

Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE)

2008

Franz Rauch
Anna Streissler
Regina Steiner

Universität Klagenfurt
Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)
Sterneckstraße 15, A-9020 Klagenfurt
Tel.: 0463 / 2700 - 6137, 0664 / 23 24 625
E-Mail: franz.rauch@uni-klu.ac.at

Impressum:

„Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE)“

Autor/innen:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Rauch (Projektleitung), Dr. Anna Streissler, Dr. Regina Steiner

Herausgeber, Verleger und Druck:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Abteilung V/11, Politische Bildung, Umweltbildung und VerbraucherInnenbildung

Minoritenplatz 5

1014 Wien

Layout:

Reiterer Grafik, 1170 Wien

ISBN 978-3-85031-110-6

Wien 2008

Zum Geleit

Sie halten vermutlich die vorliegende Broschüre deshalb in der Hand, weil Sie an Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) interessiert und wahrscheinlich sogar in diesem Bereich tätig sind. Das freut uns, denn damit haben wir genau unser potentiell Publikum erreicht! Sollten Sie aus anderen Gründen zu dieser Broschüre gegriffen haben, freuen wir uns eigentlich umso mehr, denn wir sind der Überzeugung: je mehr Menschen sich mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung auseinander setzen, desto größer sind die Möglichkeiten für ein weit gefächertes, spannendes Angebot im Bereich BNE.

Wir, das ist ein interdisziplinäres Team aus einem Biologen, Pädagogen und Aktionsforscher (Franz Rauch, Projektleitung), der Leiterin des Forum Umweltbildung Salzburg und Biologielehrerin (Regina Steiner) und einer Kultur- und Sozialanthropologin mit Schwerpunkt Bildung (Anna Streissler). Wir haben gemeinsam im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) in einem zweijährigen Forschungs- und Reflexionsprozess ein Kompetenz-Konzept von Lehrer/innenteams in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung entworfen. Dieses „KOM-BiNE-Konzept“ steht im Mittelpunkt der vorliegenden Broschüre, in der wir unser Wissen v. a. mit Praktiker/innen, aber natürlich auch mit anderen Theoretiker/innen, teilen wollen. Wir laden Sie auf den folgenden Seiten ein, sich mit dem Thema Kompetenzen in der BNE näher auseinander zu setzen.

Das „KOM-BiNE Konzept“ ist als eine „lernende Strategie“ zu verstehen. Das bedeutet, dass es im Zuge der Umsetzung weiterentwickelt wird und neue Erfahrungen berücksichtigt werden. Wir würden uns freuen, wenn auch Sie als Nutzer/in dieses Konzeptes zur Weiterentwicklung beitragen würden, indem Sie folgende Fragen beantworten würden:

- Inwiefern finden Sie das „KOM-BiNE-Konzept“ brauchbar?
- Hat es Ihnen geholfen, Ihre eigene Arbeit zu konkretisieren?
- Hat es Ihnen geholfen, über Ihre eigene Arbeit systematischer zu reflektieren?
- Erachten Sie die von uns identifizierten Bereiche als zentral oder fehlen Bereiche, die Sie wichtig finden?
- Haben Sie andere Erfahrungen in der BNE gemacht, die Sie uns mitteilen wollen, weil sie Relevanz für das „KOM-BiNE-Konzept“ haben?

Nur durch viele Meinungen und Erfahrungen können wir das „KOM-BiNE-Konzept“ weiter entwickeln. Über Ihr E-Mail mit dem Kennwort „KOM-BiNE-Broschüre“ würden wir uns also freuen!

Eine interessante Lektüre und gutes Gelingen bei Ihren eigenen Vorhaben im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung wünschen Ihnen,

