildung. Solche pädagogische Konzepte fassen auf je spezifischen Bildungsanliegen und Fachbezügen und haben in eigenen Fachdiskursen spezifische Systematiken entwickelt.

Die zunehmende weltweite Vernetzung mit ihren immer komplexer werdenden politischen, sozialen und wirtschaftlichen Interdependenzen sowie eine zunehmende Sorge um die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und des sozialen Zusammenhalts in der modernen Gesellschaft werden heute als bedeutsame Herausforderungen für Bildung und Schule wahrgenommen, auf die es wiederum mit entsprechenden Bildungsansätzen zu reagieren gilt. Insbesondere drei pädagogische Ansätze, die aus den Traditionen oben erwähnter pädagogischer Konzepte entsprungen sind, können als Reaktionen auf diese aktuellen Entwicklungen gesehen werden:

Globales Lernen (GL) hat sich in den 90er Jahren unter dem Eindruck der Globalisierung aus der entwicklungsbezogenen Bildung heraus als Antwort zum sendungsbewussten Ansatz der früheren Dritt-Welt-Pädagogik entwickelt. Globales Lernen beschäftigt sich mit den Herausforderungen der heutigen Weltgesellschaft. Es bearbeitet Themen aus einer wertebasierten Haltung heraus, orientiert sich an den Menschenrechten, am Grundsatz der sozialen Gerechtigkeit und am Konzept der nachhaltigen Entwicklung (Stiftung Bildung und Entwicklung, 2010).

Interkulturelle Pädagogik (IKP) setzt sich für die Befähigung zur konstruktiven Auseinandersetzung mit fremden Kulturen ein und versteht sich damit als Antwort auf die kulturelle Pluralität in der Gesellschaft als Resultat der zunehmenden weltweiten Vernetzung. Dabei geht es insbesondere darum, im gemeinsamen interkulturellen Lernen einen tragfähigen Umgang mit kultureller Vielfalt und Differenz in Bildung und Schule zu finden. Im Gegensatz zu früheren ausländerpädagogischen Ansätzen mit assimilationistischem Paradigma basiert die IKP heute auf einem pluralistischen Ansatz.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) will Menschen dazu befähigen, die Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung zu erkennen und so zu handeln, dass heute und künftig lebende Generationen die Chance auf die Verwirklichung eines in sozialer, ökologischer und ökonomischer Hinsicht „guten“ Lebens haben. Das Erkennen der eigenen Mitverantwortung einerseits und die Fähigkeiten, sich aktiv und konstruktiv an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung beteiligen zu können andererseits, sind zentrale Elemente dieses Bildungsansatzes.

GL, IKP und BNE verstehen sich je als eigene Querschnittsthematiken, je mit einer fächerübergreifenden Perspektive in der Lehre und je mit dem Anspruch, institutionell verankert zu

sein. Es handelt sich dabei um komplexe und dynamische Konzepte mit je eigenen Kompetenzmodellen. Verbindungen und Überlappungen dieser drei Bildungsansätze sind manifest und dennoch nicht hinreichend geklärt.

Die Notwendigkeit einer angemessenen Berücksichtigung der Bildungsanliegen des GL, der IKP und der BNE in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist weitgehend unbestritten. Trotzdem scheinen diese drei Fachdiskurse relativ isoliert zu bleiben und nur in verhältnismässig geringem Masse Anschluss an die zentralen Anliegen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu finden.

Ziel dieses Beitrages ist, zur Klärung der Schnittstelle zwischen diesen drei Bildungskonzepten beizutragen. Dabei wird versucht, anhand eines Kompetenzmodells Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Bildungskonzepte zu benennen. Der Fokus wird dabei auf die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer gelegt, damit mit der Klärung der Schnittstellen auch die Anschlussfähigkeit dieser Bildungsanliegen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung optimiert werden kann.

## **2 Zugang zur Analyse**

Die Klärung der Schnittstelle soll anhand der verfügbaren Grundlagendokumente der jeweiligen Bildungskonzepte erfolgen. Dabei sollen diejenigen Grundlagendokumente im Zentrum stehen, die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine möglichst leitende und orientierungsgebende Funktion für die drei Bildungsanliegen einnehmen. Weil der Fokus dieser Analyse auf die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer gerichtet ist, müssen die zu analysierenden Grundlagendokumente Hinweise zu erforderlichen Kompetenzen oder Kompetenzfacetten von Lehrpersonen enthalten. Vor diesem Hintergrund wurden für die Auswahl der zu analysierenden Grundlagendokumente folgende Kriterien berücksichtigt: Erstens sollen offizielle Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, resp. von der EDK oder der COHEP herausgegebene Grundlagenberichte berücksichtigt sein. Zweitens, sofern keine entsprechenden Empfehlungen und Grundlagenberichte vorliegen, sollen Leitideen oder Grundlagen berücksichtigt werden, die von staatlich mit der Thematik beauftragten Organisationen veröffentlicht wurden. Und drittens, sofern auch keine solchen Grundlagen vorliegen, werden diejenigen Grundlagen berücksichtigt, die von nationalen Fachgremien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Grundlagen empfohlen werden.

Mit diesem Vorgehen konnten Grundlagendokumente berücksichtigt werden, die in den entsprechenden Fachkreisen als relevant und leitend eingeschätzt wurden. Konkret wurden folgende Dokumente in die Analyse einbezogen:

### **Für Interkulturelle Pädagogik:**

- (1) EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). (2000). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche - Thesen - Literaturhinweise*. Bern: EDK.  
Status: von der EDK herausgegebener Grundlagenbericht.
- (2) COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen). (2007a). *Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: COHEP.  
Status: Offizielle Empfehlungen der COHEP.
- (3) COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen). (2007b). *Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: COHEP.  
Status: von der COHEP herausgegebener Grundlagenbericht.

### **Für Globales Lernen:**

- (4) Stiftung Bildung und Entwicklung. (2010). *Globales Lernen, ein Leitfaden*.  
[http://www.globaleducation.ch/globallearning\\_de/pages/HO/HO.php](http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/pages/HO/HO.php). Verifiziert am 5. Februar 2014.  
Status: Leitfaden der (zu diesem Zeitpunkt) staatlich beauftragten Stiftung Bildung und Entwicklung; darin enthaltene Kompetenzbeschreibungen beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler der Zielstufen und nicht auf Lehrpersonen; mangels Alternativen im deutschschweizerischen Kontext erfolgte eine Übertragung der im Leitfaden für Schülerinnen und Schüler formulierten Kompetenzen auf Lehrpersonen.

