

Kompetenzen von Lehrpersonen für die Umsetzung von Bildungsangeboten im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Meret Lehmann, Christine Künzli & Franziska Bertschy

Zusammenfassung: Im Zentrum dieses Beitrages steht die Frage nach den Kompetenzen¹, welche Lehrpersonen benötigen, um innerhalb ihres Bildungsauftrages Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) lernwirksam umzusetzen. Im folgenden Beitrag werden drei Modelle vorgestellt und kritisch nach ihrem Nutzen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen befragt. Diese drei Modelle fassen BNE je unterschiedlich weit und richten sich an unterschiedliche Zielpublika. Durch den Vergleich wird aufgezeigt und begründet, dass Kompetenzmodelle sich auf professionsspezifische Kernkompetenzen beschränken sollten, um als Grundlage für die Konzeption von Aus- und Weiterbildungsangeboten im Bereich BNE in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienen zu können.

Der Begriff der Bildung ist aus keinem programmatischen politischen Dokument zu Nachhaltiger Entwicklung wegzudenken. Diese Tatsache unterstreicht die Wichtigkeit, die der Bildung im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung zugewiesen wird. Sie führt zur Frage nach den Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer benötigen um Bildungsangebote im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) zu erarbeiten und umzusetzen, um mit den Schülerinnen und Schülern die spezifischen Bildungsziele zu erreichen, bzw. professionell anzustreben. Damit ist die Frage des entsprechenden Kompetenzaufbaus in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen angesprochen. Bisher sind erst wenige Versuche unternommen worden, Kompetenzen von Lehrpersonen im Hinblick auf BNE zu beschreiben und entsprechende Kompetenzmodelle zu entwickeln. Nachfolgend werden drei Kompetenz-Modelle (CSCT, 2008; ECE, 2011; Künzli David et al., in Vorbereitung) skizziert, welche die Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen, für die Umsetzung von BNE, unterschiedlich herleiten und unterschiedlich weit fassen. Die Unterschiede beziehen sich erstens auf die Funktionen², die der Bildung im Kontext Nachhaltiger Entwicklung zugewiesen werden (vgl. Di Giulio & Künzli David, 2006), zweitens auf Berufsfelder und Bereiche der Pädagogin bzw. des Pädagogen und drittens auf die Abgrenzung von beruflichem und persönlichem Selbst. In allen Modellen steht zwar die Frage nach den Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung im Zentrum, die Vergleichbarkeit der Kompetenzmodelle ist aber durch die genannten Unterschiede erschwert. Alle drei Modelle beanspruchen jedoch für sich, auch die Frage nach den Fähigkeiten von Lehrpersonen für die Umsetzung von BNE zu beantworten. Sie sind alle als Grundlage für die Konzeption von Aus- und Weiterbildungsangeboten an Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen vorgeschlagen. Im vorliegenden Beitrag sollen die Kompetenzmodelle kritisch hinsichtlich ihres diesbezüglichen Nutzens befragt werden.

In diesem Zusammenhang sind zwei Funktionen von Bildung im Kontext Nachhaltiger Entwicklung von Bedeutung: Zum einen Bildung im Sinne der **Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung** und zum anderen die Funktion von Bildung als **Massnahme zur Realisierung konkreter Ziele einer Nachhaltigen Entwicklung**. Bei der erst genannten Funktion geht

¹ Ohne den Kompetenzbegriff zu diskutieren, halten wir fest, dass wir uns dem Kompetenzverständnis von Oelkers (2006) im Hinblick auf die LehrerInnen-Bildung anschliessen. Unter Kompetenzen werden in diesem Beitrag Fähigkeiten verstanden, über welche eine Lehrperson verfügen muss, um BNE als Lernbereich unterrichten zu können.