Prof. Franz Rauch
franz.rauch@uni-klu.ac.at

Dr. Regina Steiner
reginasteiner@aon.at

Dr. Anna Streissler
anna.streissler@univie.ac.at

Inhaltsverzeichnis

o. Einleitung und Inhaltsübersicht	5
1. Thematische Einführung: Kompetenzen, Nachhaltige Entwicklung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung	6
1.1. Einleitung	6
1.2. Theoretische Grundlagen und Begriffsbestimmungen	6
1.2.1. Annäherung an den Kompetenzbegriff	6
1.2.2. Kompetenzen und Lehrer/innenbildung	8
1.2.3. Nachhaltige Entwicklung	9
1.2.4. Bildung für Nachhaltige Entwicklung	10
2. Das KOM-BiNE-Kompetenz-Konzept	13
2.1. Der dem Konzept zugrunde liegende Kompetenzbegriff	13
2.2. Umbrüche in der Bildungslandschaft und Konsequenzen für das Konzept	14
2.3. Kompetenzen eines BNE-Lehrenden-Teams	14
2.3.1. Erläuterungen zur grafischen Darstellung	17
2.3.2. Gleichwertigkeit der Bereiche und Überschneidungen zu Konzepten des „guten Unterrichts“	18
2.3.3. Ein dynamisches und „lernendes“ Konzept	18
2.3.4. Das Kompetenz-Konzept als Planungs- und Reflexionshilfe	18
3. Darstellung der Lehrgänge und Analyse mit Hilfe des Kompetenzmodells	21
3.1. „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in die Schulpraxis“, ein Forschungsprojekt in Bern	21
3.2. Lehrgang „Education for Sustainability“, London South Bank University	25
3.3. Masterlehrgang „Environmental Education“, University of Bath	29
3.4. Modellseminar zum Projekt „Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen in Schleswig-Holstein“ (NaBiSch)	32
3.5. Der Akademie-Lehrgang „Globales Lernen“, ÖIE/PI Kärnten	36
3.6. Der Lehrgang „BINE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der Lehrer/innenbildung“, Forum Umweltbildung / Universität Klagenfurt	40
4. Baukasten für Impulsfragen für BNE-Kompetenzen von Lehrenden in den Handlungsfeldern des KOM-BiNE-Konzeptes	45
4.1. Handlungsfeld „Lehrsetting“	45
4.2. Handlungsfeld „Institution“	49
4.3. Handlungsfeld „Gesellschaft“	49
5. Ausgewählte Gestaltungsmethoden für BNE-Vorhaben	50
5.1. Analysegespräch in der Gruppe	50
5.2. SWOT-Analyse	51
5.3. Können-Müssen-Wollen: Analyseraster für Motive von Menschen	52
5.4. Kollegiales Team Coaching (KTC)	53
5.5. Projektumweltanalyse	54
5.6. Kognitive Landkarte (Mindmap)	55
5.7. Tagebuch/Logbuch	55
5.8. Feedback	56
5.9. Kurzreflexion (+/-/? Methode)	58
5.10. Fotoreport	59
5.11. Kartenabfrage	60
5.12. World Café	61
Literatur	67

o. Einleitung und Inhaltsübersicht

Im Projekt KOM-BiNE hatten wir das Ziel, ein Kompetenz-Konzept für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) für Lehrende im Bildungsbereich zu entwickeln. Es stellten sich folgende Ausgangsfragen:

- Welche relevanten Kompetenzmodelle bestehen bereits?
- Welche Beispiele guter Praxis gibt es und welche (impliziten oder expliziten) Modelle von Kompetenz verwenden diese?
- Ist die Entwicklung eines Kompetenz-Konzeptes möglich, das umfassend und abstrakt genug ist, um die verschiedenen empirischen Beispiele zu berücksichtigen, gleichzeitig aber genug Praxisrelevanz hat, um bei der Analyse anderer Bildungsvorhaben im Bereich BNE und für die Entwicklung neuer Vorhaben nützlich zu sein?

Unser ursprüngliches Forschungsprojekt umfasste Literaturrecherchen, theoretische Reflexionen und Interviews mit Leiter/innen von und Teilnehmer/innen an Lehrgängen im Bereich BNE in verschiedenen europäischen Ländern (Österreich, Schweiz, Deutschland, Großbritannien), Diskussionen mit Expert/innen und Rückmeldeschleifen zu Entwürfen des Konzeptes.

Das Projektteam entschied sich gegen ein enges indikatorenbezogenes Modell und damit gegen die Erstellung von Kompetenzlisten, die im Versuch einer Analyse von BNE-Bildungsvorhaben einfach abgehakt werden können. Da BNE-Initiativen per se eine hohe Komplexität aufweisen und (noch) keine einigermaßen befriedigenden Operationalisierungskonzepte vorliegen, scheint es viel sinnvoller, einen prozessbezogenen Reflexionsrahmen für Vorhaben im Bereich BNE in der Lehre zu entwickeln. Es geht im vorliegenden Kompetenz-Konzept also nicht um Kompetenzen für Lernende in Bezug auf Nachhaltige Entwicklung (NE), sondern um BNE-Kompetenzen für Lehrende. Um der Bedeutung von BNE für Menschen aller Bildungsschichten und Altersgruppen gerecht zu werden und im Sinne von Lebenslangem Lernen, dehnten wir unser Konzept, das sich am Anfang auf die Lehrer/innenbildung bezog, auf alle Formen formellen und informellen Lernens aus. Dies war eine wesentliche Folge der empirischen Erhebungen zu bestehenden Lehr- und Lernangeboten und der Expert/innenfeedbacks.