### **Für Bildung für Nachhaltige Entwicklung:**

- (5) Lehmann, M., Künzli, Ch. & Bertschy, F. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen für die Umsetzung von Bildungsangeboten im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung*.  
<http://www.education21.ch/de/campus/fundament/fokus-lehrpersonen>. Verifiziert am 5. Februar 2014.  
Status: Übersichtsdokument des BNE-Konsortiums der COHEP
- (6) Schneider, A. (2013). *Kernelemente der Bildung für Nachhaltige Entwicklung*.  
<http://www.education21.ch/de/campus/fundament/konzeptionen>. Verifiziert am 5. Februar 2014.  
Status: Übersichtsdokument des BNE-Konsortiums der COHEP

Auch wenn es in der Schweiz für Globales Lernen und für Bildung für Nachhaltige Entwicklung zum Zeitpunkt der Analyse keine offiziellisierten Grundlagendokumente für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gibt, bildet diese Auswahl der Grundlagendokumente eine aussagekräftige Basis für die angestrebte Klärung der Schnittstellen. Um die Schnittstellen zwischen den drei Bildungsanliegen zu bestimmen, werden die in diesen

Grundlegenden Dokumenten enthaltenen Anforderungen an Lehrpersonen in einem Kompetenzraster verortet, so dass gemeinsame oder analoge Kompetenzaspekte zwischen den Bildungskonzepten sichtbar werden. Als strukturgebendes Kompetenzraster dient dabei das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006; siehe auch Baumert & Kunter, 2011), da dieses Modell in der deutsch-schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung breit verwendet wird und damit eine bessere Anschlussfähigkeit der drei untersuchten Bildungskonzepte an den Lehrerinnen- und Lehrerbildungsdiskurs zu ermöglichen verspricht.

Grundsätzlich unterscheiden Baumert und Kunter in ihrem Kompetenzmodell (a) Professionswissen mit verschiedenen Kompetenzfacetten von (b) Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen sowie (c) von motivationalen Orientierungen und (d) Selbstregulation (vgl. Abbildung 1). Dabei bezeichnen sie das Professionswissen als Kompetenz im engeren Sinne und meinen damit sowohl das Wissen (im Sinne deklarativen Wissens) wie auch das Können (im Sinne prozeduralen Wissens).

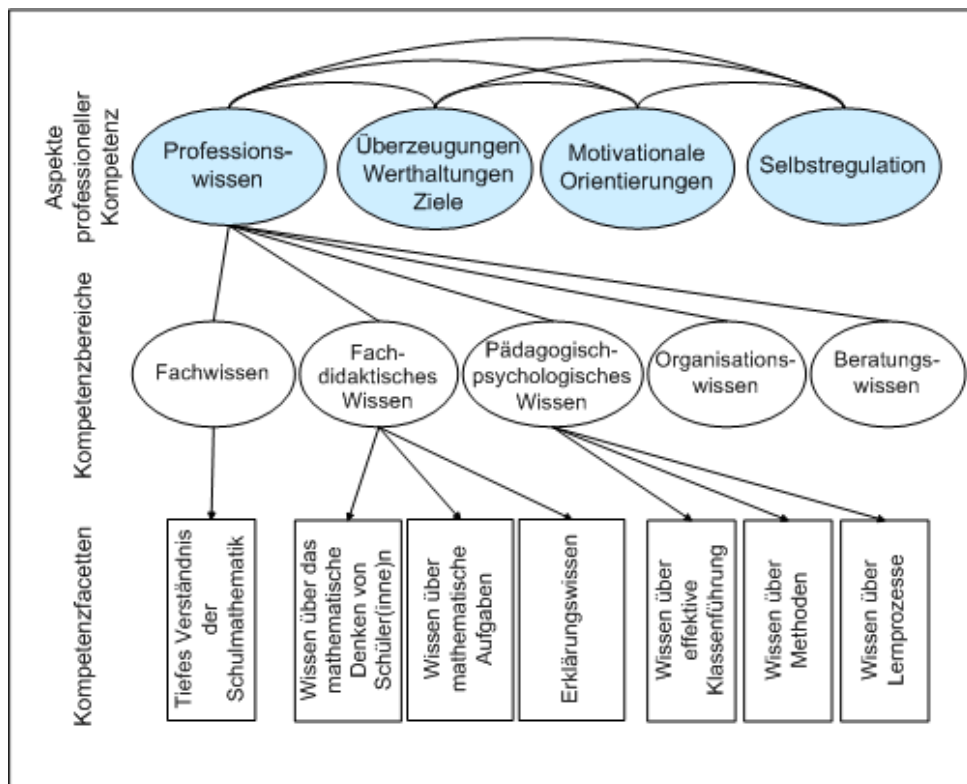


Abbildung 1: Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011, S. 32).

Die einzelnen Aspekte bzw. Bereiche der professionellen Kompetenz sind hier zum besseren Verständnis zusammenfassend beschrieben (für eine umfassende Darstellung siehe Baumert & Kunter, 2006; 2011):