² Diese Funktionen beschreiben unterschiedliche Aufgaben von Bildung im Kontext Nachhaltiger Entwicklung, so z.B. die Vermittlung von Kulturtechniken als Voraussetzung für die Mitbeteiligung an der Gestaltung Nachhaltiger Entwicklung oder die Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung oder Bildung als Massnahme zur Realisierung bestimmter Ziele einer Nachhaltigen Entwicklung (instrumentelle Funktion) (vgl. Di Giulio & Künzli David, 2006).

es um diejenigen Kompetenzen, die bei den Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden sollen, um diese zur Aus- und Mitgestaltung einer Nachhaltigen Entwicklung zu befähigen. Bei der zweiten Funktion steht die Frage im Zentrum, welche Kompetenzen Personen bestimmter Berufsfelder bzw. Professionen benötigen und in ihrer Ausbildung erwerben sollten, um den professionsspezifischen Beitrag zu leisten, damit Ziele einer nachhaltigen Entwicklung - wie sie bspw. in der Agenda 21 beschrieben sind - erreicht werden können (vgl. zu dieser Unterscheidung Bertschy & Künzli David, 2010). In diesem Beitrag geht es um die professionsspezifische Kompetenz für Lehrerinnen und Lehrer, welche einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leistet, indem sie Unterricht zielgerecht nach BNE ausrichten kann. Diese Kompetenz sollte in Aus – und Weiterbildung zur Lehrperson erwerbbar sein.

Das CSCT-Modell

Das CSCT-Modell (Sleurs, 2008) ist eines von wenigen publizierten Kompetenzmodellen im Hinblick auf Kompetenzen der Lehrpersonen für BNE. Es soll die Entwicklung von Bildungsangeboten für alle Schulstufen ermöglichen, indem die dafür benötigten Kompetenzen der Lehrpersonen zusammengestellt werden. Es ist im Rahmen eines Projekts der internationalen Organisation ENSI (Environment and School Initiatives) in der Zusammenarbeit von fünfzehn europäischen Institutionen entwickelt worden.³

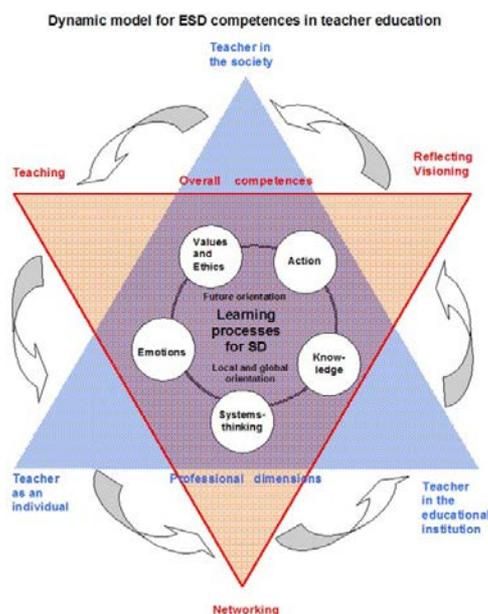


Abbildung: CSCT-Kompetenzmodell (Sleurs 2008, 26)

Das CSCT-Kompetenzmodell nimmt die Lehrperson als Individuum, als Akteurin bzw. Akteur in einer Bildungsinstitution und als Gesellschaftsmitglied in den Blick. Die Kompetenzen sollen die Lehrperson in diesen drei Bereichen befähigen Nachhaltige Entwicklung zu fördern. D.h., die Kompetenzen beziehen sich auch auf den Bereich des persönlichen und gesellschaftlichen Verhaltens der Lehrperson, das einer Nachhaltigen Entwicklung dienen soll. Das Modell verpflichtet also die Lehrperson

³ Das CSCT-Modell basiert auf dem KOM-BiNE-Modell (vgl. Rauch, Streissler, Steiner 2008).

in ihrer ganzen Persönlichkeit und nicht nur in der Rolle als professionelles Selbst für das Anliegen einer Nachhaltigen Entwicklung.

Das Modell versteht sein Bildungsanliegen für BNE⁴ im Zusammenhang mit der Herausforderung des Lebens in einer Risikogesellschaft und fasst seine übergeordneten Bildungsziele in Anlehnung an Klafkis Allgemeinbildungsziele zusammen, als:

- Die Kompetenz, die eigenen Lebensbedingungen zu verstehen und zu verändern (Selbstbestimmungsfähigkeit).
- Die Kompetenz, an den kollektiven Entscheidungen zu partizipieren (Mitbestimmungsfähigkeit).
- Die Kompetenz, sich solidarisch zu zeigen mit denen, welche aus verschiedenen Gründen nicht in der Lage sind, ihre eigenen Lebensbedingungen zu kontrollieren (Solidaritätsfähigkeit).