Als wesentliche Kompetenzbereiche kristallisierten sich für uns auf der individuellsten Ebene Wissen & Können, Werten und Fühlen, außerdem Reflektieren, Planen & Organisieren sowie Netzwerken in stärker sozialen Ebenen heraus. Als Handlungsfelder haben sich Lehrsetting, Institution und Gesellschaft als sinnvoll erwiesen. Zur Veranschaulichung haben wir eine Grafik entworfen, die als Lesezeichen beigelegt wurde.

Was erwartet Sie nun als Leser/in auf den kommenden Seiten?

Teil 1 stellt den theoretischen Hintergrund vor, der zum Verständnis des Kompetenz-Konzeptes (Kapitel 3) notwendig ist. Es werden theoretische Grundlagen und Begriffe wie Kompetenz, Nachhaltige Entwicklung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung erläutert und dabei besonders auf rezente Entwicklungen in Österreich eingegangen.

Teil 2 stellt das Herzstück der vorliegenden Broschüre dar. In diesem Kapitel werden der zugrunde liegende Kompetenzbegriff und die Reichweite des Konzeptes erläutert. Anhand eines grafischen Schemas werden Kompetenzbereiche vorgestellt und beschrieben.

Teil 3 widmet sich der Darstellung der recherchierten Lehrgänge in Deutschland, der Schweiz, Großbritannien und Österreich. Um das in Kapitel 3 vorgestellte Kompetenz-Konzept anschaulicher zu machen, wird im Anschluss an diese Beschreibung eingeschätzt, welche Bereiche von BNE-Kompetenzen diese Lehrgänge unseres Erachtens besonders abdecken.

Teil 4 enthält einen Baukasten für Impulsfragen für BNE Kompetenzen von Lehrenden.

Im **Teil 5** bieten wir Ihnen einige ausgewählte Methoden für die Gestaltung von BNE-Initiativen vor allem in Gruppen, bezogen auf Analyse, Planung, Koordination, Dokumentation und Reflexion.

1. Thematische Einführung: Kompetenzen, Nachhaltige Entwicklung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung

1.1. Einleitung

Seit der Umweltkonferenz in Rio de Janeiro 1992, wo die Agenda 21 und die Nachhaltige Entwicklung von den meisten Staaten der Erde unterzeichnet wurde, und insbesondere seit der Nachfolgekonferenz in Johannesburg, wo Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung ein zentrales Thema war, entstand eine Vielzahl von Texten und Forschungsarbeiten. Die Ausrufung der Dekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung durch die UNO für die Jahre 2005 bis 2014 verstärkte diesen Trend noch. Bildung für Nachhaltige Entwicklung ging in Europa vor allem aus der Umweltbildung hervor, wurde aber unter Berücksichtigung sozialer, ökonomischer, zuweilen auch politischer und kultureller Aspekte auf lokaler, regionaler und globaler Ebene zu einem breiteren Ansatz weiter entwickelt. In verschiedene Richtungen werden Anstrengungen unternommen, ein Bündnis von Anbieter/innen aus unterschiedlichen Bereichen zu bilden, die zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung beitragen können. Solche Bereiche sind z. B. das globale Lernen, die Politische Bildung, das interkulturelle Lernen, die Gesundheitsbildung, Friedenserziehung, etc. Bemerkenswert sind die großen Übereinstimmungen all dieser Bildungsströmungen bezüglich der Einschätzung der Bedeutung von Kompetenzen, die für die Bewältigung der aktuellen Probleme der Menschheit und des Planeten Erde nötig sind.

Der Begriff „Kompetenzen“ wird im Zuge einer allgemeinen Bildungsdiskussion aktuell vermehrt und vielfältig diskutiert. Insbesondere der Schwenk von der Input- zur Outputorientierung mit den Versuchen zur Messung von Bildungsvorgängen brachte den Begriff in die Diskussion. Bildungsangebote werden also nicht mehr nur dahingehend geplant, was Lehrende den Lernenden für Inhalte und Methoden anbieten (Input), sondern es stellt sich auch die Frage, welche Lernziele verfolgt werden sollen (Output) und wie diese am besten zu erfüllen sind. Dieser Paradigmenwechsel steht auch im Zusammenhang mit der meist auf Grund der Ökonomisierung der Bildungspolitik immer stärker eingeforderten Rechenschaftslegung von Bildungssystemen („accountability“, „audit cultures“) (Strathern 2000). Bei der Messung von Bildungsqualität wird international zusehends von Inputkriterien, wie Curricula, Lehrbüchern oder absolvierten Schuljahren, abgegangen und stattdessen werden die Erfolge der Bildungseinrichtungen an den erzielten Kompetenzen ihrer Abgänger/innen gemessen. Zwei wichtige Beispiele, die diesen Trend belegen, sind die internationalen Vergleichsstudien PISA und TIMSS. Es gibt zahlreiche Auflistungen von Kompetenzen, die Menschen brauchen, um eine Nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen und zu fördern. Relativ wenige Publikationen sind aber zu Kompetenzen erschienen, die Lehrpersonen brauchen, um BNE unterrichten zu können, obwohl in den Dokumenten zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung betont wird, dass Lehrer/innenbildung eine ganz wesentliche Bedingung für eine Nachhaltige Entwicklung darstellt. Im Folgenden soll zunächst der Hintergrund erläutert werden, in den die Kompetenzdebatte eingebettet ist, und danach die Verbindung zur Lehrer/innenbildung und zu BNE aufgezeigt werden.