- *Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele* beinhalten systematische Wertbindungen, die Professionsmoral, epistemologische Überzeugungen bezüglich Wissen und Wissenserwerb, subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielvorstellungen für Curriculum und Unterricht.
- *Motivationale Orientierungen* beinhalten Enthusiasmus für die berufliche Tätigkeit sowie Selbstwirksamkeitserwartungen, um bestimmte Ziele auch bei allfälligen Schwierigkeiten erreichen zu können.
- *Selbstregulation* umfasst den verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen und die Fähigkeit, das Gleichgewicht zwischen hohem Berufsengagement und Distanzierungsfähigkeit zu finden und aufrechtzuerhalten.
- *Fachwissen* als Bereich des Professionswissens bildet zusammen mit dem fachdidaktischen Wissen den Kern der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen und beinhaltet ein profundes Verständnis der Tiefenstruktur der in der Schule unterrichteten Sachverhalte.
- *Fachdidaktisches Wissen* als Bereich des Professionswissens umfasst das Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial von bestimmten Aufgabenstellungen, die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen. Fachdidaktisches Wissen beinhaltet zudem das Wissen über Schülervorstellungen, die Diagnostik von Schülerwissen und Verständnisprozessen sowie das Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten.
- *Pädagogisch-psychologisches Wissen* als Bereich des Professionswissens meint fachunabhängiges Wissen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, die eine effektive Klassenführung, die Orchestrierung des Lernprozesses, allgemeines Wissen über Entwicklung und Lernen sowie Diagnostik und Leistungsbeurteilung umfasst.
- *Organisationswissen* als Bereich des Professionswissens schliesslich bezieht sich auf die Funktionslogik und Funktionsfähigkeit des Bildungssystems und der einzelnen Bildungseinrichtungen.
- *Beratungswissen* als Bereich des Professionswissens ist ebenfalls weitgehend fachunabhängig und bezieht sich auf die Beratung im schulischen Kontext von Schülerinnen und Schülern, von kleineren Schülergruppen, Eltern oder Familien.

Für die Verortung der verschiedenen Kompetenzaspekte wurden die Grundlagendokumente zu den drei Bildungskonzepten daraufhin analysiert, inwiefern sie Aussagen zu diesen unterschiedlichen Kompetenzaspekten enthalten. Allerdings bezieht sich das Modell von Baumert und Kunter auf den Fachunterricht, was die Übertragung der fächerübergreifenden Bildungskonzepte IKP, GL und BNE erschwert. Für die vorliegende Analyse wurde das „Fachwissen“ deshalb als fächerübergreifendes Themenwissen und das „fachdidaktische Wissen“ als

themendidaktisches Wissen ausgelegt. Dennoch blieben einige Zuordnungen von den in den Grundlagendokumenten erwähnten Anforderungen an Lehrpersonen zu den einzelnen Kompetenzaspekten und Kompetenzbereichen gemäss Baumert und Kunter schwierig, weil die Grundlagendokumente nicht auf dieses Kompetenzmodell ausgerichtet sind und teilweise ein unterschiedliches Abstraktionsniveau aufweisen. In den folgenden Ergebnissen werden deshalb zuerst die verschiedenen Kompetenzaspekte möglichst textnah tabellarisch aufgeführt, damit diese Zuordnungen nachvollziehbar bleiben. Die dabei entstandene Matrix veranschaulicht Gemeinsamkeiten und jeweilige Spezifika der drei Bildungskonzepte.

### **3 Ergebnisse: Gemeinsamkeiten und Spezifika**

Durch die Zuordnung der in den Grundlagendokumenten erwähnten Anforderungen an Lehrpersonen entsteht für jeden einzelnen Kompetenzaspekt und Kompetenzbereich des Modells von Baumert und Kunter eine eigene Matrix. Die aus den Grundlagendokumenten entnommenen Anforderungen an Lehrpersonen werden entweder zitiert (in Anführungs- und Schlusszeichen) oder dann sinngemäss wiedergegeben. Die Nummern in Klammer zeigen an, aus welchem der Dokumente die jeweilige Beschreibung stammt. Sie korrespondieren mit der Nummerierung der weiter oben aufgeführten Dokumente.

Die einbezogenen Dokumente enthalten nicht zu allen Kompetenzaspekten und Kompetenzbereichen Aussagen. Leere Felder zeigen deshalb, dass der entsprechende Aspekt bzw. Bereich in der berücksichtigten Grundlagenliteratur nicht thematisiert wird. In den folgenden Unterkapiteln werden nun die Gemeinsamkeiten und Spezifika pro Kompetenzaspekt bzw. Bereich dargestellt.

#### **3.1 Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele**

Die aufgeführten Beschreibungen sind in den Grundlagendokumenten nicht immer explizit als Werthaltungen formuliert. Sie sind hier trotzdem aufgeführt, wenn sie doch implizit auf wünschenswerte Werthaltungen hinweisen. Bildungsziele dagegen sind, was die BNE-Dokumente betrifft, explizit in diesen enthalten und sind entsprechend in der Matrix aufgeführt. Der von Baumert und Kunter verwendete Begriff „Überzeugungen“ im Sinne von epistemologischen Überzeugungen ist im Rahmen der einbezogenen Dokumente kaum greifbar.



**Tabelle 1: Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele bei IKP, GL und BNE**

Interkulturelle Pädagogik	Globales Lernen	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Das Bild von Schule und Gesellschaft als Räume <i>einer</i> Sprache und Kultur hat einer Vorstellung von Mehrsprachigkeit und Vielfalt der Kulturen zu weichen.“ (1; S. 40)</li> <li>▪ „La diversité culturelle, en particulier celle résultant de l’immigration, devrait être appréhendée comme une chance pour les sociétés. Si la diversité culturelle peut être considérée come un défi (challenge), c’est dans son acception positive que ce terme doit être interprété.“ (3; S. 21)</li> <li>▪ „L’éducation interculturelle concerne tous les élèves.“ (3; S. 21)</li> <li>▪ „... einschliesslich der Überprüfung der persönlichen Vorstellungen und Haltung zu Migrationsfragen.“ (1; S. 45)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Befassen mit eigenen und fremden Wertvorstellungen und -haltungen und Auseinandersetzung mit sozialer Gerechtigkeit. (4; S. 6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Eigene Wertvorstellungen als eine von vielen Möglichkeiten anerkennen.“ (6; S. 6)</li> <li>▪ „Anerkennung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung als relevantes, verbindliches Bildungsanliegen für Kindergarten und Primarschule.“ (5; S. 7)</li> <li>▪ „Anerkennung der Mitverantwortung des Individuums im Mitgestaltungsprozess der gesellschaftlichen Zukunft.“ (5; S. 7)</li> <li>▪ „Anerkennung der ethischen Urteilsfähigkeit als Bildungsziel und zentraler Teil der zu erwerbenden Mitgestaltungskompetenz von Schülerinnen und Schülern.“ (5; S. 7)</li> <li>▪ Befähigung der Lernenden zu autonomem, kritischem Denken bezüglich nachhaltiger Entwicklung als zentrales, allgemeines Bildungsziel. (5), S.3</li> </ul>

**Gemeinsamkeiten:** Eine Gemeinsamkeit zeigt sich in der Wertschätzung von Vielfalt und Diversität in der IKP und der BNE. Eine weitere manifestiert sich im GL und in der BNE im Sich-Befassen mit eigenen und fremden Wertvorstellungen.