Die Befähigung des Menschen zu autonomem, kritischem Denken wird als zentrales, allgemeines Bildungsziel in das Bildungsanliegen BNE eingeschlossen. Kritisches Denken soll Menschen befähigen ihren eigenen Lebensstil auch im Hinblick auf Nachhaltigkeitsansprüche zu bedenken, was impliziert, dass sie fähig sein müssen, also zu befähigen sind, den Anspruch einer Nachhaltigen Entwicklung zu verstehen und ebenfalls kritisch reflektieren zu können.

Das CSCT-Modell will BNE ausdrücklich nicht zu einem weiteren Bildungs- oder Erziehungskonzept (*adjectival education*) machen, im Sinne existierender Konzepte, wie beispielsweise Umwelterziehung, Friedenserziehung, sondern betont den Anspruch eines umfassenderen Bildungsanliegens, das durch einen ganzheitlichen Zugang die hohe Komplexität von Nachhaltiger Entwicklung berücksichtigen will. Es wird, im Zusammenhang mit den Bildungszielen, der u. E. interessante Gedanke geäußert, dass einerseits spezielle Kompetenzen für eine bewusste Umsetzung von BNE-Bildungsanliegen gefordert seien, aber andererseits diese Kompetenzen allgemein zu Innovationen in Bildungsangeboten führen könnten, BNE-Kompetenz also als «Erneuerungshebel» (*lever for educational innovation*) in Erziehung und Unterricht dienen könnte (Sleurs 2008, 24).

Im Modell werden drei *übergeordnete Kompetenzbereiche (overall competencies)* unterschieden (siehe Abb.oben): *Lehren/Kommunizieren; Reflektieren/Visionen entwickeln; Netzwerkarbeit*. Innerhalb der drei definierten übergeordneten Kompetenzbereiche werden weitere fünf *Fähigkeitsdomänen (domains of competencies)* unterschieden: *Kenntnisse; Systemisches Denken; Emotionen; Ethik und Werte; Handeln* (Sleurs, 2008).

In allen fünf Domänen werden zu den drei übergeordneten Kompetenzbereichen Aussagen gemacht und Fähigkeiten festgehalten. Zugleich wird auf Wechselwirkungen und Vernetzungen zwischen den fünf Domänen hingewiesen. Die fünf Kompetenzdomänen lassen Trennschärfe vermissen. Beispielsweise erscheint die Domäne «Emotionen» insofern problematisch, als diese in allen anderen Domänen eine Rolle spielt und der Anspruch der Vermittelbarkeit oder Lernbarkeit, welche im Hinblick auf Ausbildung zentral ist, für diese Domäne besonders fragwürdig ist – letzteres gilt auch für die Domäne der Werte.

Die Lehrperson wird – wie bereits erwähnt – nicht ausschliesslich berufsbezogen gedacht, sondern als Individuum mit Bürgerpflicht und als Rollenträgerin mit öffentlicher Erziehungsfunktion und soll in allen Bereichen qualifiziert werden. Der Aufbau von persönlichem Verhalten und erwünschtem öffentlichem Engagement, im Hinblick auf den Anspruch einer Nachhaltigen Entwicklung, kann aber nicht direkt Aufgabe und Anliegen eines Professionalisierungsprozesses durch die Lehrerbildungsin-

⁴ BNE benutzen wir hier als Übersetzung für das Kürzel ESD (education for sustainable development) des Originaltextes.

stitutionen sein (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Das Modell hält in einem umfassenden Sinne Kompetenzen fest, welche der anspruchsvollen Förderung und Umsetzung einer Nachhaltigen Entwicklung dienen sollen. Es räumt – mit Rücksicht auf das Leistbare – ein, dass die anzustrebenden Fähigkeiten insgesamt in einem Kollektiv und nicht in einer einzelnen Person vorhanden sein müssen (vgl. Sleurs, 2008). Der Kompetenzaufbau in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wird aber durchwegs in Bezug auf Individuen vorgestellt und angestrebt. Trotz oder gerade durch den umfangreichen Kompetenzkatalog im CSCT-Modell bleibt also erheblicher Klärungsbedarf im Hinblick darauf, welches die Kernkompetenzen für die Planung und Durchführung konkreter Bildungsangebote im Bereich einer BNE durch einzelne Lehrpersonen sind.