1.2. Theoretische Grundlagen und Begriffsbestimmungen

1.2.1. Annäherung an den Kompetenzbegriff

In den postindustriellen, stark dienstleistungsorientierten Ökonomien Europas und Nordamerikas müssen Arbeiter/innen und Angestellte immer stärker über fächerübergreifende Kompetenzen, soziale Fähigkeiten (wie Teamwork und Kommunikationsfähigkeit) sowie IT-Kenntnisse und -Fertigkeiten verfügen. Weiters wird immer nachdrücklicher die Bedeutung des lebenslangen Lernens von unterschiedlichen gesellschaftlichen

Gruppen betont. Die Wissensgesellschaft wurde ein wichtiges Schlagwort und in den Lissabon-Zielen der EU als wesentliche Voraussetzung für die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit Europas definiert. All diese Entwicklungen stellen die herkömmliche Bildungspolitik zur Diskussion. Dazu kommt in Österreich das vergleichsweise schlechte Abschneiden der Schüler/innen in den internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA sowie die Unzufriedenheit von Unternehmen mit potentiellen Lehrlingen. Auch in Österreich geht der Trend bei der Messung von Bildungsqualität deshalb von Inputkriterien in Richtung Outputkriterien. Es wird verstärktes Augenmerk darauf gelegt sowohl die Erfolge der Bildungseinrichtungen als Ganzes an den erzielten Kompetenzen ihrer Abgänger/innen festzustellen als auch das Qualifikationsprofil des/der Einzelnen an erworbenen Kompetenzen und nicht von der Verweildauer im Bildungssystem abzuleiten.

Der Begriff der Kompetenz wird jedoch sehr unterschiedlich gebraucht: So werden in der österreichischen Bildungsdiskussion darunter u. a. Schlüsselqualifikationen, soziale Fähigkeiten, „soft skills“, fächerübergreifende Kompetenzen oder auch „dynamische Fähigkeiten“, verstanden (Lassnigg, Mayer & Svecnik 2001). Oft wird der Begriff Kompetenz auch bedeutungsgleich mit „Qualifikation“ oder mit „Standard“ verwendet.

Eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff kann aus zwei Perspektiven erfolgen: aus einem Blick auf das Individuum und aus der Sicht der Normativität des Konzeptes. Der Fokus auf das Individuum, das sich lebenslang Kompetenzen erwerben muss, um in dem gegenwärtigen neoliberalen Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell zu bestehen, bedingt tendenziell ein Abwälzen von Verantwortung auf die/den Einzelne/n. Strukturelle Aspekte und besonders Schwächen des Aus- und Weiterbildungssystems geraten damit aus dem Blickfeld. Der Erwerb bestimmter Kompetenzen, wie fächerübergreifendes Lernen oder soziale Fähigkeiten, bleibt ohne die Änderung der Prioritäten auf der strukturellen Ebene des Bildungssystems ein zufälliges Nebenprodukt im Bildungsprozess. Statt dessen sollte durch die Änderung von Curricula und die Einführung neuer Unterrichtsprinzipien bzw. die Verstärkung bereits bestehender Unterrichtsprinzipien (in Österreich z. B. Umweltbildung oder interkulturelles Lernen) der Erwerb der Kompetenzen für alle Lehrenden und Lernenden stärker in den Mittelpunkt gerückt werden. Von den Lehrkräften wird im Sinne von Lebenslangem Lernen immer mehr abverlangt, selten werden aber gleichzeitig die nötigen Rahmenbedingungen für die persönliche Weiterbildung geschaffen.