**Spezifika:** Die Beschreibungen in der IKP implizieren eine Werthaltung der Anerkennung einer sprachlich und kulturell vielfältigen Gesellschaft, die als Chance gesehen werden soll. Ausserdem wird darauf hingewiesen, dass IKP für alle Schülerinnen und Schüler zu gelten habe, d.h. nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, sondern auch für diejenigen die keinen Migrationshintergrund haben. In der IKP wird zudem gefordert, dass es zum Lernbereich von Lehrpersonen gehört, ihre Haltung zu Migrationsfragen zu reflektieren und zu überprüfen. Das drückt zwar keine Werthaltung an sich aus, sondern viel mehr den Umgang mit der eigenen Haltung. Im GL findet die Auseinandersetzung mit sozialer Gerechtigkeit Erwähnung, während in der BNE – nebst der Anerkennung der Relevanz der BNE selbst – ein autonomes, kritisches Denken und die ethische Urteilsfähigkeit als Bildungsziele formuliert sind. Spezifisch für die BNE sind ausserdem die Zukunftsorientierung und die entsprechende Mitverantwortung des Individuums bei der Gestaltung der gesellschaftlichen Zukunft.

### 3.2 Motivationale Orientierungen

Tabelle 2: Motivationale Orientierungen bei IKP, GL und BNE

Interkulturelle Pädagogik	Globales Lernen	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
---------------------------	-----------------	-------------------------------------

In den einbezogenen Grundlegendokumenten konnten keine Aussagen zur motivationalen Orientierung identifiziert werden.

### 3.3 Selbstregulation

Tabelle 3: Selbstregulation bei IKP, GL und BNE

Interkulturelle Pädagogik	Globales Lernen	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
	<ul style="list-style-type: none"> <li>„... Umgang mit Nichtwissen und Ungewissheit...“ (4; S. 6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz (6; S. 4)</li> </ul>

*Gemeinsamkeiten:* Die zwei Aussagen zum GL und zur BNE thematisieren ähnliche Aspekte der Selbstregulation: Im Umgang mit Nichtwissen und Ungewissheit ist eine Ambiguitätstoleranz gefragt, die zur Selbstregulation beiträgt. Der Ausdruck „Frustrationstoleranz“ scheint etwas breiter gefasst, da er verschiedene Frustrationen beinhalten kann.

*Spezifika:* In den Grundlegendokumenten zur IKP konnten keine Aussagen zur Selbstregulation identifiziert werden.

### 3.4 Fachwissen, resp. fächerübergreifendes Themenwissen

Tabelle 4: Fächerübergreifendes Themenwissen bei IKP, GL und BNE

Interkulturelle Pädagogik	Globales Lernen	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>„... Bewusstsein für die kulturelle Prägung von Verhaltens- und Denkmuster (auch der eigenen!), das Wissen um die Vielfalt möglicher Differenzlinien (Alter, Geschlecht, wirtschaftliche Stellung, beruflicher Hintergrund, soziales Umfeld etc.) und der Wandelbarkeit von deren Bedeutung.“ (2; S. 8)</li> <li>Verstehen von eigenen und fremden Wertsystemen und erkennen von unterschiedlichen Denk-, Kommunikations- und Verhaltensmustern (3; S. 14)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>„...braucht es ein Bewusstsein für den eigenen Standort (In welchem Kontext befinde ich mich? Welche Werthaltungen leiten mich?), die eigene Interessenlage (Welche gesellschaftliche Rolle nehme ich ein?) und die eigene Sichtweise (Welche persönliche Meinung habe ich?).“ (4; S. 6)</li> <li>Fähigkeit zu Betrachtungen aus mehreren, auch ungewohnten Perspektiven, um weltweit Unterschiede festzustellen, Vergleiche anzustellen und Zusammenhänge zu erkennen (4; S. 6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vorausschauendes, innovatives Denken in Zusammenhängen und kritisches Beurteilen (6; S. 3)</li> <li>„Die Akteur spezifischen Sichtweisen kennen oder in Erfahrung bringen können“ (5; S. 8)</li> <li>„Ziel- und Interessenskonflikte in einem BNE-relevanten Themenfeld wahrnehmen können und einen konstruktiven Umgang damit kennen und können“ (5; S. 8)</li> <li>„Partizipative Prozesse und Prozessschritte kennen und anwenden können“ (5; S. 8)</li> </ul>