Das UNECE-Kompetenzmodell

Von einer internationalen ExpertInnengruppe wurde 2011 ein weiterer Kompetenzkatalog vorgelegt, der sich allgemein an Pädagoginnen und Pädagogen – und damit nicht ausschliesslich an Lehrpersonen – richtet. Er zielt auf die Integration von ESD/BNE (alle Funktionen von Bildung im Kontext Nachhaltiger Entwicklung berücksichtigend) in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen ab.

Das UNECE-Modell (United Nations Economic Commission for Europe 2011) soll für Politik, Institutionsentwicklung und Bildungsaufgaben Orientierungshilfe sein, um eine Entwicklung in Richtung Nachhaltigkeit zu fördern. Er richtet sich an Personen, Gruppen und Institutionen mit Multiplikatorenfunktion im Hinblick auf die Umsetzung einer Nachhaltigen Entwicklung, explizit auch an LehrerInnenbildnerInnen. Die Unterrichtsgestaltung und Entwicklung eines konkreten Bildungsangebotes im Sinne der Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung sind mitgemeint, stehen aber nicht im Zentrum.

Bildungsziele für BNE, welche durch ein entsprechendes Bildungsangebot erreicht werden sollen, werden keine vorgestellt. Zur Unterstützung der Wirksamkeit der vorgeschlagenen Kompetenzen und um klar zu machen, dass die gesamtgesellschaftliche Aufgabe einer Nachhaltigen Entwicklung auch gesamtgesellschaftlich konfrontiert werden muss, werden Empfehlungen abgegeben an: Politik lokal, national, international, an Entscheidungsträger in der privatwirtschaftlichen, beruflichen Bildung, an Lehrpersonen, an Bildungsinstitutionen aller Bildungsstufen, an Lehrplan- und Lehrmittelverantwortliche und an Qualitätsverantwortliche im Bildungswesen. Damit sind auch die wichtigsten Adressaten dieses Kompetenzmodells angesprochen.

Der Kompetenzkatalog will sich auf realisierbare (*feasible*) Kernkompetenzen beschränken und die Autoren weisen darauf hin, dass die Kompetenzen nicht als Minimalstandards sondern als Richtlinien (*framework for the professional development of educators*) zu verstehen sind. Der einzelne Pädagoge, die einzelne Pädagogin, der/die auch in diesem Modell nicht ausschliesslich unter dem Fokus des professionellen Selbst erfasst ist, soll sich an dem Kompetenzen Set orientieren können.

Es werden vier Bereiche – sog. Kompetenzfelder – festgehalten, was PädagogInnen im Hinblick auf ESD (BNE):

- wissen (*the educator understands...*) und
- können sollen (*the educator is able to...*); und wie sie
- zusammen arbeiten (*the educator works with others in ways that...*) und
- sich verhalten sollen, um zu einer Nachhaltigen Entwicklung persönlich beizutragen (*the educator is someone who...*).

Die vier Kompetenzfelder werden nach den drei folgenden Zielbereichen unterteilt:

- *Holistic Approach* – Ganzheitlicher Zugang: vernetzendes, integrierendes Denken, Komplexität berücksichtigen.
- *Envisioning Change* - Veränderungen ins Auge fassen: Lernen von der Vergangenheit, inspiriertes Handeln in der Gegenwart, für die Zukunft Visionen und Alternativen einbeziehen sowie neue Wege beschreiten und mitgestalten.
- *Achieving Transformation* – Umgestaltungen erreichen: Veränderung in Haltung und Handlung der Pädagoginnen und Pädagogen neue Ziele umsetzen und neue Vorgehensweisen praktizieren, Neuorientierung und Ausrichtung des Erziehungs- und Bildungswesens auf allen Ebenen in Richtung Nachhaltigkeit vollziehen.

Jedem dieser Zielbereiche werden knapp beschriebene Kompetenzen in den vier zuerst aufgeführten Bereichen Wissen, Können, Zusammenarbeit und Verhalten zugewiesen.

Der weitgefasste Kompetenzkatalog versteht sich als Vorschlag, um auf verschiedenen Ebenen und über verschiedene Bereiche des öffentlichen Lebens der gesamtgesellschaftlichen Aufgabe einer Nachhaltigen Entwicklung zu begegnen. Er geht in seinem Anspruch explizit über das hinaus, was eine einzelne Lehrperson (*educator*) dafür qualifiziert, ihren Unterricht im Sinne des Anliegens BNE auszurichten. Hinzu kommt, dass die Veränderung von persönlichem Verhalten und eigenem Lebensstil (*how they should live/how they should be*) in Richtung Nachhaltigkeit – wie bereits im Zusammenhang mit dem CSCT Modell festgestellt – nicht direkt Aufgabe von LehrerInnenbildungsinstitutionen sein kann, die sich um den Kern der Berufstätigkeit, um Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht zu bemühen haben (vgl. Bromme, 1997). Ausgehend von diesen Überlegungen ist das UNECE-Modell nur bedingt als Grundlage für die Konzipierung von Aus- und Weiterbildungsangeboten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hilfreich.