Zwei weitere Probleme ergeben sich aus der Normativität des Kompetenz-Konzeptes: 1) Selbst wenn Curricula und Unterrichtsprinzipien dahingehend umgeschrieben werden, dass sie statt Inputs festzulegen erwünschte Outputs definieren, sagt dies noch lange nichts über die tatsächliche Praxis von Lehrenden und Lernenden aus. 2) Kompetenzen existieren nicht für sich, sondern immer in Hinblick auf ein erwünschtes Ergebnis. Kompetenzen sind also soziale Konstrukte, die auf Wertvorstellungen und ideologischen Vorannahmen basieren (Rychen & Salganik 2003). Das Definieren von Kompetenzen ist eine ethische und politische Aufgabe. Eine Gefahr liegt darin, dass der Kompetenzansatz gewollt oder ungewollt Paradigmen des neoliberalen Marktes und des westlichen Gesellschaftssystems einseitig fortschreibt.

Die Kompetenzdiskussion im österreichischen Bildungswesen

In Österreich galt lange die Vermittlung von Fachwissen in den formalen Bildungsinstitutionen als wesentlich. Diese Vorherrschaft wurde zunächst durch Hinzunahme von Personal- und Sozialkompetenzen aufgeweicht. 1999 begann eine Lehrplanreform der Allgemeinbildenden höheren Schulen mit dem Ausgang, dass nun in den allgemeinen Bildungszielen dieses Schultyps von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz die Rede ist, die in ausgewogenem Verhältnis zu fördern seien (BMBWK 2004). Dabei wird Sachkompetenz in Zusammenhang mit Wissensvermittlung, dem eigenständigen Erwerb von Wissen sowie der kritischen Reflexion dieses Wissens gesehen. Mit Selbstkompetenz ist die Entwicklung der individuellen Talente und Fähigkeiten, das Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Selbstreflexion gemeint. Sozialkompetenz bedeutet Übernahme von Verantwortung sowie Kooperation, Eigeninitiative und aktive Beteiligung.

Auch in der beruflichen Bildung findet seit Mitte der 1980er-Jahre der Gedanke immer mehr Zustimmung, *„die Berufsbildung am Konzept der Schlüsselqualifikationen zu orientieren. Damit eröffnet sich die Chance,*

Berufsbildung nicht nur als fachspezifische Qualifizierung zu verstehen, sondern auch als berufsübergreifende Ausbildung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung“ (Siebert, 1999, S. 27).

An dieser Stelle sei jedoch gerade im tertiären Bildungssektor ein Trend aufgezeigt, der sich in Österreich besonders seit den 1990er Jahren abzeichnet und damit teilweise später als in anderen europäischen Ländern einsetzte: die Verschulung des Hochschulsystems. In immer kürzerer Zeit sollen Studierende erstens ihre Interessen für eine bestimmte Ausbildung oder Studium präzisieren und anschließend so zielstrebig und zügig wie möglich diese Studien absolvieren. Das Entwickeln bestimmter Kompetenzen, wie soziale Kompetenz oder kritisches Denken, bleibt in diesen immer stärker vorstrukturierten Lernsettings und wegen des immer höheren zeitlichen Drucks auf die Studierenden tendenziell auf der Strecke. Diese Entwicklung betrifft in Österreich und anderen Ländern auch die Lehrer/innenbildung. Umso größere Bedeutung kommt deshalb im Moment den Angeboten an Weiterbildung zu.

1.2.2. Kompetenzen und Lehrer/innenbildung

Durch die skizzierten neuen Anforderungen an Bildungssysteme wird in den letzten Jahren vermehrt auch in der Lehrer/innenbildung an outputorientierten Modellen gearbeitet und über Basiskompetenzen für Lehrpersonen diskutiert. Grund dafür sind Befunde, nach denen die bisherige Lehrer/innenbildung unzureichend ist. Hascher & Altrichter bezeichnen die bisherige Lehrer/innenausbildung in Österreich als „ein Konglomerat unverbundenen Wissens“ (Hascher & Altrichter 2002, S. 5).

Oelkers & Oser haben in einem groß angelegten Forschungsprogramm die Lehrer/innenbildung in der Schweiz evaluiert und eine intensive Diskussion über die Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung im deutschsprachigen Raum in Gang gebracht (Oelkers & Oser 2000). Durch Expert/innenbefragungen hatten sie 88 Kompetenzen identifiziert, die sie zwölf Gruppen zuordneten. Diese sind:

1. Lehrer/in-Schüler/in Beziehung
2. Schüler/innenunterstützendes Handeln
3. Disziplinprobleme und Schüler/innenrisiken
4. Aufbau sozialen Verhaltens
5. Lernprozessbegleitung und Lernstrategien
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Evaluation und Leistungsmessung
8. Medieneinsatz
9. Team-Arbeit der Lehrer/innenschaft
10. Öffentlichkeitsarbeit
11. Kräftehaushalt der Lehrperson
12. Fachdidaktik

Sie befragten Lehramtsstudierende bezüglich dieser Kompetenzen. Die Ergebnisse der Befragung waren ernüchternd (vgl. Oser 2002). Das Kerngeschäft der Lehrperson, das Unterrichten, steht gerade in der Lehrer/innenausbildung im Vergleich zur Fachausbildung sehr im Hintergrund. Die Auswahl der Inhalte unterliegt den Vorlieben der Lektor/innen, ist zufällig und nicht an den tatsächlichen Erfordernissen der zukünftigen Praxis der Lehramtsstudierenden orientiert (vgl. Terhard 2002).