**Tabelle 4: Fächerübergreifendes Themenwissen bei IKP, GL und BNE (Fortsetzung)**

Interkulturelle Pädagogik	Globales Lernen	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „... vertiefte Auseinandersetzung mit Kultur, Ethnie und Nationalität, den Diskurs also um Universalismus vs. Partikularismus, um Gleichheit und Differenz, um Allgemeines und Besonderes und damit um die historisch geprägten kulturellen Normen von Gesellschaft und Schule.“ (3; S. 28)</li> <li>▪ „... die Fähigkeit zur kritischen Reflexion von bestehenden Strukturen, Inhalten und Methoden mit den dahinter stehenden Wert- und Normvorstellungen.“ (2; S. 7)</li> <li>▪ „... die Tatsache, dass das in unseren Schulen vermittelte Wissen in der Regel an die Erfahrungen von lokalen Mittelschichtkindern anknüpft und auf sozial- und naturwissenschaftlichen Grundlagen basiert. Erkennen, dass dieses positivistische Paradigma nur eine von vielen möglichen Weltansichten ist.“ (3; S. 13-14)</li> <li>▪ „... die Fähigkeit Generalisierungen (Stereotypen, Klischees, Vorurteile) über die eigenen und fremden Kulturen zu bewerten und einzuordnen.“ (2; S. 8)</li> <li>▪ „... das Bewusstsein, dass Differenzlinien Voraussetzung für Identitätskonstruktionen sind“ (2; S. 8)</li> <li>▪ Kenntnisse der aus der Migration entstehenden Fragestellungen bezüglich Existenzaufbau, Sprachverlust und Sprachfindung, veränderte Identitäten, beruflicher und familiärer Wandel. (2), S.7</li> <li>▪ „Wir müssen uns der Machtverhältnisse bewusst werden, die in einer multikulturellen Gesellschaft den sozialen, wirtschaftlichen und politischen Beziehungen zugrunde liegen und sich auf den angestrebten partnerschaftlichen Dialog zwischen Eltern, Kind und Lehrperson auswirken.“ (1; S. 45)</li> <li>▪ „... das Verstehen der Konstruktionsprinzipien von Gesellschaften und deren Bildungssystemen (insbesondere deren Selektionsfunktion und die Institutionalisierung des Leistungsprinzips)“ (2; S. 7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Themenbereiche von globaler Bedeutung verstehen: Vielfalt der Werthaltungen, Vielfalt der religiösen und ethischen Leitbilder; Warenproduktion, Handel, Konsum, Abfall und Recycling; Wirtschaft, Arbeit, Freizeit; Landwirtschaft und Ernährung; Armut; Gesundheit; Schule und Bildung; Natürliche Ressourcen, Energiegewinnung und Umweltveränderungen; Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr; Demografie, Migration, Frieden; Demokratie, Menschenrechte, Weltordnungspolitik. (4; S. 15)</li> <li>▪ Verstehen, dass Stereotypen und Vorurteile den Blick einschränken und die Analyse von globalen Zusammenhängen und Machtbeziehungen einseitig beeinflussen. (4; S. 5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Themenspezifisches Wissen zu BNE (gemäss Vorschlag Lehrplan 21): Natürliche Umwelt und Ressourcen; Politik, Demokratie und Menschenrechte; Gender und Gleichstellung; Gesundheit; Globale Entwicklung und Frieden; Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung; Wirtschaft und Konsum. (6; S. 9)</li> </ul>

*Gemeinsamkeiten:* Das Wissen um die Wirkung von Stereotypen und Vorurteilen ist ein Bereich, der in allen drei Konzepten eine Rolle spielt. Stereotypen und Vorurteile werden in der IKP und im GL explizit erwähnt, während sie bei der BNE im Themenbereich „Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung“ implizit enthalten sind. Ein weiteres gemeinsames Anliegen ist der Perspektivenwechsel, für diesen Kompetenzbereich verstanden als multiperspektivisches Wissen. Bei der IKP ist der Perspektivenwechsel implizit enthalten im Verstehen von eigenen und fremden Wertsystemen, Denk-, Kommunikations- und Verhaltensmustern. Im GL werden Betrachtungen aus mehreren Perspektiven verlangt und in der BNE sollen die Lehrpersonen Akteur spezifische Sichtweisen kennen. In der IKP ist ein differenziertes Kulturverständnis wichtig, so wie das Wissen bezüglich Fragestellungen im Zusammenhang mit Migration. Letztere sind – allerdings weniger prominent – in den aufgeführten Themenbereichen des GL und der BNE ebenfalls enthalten. Im GL und in der IKP wird speziell Wert auf die Selbstreflexion gelegt. Dies drückt sich im GL durch das Bewusstsein für den eigenen Standpunkt, die eigene Interessenlage und die eigene Sichtweise aus. In der IKP ist es das Bewusstsein für die eigenen kulturellen Prägungen im Verhalten und Denken. Der Begriff Identität wird bei der IKP verwendet und kommt in der BNE als Themenbereich „Kulturelle Identität und interkulturelle Verständigung“ vor.

*Spezifika:* Während beim GL und in der BNE das Verstehen von Zusammenhängen explizit erwähnt wird, findet diese Anforderung an Lehrpersonen in den Grundlagendokumenten der IKP keine explizite Beachtung. Dabei liegt der Fokus in der BNE mehr im vorausschauenden, innovativen Denken, während das GL explizit Machtbeziehungen thematisiert. Die Berücksichtigung von Machtverhältnissen im Sinne eines Ungleichgewichtsverhältnisses ist allerdings auch in der IKP thematisiert. Das Wissen um partizipative Prozesse sowie um Ziel- und Interessenskonflikte ist spezifisch in der BNE erwähnt.

### 3.5 Fachdidaktisches, resp. themendidaktisches Wissen

Tabelle 5: Themendidaktisches Wissen bei IKP, GL und BNE

Interkulturelle Pädagogik	Globales Lernen	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „...methodisch-didaktische Fähigkeiten, um die Sozialkompetenzen aller Beteiligten bezüglich des multikulturellen Umfelds von Schule und Unterricht zu erhöhen; Anderssein zu thematisieren; Strategien für die angemessene Berücksichtigung von kulturellen Einschätzungen in Begegnungsprozessen zu vermitteln; die Fähigkeit des Perspektivenwechsels zu fördern.“ (2; S. 8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fördern der Schülerkompetenzen bezüglich des Denkens in Zusammenhängen (systemisches Denken), des kritischen Beurteilens (Werte), des vorausschauenden Denkens (Kreativität und Innovation), der Kommunikation und Teamarbeit (Partizipation) und des Erkennens von Handlungsspielräumen (4; S. 11)</li> <li>▪ „...Fragen der weltweiten Zusammenhänge und Abhängigkeiten verstehbar zu machen und zur Diskussion zu stellen.“ (4; S. 5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Für die Lernenden geeignete Akteur Perspektiven durch Erfahrungen, Fragen und Problemstellungen zugänglich machen können.“ (5; S. 8)</li> <li>▪ „Den Lernenden eine geeignete Konfrontation mit Ziel- und Interessenskonflikten ermöglichen und die Erprobung eines konstruktiven Umgangs damit ermöglichen.“ (5; S. 8)</li> <li>▪ „Den Lernenden angepasste Partizipation ermöglichen und deren Partizipationsfähigkeit gezielt aufbauen können.“ (5; S. 8)</li> </ul>