BNE spezifische Handlungskompetenz für Lehrpersonen in Kindergarten und Primarschule⁵

Das letzte der hier vorgestellten Modelle wird im Rahmen des Forschungsprojekts ZMiLe⁶ entwickelt. Es soll als Grundlage für die Entwicklung von Coachingangeboten für die weitere Professionalisierung von Lehrpersonen in der Weiterbildung und als Grundlage für Lehrangebote in der Grundausbildung an Pädagogischen Hochschulen im Bereich BNE dienen (Künzli David et al., in Vorbereitung). Es werden zentrale Komponenten der spezifischen Handlungskompetenz festgelegt, welche eine Lehrperson befähigt und qualifiziert, BNE-Unterrichtsangebote zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Die vorgeschlagenen Kompetenzkomponenten beschränken sich ausdrücklich auf die berufsspezifische Handlungskompetenz der Lehrperson, also auf die Qualifizierung des beruflichen Selbst im Hinblick auf die Umsetzung von BNE.

In diesem Modell der *Handlungskompetenz für Lehrpersonen in Kindergarten und Primarschule* wird von einer bereits vorhandenen oder im Rahmen der Ausbildung sich entwickelnden allgemeinen beruflichen Kompetenz ausgegangen, welche aber Spezifizierung im Hinblick auf BNE benötigt.

Der theoretische Rahmen des Modells legt das zugrunde gelegte Verständnis von Nachhaltiger Entwicklung, von Bildung und von BNE offen (vgl. Bertschy et al., 2007; Künzli David, 2007). Die

⁵ Aus unserer Sicht ist in Bezug auf die Formulierung von Kompetenzen für Lehrpersonen zu unterscheiden zwischen Fachlehrpersonen (auf den Sekundarstufen I und II) und Lehrpersonen, die (wie bspw. im Kindergarten und in der Primarschule üblich) verschiedene Fächer und insbesondere das disziplinen-integrierende Fach Sachunterricht unterrichten. Die für die Umsetzung von BNE notwendigen Kompetenzen unterscheiden sich massgeblich (vgl. dazu auch Künzli David, 2007 oder Bertschy et al., 2007). Bei den Fachlehrpersonen sind in diesem Zusammenhang z.B. Kompetenzen zur interdisziplinären Zusammenarbeit mit anderen Fachlehrpersonen unabdingbar.

⁶ «ZMiLe» - Zukunft mitgestalten lernen: Projekt des Instituts für Vorschul- und Unterstufe der PH FHNW und des Instituts für Vorschulstufe und Primarstufe NMS, PH Bern (Nr. 08 s 02 01). ZMiLe umfasst ein Lehrmittel- und Coachingangebot zu BNE für die Kindergarten- und Primarschulstufe.

BNE-Unterrichtsangebote, zu deren Gelingen die BNE-spezifische Handlungskompetenz der Lehrperson eine Voraussetzung ist, fokussieren die folgenden allgemeinen Ziele für Schülerinnen und Schüler (vgl. dazu auch die Ausführungen im Text «Kernelemente einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung»):

Die Befähigung der Lernenden:

- Zur Auseinandersetzung mit der regulativen Idee der Nachhaltigen Entwicklung und deren Konkretisierung.
- Zum Nachdenken darüber, was eine Nachhaltige Entwicklung im persönlichen Leben und für die globale Gesellschaft bedeutet.
- Zur Entwicklung und Beurteilung von Visionen und alternativen Lebensentwürfen und deren Realisierung.
- Zum Aushandeln und Begründen von nachhaltigkeitsrelevanten Entscheidungen.