Im deutschsprachigen Raum sind in den letzten Jahren zahlreiche Versuche unternommen worden, die Lehrer/innenbildung zu verbessern. An verschiedenen Ausbildungseinrichtungen wurden Kompetenzen und verbindliche Standards formuliert. Jürgen Oelkers (2005) definiert Kompetenzen in Bezug auf die Lehrer/innenbildung als „die erreichten Fähigkeiten der Absolventen am Ende der Ausbildung und weiter im Berufsfeld“ (früher als „Können“ bezeichnet). Er unterscheidet zwischen fachlichen Kompetenzen, also Fähigkeiten, ein schulisches Unterrichtsfach oder eine Lerndomäne zu unterrichten, und überfachlichen Kompetenzen, nämlich allgemeine professionelle Kompetenzen des Lernens, der Reflexion und der Entwicklung.

Während sich ein weitgehender Konsens über die Bedeutung von Lehrer/innenkompetenzen als Voraussetzung für Unterrichtsqualität heraus kristallisiert hat (Perrenoud 1999), ist die Einbeziehung von Mitverantwortung für die Schulentwicklung und für die Weiterentwicklung der Profession ein relativ neues Phänomen. Altrichter und Krainer führen vier Dimensionen der Professionalität ein – Aktion und Reflexion, Autonomie und Vernetzung –, mit denen auch der aktuelle Trend zu mehr Team- und Projektarbeit, Einbeziehung der Eltern und des Schulumfelds, sowie zu mehr Kooperationen mit Partnerinstitutionen und zu professioneller Kommunikation erfasst werden kann (Altrichter & Krainer 1996, Altrichter 2002, Krainer 2002).

In ihrer empirischen Studie zur Professionalitätsentwicklung von österreichischen Lehrkräften im naturwissenschaftlichen Bereich unterscheiden Stern und Streissler verschiedene Handlungsbereiche von Lehrpersonen, in denen verschiedene Kompetenzen wichtig sind, nämlich das Klassenzimmer, die Schule und die Gesamtgesellschaft (siehe dazu auch Kreis 2007). Während im Klassenzimmer die bereits besprochenen pädagogischen, psychologischen und didaktischen Fähigkeiten wesentlich sind, spielen in der Schule und der Gesamtgesellschaft Teamwork, Kooperationen, Schulentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit eine wichtige Rolle. Auch die persönliche Ebene kommt in Untersuchungen, die sich fast ausschließlich auf das Agieren im Klassenraum beziehen, zu kurz. Das Überprüfen der Auswirkungen des Lehrer/innenhandelns, die bewusste Steuerung der eigenen Professionalitätsentwicklung, das Überdenken von Berufseinstellung und die Reflexion des Bildungsbegriffs sind in dieser Auffassung ebenfalls Merkmale von Lehrer/innenprofessionalität (Stern & Streissler 2006).

1.2.3. Nachhaltige Entwicklung

Die weltweite wirtschaftliche Entwicklung stößt bald an die Grenzen der Tragfähigkeit der Erde. Als erstes machte eine Publikation des Club of Rome, „Die Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al. 1972), bereits auf diesen Umstand aufmerksam. Dieser aus der Umweltbewegung kommende Vorstoß wurde mit entwicklungspolitischen und globalen Perspektiven gekoppelt und zum Postulat einer Nachhaltigen Entwicklung vereint. 20 Jahre später wurde in der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro die Agenda 21, das Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert, entwickelt und auf die Dringlichkeit einer Nachhaltigen Entwicklung hingewiesen.

Was ist Nachhaltige Entwicklung (NE)?

Nachhaltige Entwicklung ist im Kern *„eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“* (Hauff 1987, S. 46).