**Tabelle 5: Themendidaktisches Wissen bei IKP, GL und BNE (Fortsetzung)**

Interkulturelle Pädagogik	Globales Lernen	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „...Fähigkeit, die multilinguale Identität der Schülerinnen und Schüler zu stärken.“ (1; S. 51)</li> <li>▪ „...Fähigkeiten, die die spezifischen Erfahrungshorizonte, Ressourcen und Kompetenzen von Schülern, die im Elternhaus oder im Herkunftsland erworben sind, berücksichtigen und selbstverständlich miteinbeziehen: sorgfältige Einführung in die jeweilige [...] Schulkultur bzw. Schulnorm; Gestaltung möglichst vielfältiger Bewährungsräume in Schule und Unterricht; Überprüfung der Unterrichtsinhalte auf ihre Mehrperspektivität hin; gezielte Förderung der Unterrichtssprache sowie von multilingualen Identitäten mit entsprechenden sprachdidaktischen Prinzipien.“ (2; S. 8)</li> <li>▪ „...indem kulturell unterschiedlich geprägte Raumvorstellungen, Zeitverständnisse, Einstellungen zum Handeln, Selbstkonzepte, religiöse Grundlagen, historische Sichtweisen oder politische Konzepte einbezogen werden.“ (3; S. 13)</li> <li>▪ „Interkulturelle Didaktik verlangt grundsätzlich ein Zweifaches: Auf der einen Seite die Reflexion, Differenzierung und das Transparent-machen der Art des in der Schule vermittelten Wissens. Auf der anderen Seite die Berücksichtigung der unterschiedlichen, heterogenen, oft kulturell geprägten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Damit wird eine Fachdidaktik angesprochen, die mehrperspektivisch ausgerichtet ist.“ (3; S. 17)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schülerinnen und Schüler erkennen lassen, dass ihr Alltag von globalen Entwicklungen geprägt ist und dass sie in diesem Rahmen Entscheide treffen und handeln (4; S. 5)</li> <li>▪ Lernprozesse in Gang bringen, bei denen sich Schülerinnen und Schüler mit eigenen und ihnen fremden Wertvorstellungen, mit sozialer Gerechtigkeit und dem Umgang mit Nichtwissen und Ungewissheit auseinandersetzen (4; S. 6)</li> <li>▪ Förderung der Betrachtungen aus mehreren, auch ungewohnten Perspektiven (4; S. 6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empathiefähigkeit und Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ermöglichen (6; S. 4)</li> <li>▪ Kritisches und vorausschauendes Denken ermöglichen (6; S. 4)</li> <li>▪ Ganzheitlicher Zugang durch Förderung von vernetzendem, integrierendem Denken und der Berücksichtigung von Komplexität (5; S. 5)</li> <li>▪ Veränderungen ins Auge fassen durch Lernen aus der Vergangenheit, inspiriertes Handeln in der Gegenwart, Einbezug von Visionen und Alternativen für die Zukunft und das Beschreiten und Miteinbeziehen von neuen Wegen (5; S. 5)</li> <li>▪ Lernende erkennen lassen, dass eigene Wertvorstellungen nur eine von vielen Möglichkeiten sind (6; S. 6)</li> <li>▪ Lernende unterstützen mit Widersprüchen und kontroversen Sichtweisen konstruktiv umzugehen und trotz Unsicherheiten entscheiden und handeln zu können (6; S. 6)</li> </ul>

*Gemeinsamkeiten:* In den Grundlegendendokumenten zu allen drei Konzepten wird die Förderung der Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit eigenen und fremden Wertvorstellungen und Interessenlagen stark betont. In der IKP ist dies zwar nicht explizit erwähnt, jedoch in den aufgeführten Anforderungen an Lehrpersonen verschiedentlich enthalten. Zudem haben die drei Konzepte die Förderung des Perspektivenwechsels bei den Schülerinnen und Schülern gemeinsam.

*Spezifika:* In den Grundlagendokumenten zur IKP wird ein unmittelbarer Bezug zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Unterricht deutlich, der sich in der Fähigkeit von Lehrpersonen ausdrückt, die verschiedenen kulturell geprägten Erfahrungshorizonte, Kompetenzen und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht angemessen zu berücksichtigen und miteinzubeziehen. Dies wird in den Dokumenten zur BNE und zum GL nicht auf diese unmittelbare Weise erwähnt. Die Förderung von kritischem, systemischem, innovativem und vorausschauendem Denken wird in den Grundlagendokumenten zur BNE und zum GL thematisiert, nicht aber in denjenigen zur IKP.

### 3.6 Pädagogisch-psychologisches Wissen

Das pädagogisch-psychologische Wissen meint gemäss Baumert und Kunter fachunabhängiges Wissen. Im Rahmen dieser Analyse wurden jedoch keine fach- bzw. themenunabhängige Anforderungen an Lehrpersonen berücksichtigt. In der folgenden Tabelle sind deshalb ausschliesslich diejenigen Anforderungen aufgeführt, die in der Grundlagenliteratur für das jeweilige Bildungskonzept identifiziert werden konnten.

**Tabelle 6: Pädagogisch-psychologisches Wissen bei IKP, GL und BNE**

Interkulturelle Pädagogik	Globales Lernen	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen“ (1; S. 48)</li> <li>▪ Atmosphäre der Anerkennung und Unterstützung von sprachlicher und kultureller Vielfalt pflegen (3; S. 16)</li> <li>▪ Prävention von Diskriminierung und Rassismus, konstruktive Bearbeitung von sozialen Konflikten, Umgang mit Kindern aus Kriegsgebieten (1; S. 48)</li> <li>▪ Erfassen, Interpretieren und Beurteilen von Leistungen unter Berücksichtigung des Pygmalioneffekts gegenüber Schülern und Schülerinnen aus Migrationsfamilien (1; S. 50)</li> </ul>		

Nur in den Grundlagendokumenten zur IKP konnten Anforderungen an Lehrpersonen bzgl. pädagogisch-didaktischem Wissens identifiziert werden, nicht aber in denjenigen zum GL oder zum BNE. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich die IKP unmittelbar mit der kulturellen Vielfalt im Unterricht auseinandersetzt und damit eine zusätzliche Funktion einnimmt, für die spezifisches pädagogisch-psychologisches Wissen vorausgesetzt wird.

### 3.7 Organisationswissen

Tabelle 7: Organisationswissen bei IKP, GL und BNE

Interkulturelle Pädagogik	Globales Lernen	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kennen der im System institutionalisierten, historisch gewachsenen Differenzlinien und Machtverhältnisse (2; S. 7)</li> </ul>		

Die einbezogenen Grundlegendokumente sind in Bezug auf das Organisationswissen wenig ergiebig. Einzig für die IKP konnten entsprechende Anforderungen an Lehrpersonen identifiziert werden.