Als Strukturvorlage und in der Funktion einer kritisch genutzten Rahmentheorie beziehen wir uns auf das Modell der «Professionellen Handlungskompetenz für Lehrpersonen» nach Baumert und Kunter (2006). Wir stützen uns auf diesen Vorschlag einerseits, um die durch BNE geforderte spezifizierte Handlungskompetenz in den professionstheoretischen Diskurs einzubinden, und sie in diesem Rahmen diskutierbar zu halten, und andererseits, weil sich das Handlungskompetenzmodell von Baumert und Kunter in Studien zur Handlungskompetenz von Lehrpersonen bewährt hat und bereits empirische Evidenz vorweisen kann (vgl. Kunter et al., 2011).

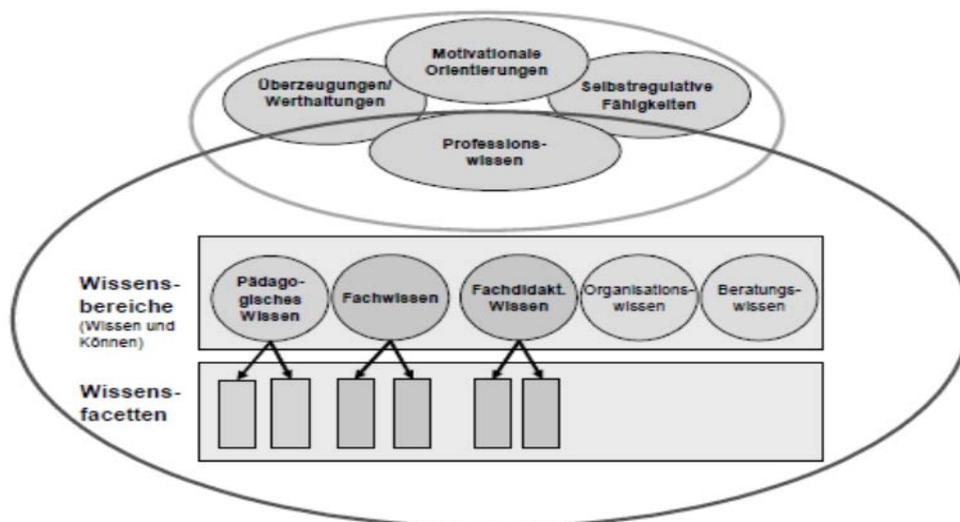


Abbildung: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006, 482)

Das Modell «BNE spezifische Handlungskompetenz von Lehrpersonen in Kindergarten und Primarschule» soll insgesamt folgenden Anforderungen genügen:

- Praktische Relevanz für BNE-Unterricht,
- Theoretische Verortbarkeit,
- Graduierbarkeit (im Sinne von mehr oder weniger intensiv ausgeprägt und manifest - aber auch (insbesondere für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger) im Sinne einer reduzierten Anzahl von Kompetenz-Komponenten),
- Lehr- und Lernbarkeit.

Gemäss der Strukturvorlage von Baumert & Kunter (2006) werden zuerst zwei Kompetenzbereiche unterschieden, welchen danach einzelne Komponenten zugeordnet sind:

- **BNE-Kompetenzbereich Motivation und Volition**
 - Es geht hier um Kompetenz-Komponenten wie beispielsweise: *Anerkennung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung, als relevantes, verbindliches Bildungsanliegen für Kindergarten und Primarschule.*
 - *Anerkennung der Mitverantwortung des Individuums im Mitgestaltungsprozess der gesellschaftlichen Zukunft.*
 - *Anerkennung der ethischen Urteilsfähigkeit als Bildungsziel und zentraler Teil der zu erwerbenden Mitgestaltungskompetenz von Schülerinnen und Schülern.*
- **BNE-Kompetenzbereich Wissen und Können** (*fachspezifisches Wissen und Können, fachdidaktisches Wissen und Können, Pädagogisches Wissen und Können, Organisationswissen und -können*).