Die Definition zeigt auf, dass es sowohl um eine gerechte Verteilung des Reichtums auf globalem Niveau geht (intragenerationelle Gerechtigkeit), als auch um eine zukunftsgerichtete Gerechtigkeit, im Sinne eines Offenhaltens aller Entscheidungsmöglichkeiten auch für künftige Generationen (intergenerationelle Gerechtigkeit). Wie diese Entwicklung erreicht werden soll, darüber sagt das Konzept der NE nichts aus. Daher bedarf es einer Abstimmung und Aushandlung zwischen allen Beteiligten (vgl. Rauch 2004). Zwischen Gesellschaft, Umwelt und Wirtschaft gibt es Zielkonflikte, erwünschte Auswirkungen in einem Bereich ergeben unerwünschte Konsequenzen in anderen Bereichen. Die verschiedenen Akteure und Akteurinnen in der Gesellschaft differieren bezüglich ihrer Wertvorstellungen und Interessen. So wird die gleiche Situation unterschiedlich beurteilt und Ziele anders gewichtet (Huber et al., 2001).

Nachhaltige Entwicklung bezieht sich auf *„epochale Schlüsselproblemen“* (Klafki 1995, S. 10), die in ihrer Komplexität, gegenseitigen Abhängigkeit und globalen Dimension gegenwärtige und zukünftige Generationen gefährden. Nachhaltige Entwicklung erfordert daher mehrdimensionale Sichtweisen, das Erkennen der Vernetzung von Problemen, die Antizipation möglicher Auswirkungen von Maßnahmen und das Einbeziehen

von Wechselwirkungen (Retinität). Dies verlangt nach regelmäßiger Reflexion, Selbstkritik und Neuorientierung sowie einem gemeinsamen Suchen nach neuen Lösungen. Jürg Minsch (2004) weist darauf hin, dass Fortschritte nur zu erwarten sind, wenn die Gesellschaft als gesamtes als Innovationssystem betrachtet wird. Die Mikroebene (BürgerInnen, Unternehmen, Vereine, etc.), die Mesoebene (Gemeinden, Netzwerke, Regionen, etc.) und die Makroebene (Politische Ebene und Rahmenbedingungen) müssen in einem demokratischen Prozess zusammenwirken.

Im Zuge dieser großen Herausforderungen kommt der Bildung eine gewichtige Rolle zu. *„Education is ... the key to sustainable development and peace and stability within and among countries, and thus an indispensable means for effective participation in the societies and economies of the twenty-first century“* (Delors 1996).

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen stellte 2002 in Johannesburg fest, dass Bildung eine Voraussetzung für Nachhaltige Entwicklung sei und bekräftigte diese Feststellung durch das Ausrufen der Dekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung für 2005–2014 (Decade of Education for Sustainable Development, DESD). Nachhaltige Entwicklung (NE) ist eine komplexe Herausforderung, der sich möglichst viele Menschen auf der ganzen Welt stellen müssen. Um einerseits künftige Generationen für dieses Thema zu sensibilisieren, andererseits Erwachsene in Weiterbildungsmaßnahmen über NE aufzuklären, bedarf es möglichst vieler sensibilisierter Bürger/innen aller Altersstufen und gut ausgebildeter Lehrender, die als Multiplikator/innen dienen. Die geeignete Aus- und Weiterbildung von Lehrenden ist daher eine wesentliche Voraussetzung für die Verbreitung von Nachhaltiger Entwicklung und die Etablierung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) auf allen Ebenen der nationalen Bildungssysteme.

1.2.4. Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Die UNESCO erhielt den Auftrag, die Bemühungen zur BNE zu bündeln und Weiterentwicklungen zu unterstützen. Ziel der Dekade ist u. a. von den Stärken bisheriger Bemühungen ausgehend („strength model“, McKeown 2002) die Bestrebungen, die es schon gibt (z. B. in Politischer Bildung, Umweltbildung, Gesundheitserziehung, interkulturellem Lernen, Eine-Welt-Pädagogik, etc.), zu stärken. Wesentlich ist allerdings das In-Verbindungssetzen, die Vernetzung der verschiedenen Themenbereiche der ökologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Dimensionen sowie die Zusammenarbeit über Fächergrenzen hinweg, um die komplexen Themen der Nachhaltigen Entwicklung erfassen zu können.

Einer der wichtigsten Aspekte an der BNE ist das Moment der Zukunft: Bildung soll für eine gemeinsame Zukunft der „Weltbürger und Weltbürgerinnen“ neue Möglichkeiten schaffen, damit nicht nur auf schon vorhandene Probleme reagiert wird, sondern vorausschauend die Zukunft aktiv gestaltet werden kann. So müssen innovative Wege gesucht werden, um Probleme gar nicht erst entstehen zu lassen.

Den Zusammenhang von Nachhaltiger Entwicklung und Bildung kann man folgendermaßen umreißen:

Was ist Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)?