### 3.8 Beratungswissen

Das Beratungswissen wird von Baumert und Kunter als fachunabhängiges Wissen verstanden. Wie beim pädagogisch-psychologischen Wissen werden auch hier nur diejenigen Anforderungen aufgeführt, die in der Grundlagenliteratur für das jeweilige Bildungskonzept identifiziert werden konnten.

Tabelle 8: Beratungswissen bei IKP, GL und BNE

Interkulturelle Pädagogik	Globales Lernen	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ „Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen.“ (1; S. 48)</li> <li>▪ Fähigkeit, mit Eltern verschiedener Herkunft zusammenzuarbeiten: Lehrperson muss auf die Situation der Familie eingehen können und Sprache und Art des Kommunizierens anpassen können. (1; S. 53)</li> <li>▪ Prävention von Diskriminierung und Rassismus, konstruktive Bearbeitung von sozialen Konflikten, Umgang mit Kindern und Eltern aus Kriegsgebieten (1; S. 48)</li> <li>▪ Wissen und Fähigkeiten ankommende Eltern in schulische Fragen mit einzubeziehen (2; S. 7)</li> <li>▪ Kenntnis der auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmten Beratungsmöglichkeiten für Eltern und Kinder (1; S. 53)</li> </ul>		

**Tabelle 8: Beratungswissen bei IKP, GL und BNE (Fortsetzung)**

Interkulturelle Pädagogik	Globales Lernen	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsrechte strukturell benachteiligter Eltern bei schulischen Fragen bzw. bei der Unterstützung im Lernen ihrer Kinder fördern (1; S. 59)</li> </ul>		

Ähnlich wie beim pädagogisch-psychologischen Wissen konnten auch beim Beratungswissen nur in den Grundlagendokumenten zur IKP entsprechende Anforderungen an Lehrpersonen identifiziert werden. In diesen Dokumenten wird deutlich, dass Lehrpersonen bei der Beratung von Eltern und Kindern unterschiedlicher Herkunft entsprechende interkulturelle Kompetenzen für die Interaktion selbst benötigen, welche auch das Wissen um deren Bedürfnisse und Möglichkeiten beinhalten. In den Grundlagendokumenten zum GL und zur BNE finden sich keine solchen Anforderungen – wohl deshalb, weil sich GL und BNE nicht auf die unmittelbare Interaktionsebene beziehen.

## 4 Diskussion

Ziel dieses Beitrages war, zur Klärung der Schnittstelle zwischen den drei Bildungskonzepten IKP, GL und BNE beizutragen und die Anschlussfähigkeit dieser Bildungsanliegen an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu fördern. Die Ergebnisse zeigen, dass sich in den berücksichtigten Grundlagendokumenten am meisten Beschreibungen zu Fach-, resp. Themenwissen sowie zu fach-, resp. themendidaktischem Wissen finden lassen. Im Hinblick auf den jeweils thematischen Fokus der berücksichtigten Grundlagendokumente ist dies auch nicht erstaunlich. Entsprechend ist es auch nicht unbedingt überraschend, dass sich in den berücksichtigten Grundlagendokumenten nicht für alle Kompetenzaspekte und Kompetenzbereiche entsprechende Anforderungen finden. Wenn in Bezug auf die motivationale Orientierungen und die Selbstregulation augenfällige Lücken offen bleiben, so könnte dies vielleicht mit dem Hinweis erklärt werden, dass motivationale Orientierungen und Selbstregulation in hohem Ausmass überfachlich – oder hier: überthematisch – verstanden werden. Trotzdem ist aber auch danach zu fragen, ob diese Lücken nicht doch auch auf gewisse Ausblendungen im einschlägigen Fachdiskurs hinweisen.

Die deutlichsten Überschneidungen zwischen IKP, GL und BNE zeigen sich über den hier vorgestellten Zugang bei gemeinsamen Inhalten: Die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Wertvorstellungen, Interessenlagen und Standpunkten sowie den konstruktiven Umgang mit diesbezüglichen Unterschieden finden sich in allen drei Bildungskonzepten. Gemeinsame Anliegen sind deshalb die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und das Wissen um die Wirkung von Stereotypen und Vorurteilen. Gemeinsam ist den drei Konzepten zudem die Auseinandersetzung mit globalen, komplexen und dynamischen Zusammenhängen sowie



mit dem Thema Migration, welches für die BNE und das GL allerdings nur ein Thema innerhalb eines breiten Themenspektrums darstellt.

In den berücksichtigten Dokumenten finden sich die Bedeutung der Ambiguitätstoleranz bzw. des Umgangs mit Nichtwissen und Ungewissheit nur beim GL und der BNE, nicht aber bei der IKP. Dies mag deshalb erstaunen, weil Ambiguitätstoleranz in der einschlägigen Literatur zu interkulturellen Kompetenzen oder interkultureller Kommunikation immer wieder als wichtige Voraussetzung für einen produktiven Umgang mit Interkulturalität genannt wird.

Nebst Gemeinsamkeiten deckte der hier vorgestellte Zugang auch Alleinstellungsmerkmale der jeweiligen Konzepte auf. So wird in der BNE und im GL ein systemisches, kritisches, innovatives und – besonders für die BNE – vorausschauendes Denken explizit gefordert, nicht aber bei der IKP. Zwar wird im Bereich Fachwissen bei der IKP ebenfalls eine kritische Reflexion von bestehenden Strukturen, Inhalten und Methoden mit den dahinter stehenden Wert- und Normvorstellungen ausdrücklich gefordert. Eine Förderung eines systemischen, vorausschauenden und innovativen Denkens ist in den berücksichtigten Dokumenten zur IKP allerdings nicht erwähnt. Das könnte Ausdruck davon sein, dass die IKP einen starken Fokus auf eine wertschätzende Haltung gegenüber verschiedenen kulturellen Prägungen setzt und vielleicht viel stärker als GL oder BNE auf eine unmittelbare Handlungsnotwendigkeit im Umgang mit kultureller Vielfalt im Unterricht reagiert. Damit scheint ein wichtiges Spezifikum der IKP darin begründet, dass sie deutlich stärker als GL und BNE auf eine direkte Interaktionsebene im schulischen Alltag fokussiert und damit auch unmittelbare Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, zwischen Lehrpersonen und Eltern sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern selbst thematisiert. Diese Berücksichtigung der Interaktionsebene – und damit auch derjenigen Ebene, auf der von Lehrpersonen immer wieder direkter Handlungsdruck empfunden wird – unterscheidet die IKP deutlich von GL und BNE, die sich viel stärker thematisch ausrichten. Vor diesem Hintergrund erstaunt auch kaum, dass die Auseinandersetzung mit sozialer Gerechtigkeit, Demokratie, Menschenrechten und Machtbeziehungen als wichtiges Anliegen im GL und in der BNE aufgeführt ist, nicht aber bei der IKP. Ob die Ausblendung dieser Themenbereiche einem umfassenden Verständnis von IKP entspricht, wäre allerdings noch zu klären.