Beispiele für Kompetenz-Komponenten in diesem Bereich sind:

- *Die Akteur spezifischen Sichtweisen pro Themenfeld kennen oder in Erfahrung bringen können*
- *Für die Lernenden geeignete Akteur Perspektiven durch Erfahrungen, Fragen und Problemstellungen zugänglich machen können.*
- *Ziel- und Interessenskonflikte in einem BNE-relevanten Themenfeld wahrnehmen können und einen konstruktiven Umgang damit kennen und können.*
- *Den Lernenden eine geeignete Konfrontation mit Ziel- und Interessenskonflikten ermöglichen und die Erprobung eines konstruktiven Umgangs damit ermöglichen.*
- *Partizipative Prozesse und Prozessschritte kennen und anwenden können.*
- *Den Lernenden angepasste Partizipation ermöglichen und deren Partizipationsfähigkeit gezielt aufbauen können.*

Die erfassbaren Komponenten beider Bereiche werden beschrieben und begründet. Indem einerseits jede Komponente vorgestellt wird und andererseits dann Konkretisierungen und Ausdifferenzierungen deutlich gemacht werden, wird dem Anspruch der Graduierbarkeit Genüge geleistet. Die Lern- bzw. Vermittelbarkeit der Handlungskompetenz insgesamt ist eine unverzichtbare Anforderung für die Ausbildung und Weiterbildung, sie wird für jede Komponente erörtert und diskutiert.

Fazit

Die beiden Kompetenzmodelle CSCT (2008) und UNECE (ECE, 2011) machen die anspruchsvolle Aufgabe deutlich, dem Bildungsanliegen BNE auf mehreren Ebenen der Gesellschaft Wirkung zu verschaffen. Sie zeigen auf, dass Wirkungen nur durch sich ergänzende Eingriffe und ineinandergreifende Bemühungen auf allen Ebenen der Gesellschaft zu erwarten sind. Sie umfassen daher auch Kompetenzbereiche, die weit über die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu vermittelnden Kompetenzen hinausgehen. Die umfangreich definierten Kompetenzen werden jedoch kaum je auf ihre Lernbarkeit resp. Beeinflussbarkeit hin befragt. Zugleich entsteht, in der Anerkennung der Komplexität der Sache durch möglichst umfassende Kompetenzkataloge, die Gefahr der Lähmung von Kräften, statt sie zu beflügeln und zielgerichtet einzusetzen.

Das Kompetenzmodell von Künzli David et al. (in Vorbereitung) beschränkt sich auf die professions-spezifische Kompetenz von Lehrpersonen. Es ermöglicht dadurch Fokussierung, Verbindlichkeit für die Qualifizierung der Lehrpersonen im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung von BNE und für das

Erreichen von BNE-spezifischen Bildungszielen. Diese Fokussierung ist u.E. eine wichtige Voraussetzung und Grundlage für die Professionalisierung von Lehrpersonen, d.h. für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, um diese für die Ausrichtung des Unterrichts im Sinne einer BNE zu gewinnen und zu befähigen.

Quellenangaben

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Bertschy, F., Gingins, F., Künzli, 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>).
- Bertschy, F. & Künzli David, Ch. (2010). Aufgaben und Möglichkeiten von Bildungsinstitutionen im Kontext Nachhaltiger Entwicklung. In: Schönbächler, M.-Th., Becker, R., Hollenstein, A., Osterwalder, F. (Hrsg.), *Die Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs* (S. 211-225). Festschrift für Walter Herzog. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), *Encyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichtens und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Di Giulio, A. & Künzli, Ch. (2006). Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildung und nachhaltiger Entwicklung. In: Quesel, C., Oser, F. (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 205-219). Zürich, Chur: Rüegger Verlag.
- Kunter, M., Baumert, J. Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAVTIV*. Münster: Waxmann.
- Künzli David, Ch. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung - Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.
- Künzli David, Ch., Bertschy, F., Lehmann, M., Muheim, V. & Wüst, L. (in Vorbereitung). *Professionstheoretische Überlegungen im Hinblick auf Kompetenzen einer Lehrperson für die Umsetzung von BNE*.
- Oelkers, J. (2006). Wie lernt man den Beruf? Zum Systemwechsel in der Lehrerbildung. *Wirtschaft und Wissenschaft*, 1, 44-55.
- Rauch, F., Streissler, A., Steiner, R. (2008). *Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Wien: BMUKK.
- Sleurs, W. (Hrsg.). (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. CSCT. Brüssel: Comenius 2.1 project. (http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf).
- United Nations Economic Commission for Europe (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. ECE. (http://www.lne.be/themas/natuur-en-milieueducatie/algemeen/nme-internationaal/ECE_CEP_AC13_2011_6-20COMPETENCES-20EN.pdf).

Kontakt: Meret Lehmann, PH FHNW, meret.lehmann@fhnw.ch
 Franziska Bertschy, NMS PHBern
 Christine Künzli, PH FHNW (Version: 24.09.2013)