Diese zusammenfassende Beschreibung von Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zeigt, welchen Beitrag dieser Zugang zur Klärung der Schnittstellen zwischen den drei Bildungskonzepten IKP, GL und BNE zu leisten vermag. Dass damit die Schnittstellen jedoch nicht hinreichend geklärt sind, ist offensichtlich. So stand einerseits aufgrund der Auswahlkriterien (siehe Kapitel 2) nur eine beschränkte Anzahl an Grundlagendokumenten zur Verfügung. Eine beliebige Ausweitung der Kriterien würde allerdings die Tatsache verschleiern, dass offizielle Dokumente mit expliziter Berücksichtigung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung noch rar sind. Und andererseits zeigte sich der Vergleich über das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter nur teilweise als dienlich. Zwar ermöglichte er eine inhaltliche Entflechtung und Aufteilung der in den Grundlagendokumenten genannten Anforderungen an Lehrpersonen und zeigte Ausblendungen auf. Andererseits jedoch ist

nicht zu verleugnen, dass die Übertragung der einzelnen Anliegen in das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter den Bildungsanliegen, resp. den berücksichtigten Dokumenten nur teilweise gerecht werden kann. Teilweise benennen die Grundlagendokumente Anforderungen an Lehrpersonen auf einer anderen Abstraktionsebene, was keine direkte und trennscharfe Übertragung erlaubt. Und teilweise sind die Anforderungen an Lehrpersonen in den berücksichtigten Grundlagendokumenten wenig konkret gefasst. Gerade diese Vagheit bezüglich der geforderten Kompetenzen von Lehrpersonen zeigt aber ein wichtiges Desideratum für weiterführende Arbeiten auf, wenn diese drei Bildungskonzepte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stärker anschlussfähig sein sollen.

Neben einer Konkretisierung der Anforderungen an Lehrpersonen dürfte auch ein Einbezug von fachdidaktischen Perspektiven die Anschlussfähigkeit dieser Bildungskonzepte an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erhöhen. Die vorliegende Analyse übersetzte den von Baumert und Kunter als „fachdidaktisches Wissen“ definierten Kompetenzbereich mit dem Begriff „themendidaktisches Wissen“. Es wäre aber durchaus auch denkbar, die inhaltlichen Ansprüche, die sich aus den drei Bildungskonzepten ableiten lassen, in die einzelnen Fachdidaktiken zu übersetzen: Woran zeigt sich bspw. im Mathematikunterricht, dass dieser den Anliegen der IKP gerecht wird? Oder woran zeigt sich bspw. im Deutschunterricht, dass er Anliegen des GL systematisch aufnimmt? Solche Fragen wären wohl kaum auf der Grundlage der berücksichtigten Dokumente zu beantworten, Antworten darauf dürften die Anschlussfähigkeit an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aber wohl deutlich erhöhen.

Weiterführende Überlegungen drängen sich nicht nur in Bezug auf eine erhöhte Anschlussfähigkeit an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf, sondern auch aus der Perspektive der drei Bildungskonzepte. So legen einerseits einige Leerstellen in den Tabellen den Schluss nahe, dass die berücksichtigten Grundlagenkonzepte unter Umständen noch kein vollständiges Bild der Anforderungen an Lehrpersonen zeichnen. Eine systematische Ergänzung für sämtliche Aspekte professioneller Kompetenz – sei dies nun im Modell von Baumert und Kunter oder in einem anderen Kompetenzmodell – dürfte der Konkretisierung der jeweiligen Bildungskonzepte dienlich sein. Und andererseits haben die vorliegenden Ergebnisse nicht nur Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen deutlich gemacht, sondern sie haben auch auf ein grosses Synergiepotenzial hingewiesen: Beispielsweise könnte die IKP vom ganzheitlichen und systemischen Denken der BNE oder des GL profitieren; oder die in der BNE und im GL aufgeführten Themen könnten explizit mit einer „kulturellen Brille“ gelesen werden, wie es die IKP vertritt. So verstandene Synergieeffekte dürften eine Bündelung der Ressourcen ermöglichen und damit den Anliegen der drei Bildungskonzepte IKP, GL und BNE insgesamt mehr Gewicht geben.

## Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen). (2007a). *Empfehlungen zur Interkulturellen Pädagogik an den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: COHEP.
- COHEP (Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen). (2007b). *Grundlagenbericht Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz*. Bern: COHEP.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). (2000). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche - Thesen - Literaturhinweise*. Bern: EDK.
- Lehmann, M., Künzli, Ch. & Bertschy, F. (2013). *Kompetenzen von Lehrpersonen für die Umsetzung von Bildungsangeboten im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung*.  
<http://www.education21.ch/de/campus/fundament/fokus-lehrpersonen>. Verifiziert am 5. Februar 2014.
- Schneider, A. (2013). *Kernelemente der Bildung für Nachhaltige Entwicklung*.  
<http://www.education21.ch/de/campus/fundament/konzeptionen>. Verifiziert am 5. Februar 2014.
- Stiftung Bildung und Entwicklung. (2010). *Globales Lernen, ein Leitfaden*.  
[http://www.globaleducation.ch/globallearning\\_de/pages/HO/HO.php](http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/pages/HO/HO.php). Verifiziert am 5. Februar 2014.