Nachhaltige Entwicklung ist Bestandteil einer allgemeinen Bildungsaufgabe mit der Absicht, die jeweils heranwachsende Generation zur Humanisierung der Lebensverhältnisse zu befähigen. Dabei wird von einem Bildungsbegriff ausgegangen, der die Selbstentwicklung und Selbstbestimmung des Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen Menschen und mit sich selbst betont. Bildung bezieht sich dabei auf die Fähigkeit zur reflexiven, verantwortungsbewussten Mitgestaltung der Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Zukunftsentwicklung (Rauch 2004).

Lernen bedeutet im Hinblick auf Nachhaltige Entwicklung, in konkreten Handlungsfeldern Fragen zu bearbeiten, wie sich die Zukunft nachhaltig gestalten lässt. Solches Lernen schließt genaues Beobachten, Analyse, Bewertung und Gestaltung einer konkreten Situation im Sinne von kreativen und kooperativen Prozessen mit ein. „Reflektierte Gestaltungskompetenz“ statt „blindem Aktionismus“ auf Grund nicht oder unzureichend

hinterfragter Handlungsmuster ist ein Hauptziel des Lernens. Ausgangspunkte können ökologische, soziale, ökonomische und politische Dimensionen sein. Gemeinsam erarbeiten „Communities of Learners“ (Lehrer/innen, Schüler/innen, Student/innen, Wissenschaftler/innen) Zusammenhänge und Handlungsoptionen, sowie intervenieren und reflektieren die Handlungen. Es werden vor allem der kritisch prüfende Umgang mit Wissen angesichts einer enormen Informationsfülle, die Entwicklung von Selbstwertgefühl, Selbstbestimmung sowie Eigeninitiative und zugleich soziale Kompetenzen eingeübt (Rauch 2002, 2004).

Die notwendige Veränderung kann nicht als zentral gesteuerter Wandlungsprozess mit einer „top down“-Strategie erfolgen, sondern erfordert das Engagement und die Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen und damit neue Formen der Partizipation. Eines der wichtigsten Ziele der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist daher die Fähigkeit, Verantwortung übernehmen zu können und durch aktive Beteiligung eine lebenswerte Zukunft mitzugestalten. Dafür müssen unterschiedlichste Kompetenzen entwickelt werden, wie eigenständige Informationsaneignung und -bewertung, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und vorausschauendes Planen in komplexen Systemen.

Diese Anforderungen korrespondieren mit der umfassenden Kompetenzdefinition von Weinert (2001a). Besonders deutlich zeigt sich die Übereinstimmung im Vergleich mit der Charakterisierung der BNE im Education for Sustainable Development (ESD) Toolkit, herausgegeben von Rosalyn McKeown (2002): Bei BNE geht es um Wissen, das für die Nachhaltige Entwicklung wesentlich ist (Knowledge) und um die Befassung mit relevanten Themenfeldern (Issues). Berücksichtigt werden muss aber auch die Entwicklung praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten (Skills), die Menschen in die Lage versetzen, einen nachhaltigen Lebensstil zu pflegen und sich auch nach Verlassen der Schule weiterzubilden. Diese geforderten Fähigkeiten sind unterschiedlich, abhängig vom jeweiligen Umfeld, in dem man lebt. Die Fähigkeit, aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf die Handlungsfelder zu schauen und sich in die Sichtweise von anderen hineinzudenken (Perspectives), ist insbesondere wesentlich, um ein Verständnis für internationale Zusammenhänge zu bekommen und um Kooperationsbereitschaft zu entwickeln. Dies wiederum ist ein essentieller Hintergrund der Nachhaltigen Entwicklung. Ebenso wichtig ist, die Wertvorstellungen zu verstehen, die das eigene Weltverständnis und das Weltverständnis von anderen prägen (Values).

Das internationale Projekt „Environment and School Initiatives“ (ENSI), das in den 1980er Jahren von der OECD (unter maßgeblicher Beteiligung von Österreich) lanciert wurde, entfaltet in Österreich seit zwanzig Jahren einflussreiche Aktivitäten in einer Verbindung von Umweltbildung mit Aktionsforschung von Lehrer/innen: Seminarkonzept zum Projektunterricht, das Programm und Netzwerk „ÖKOLOGisierung von Schulen – Bildung für Nachhaltige Entwicklung“, Forschungsprojekt, Netzwerk und Universitätslehrgang Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrer/innenbildung, ein Buch zum Thema Partizipation u. a. m. (Rauch & Pfaffenwimmer 1998, Rauch & Steiner 2006, Posch & ENSI-Team 2006). Eine Publikation, die in kurzer prägnanter Form die langjährigen praktischen und wissenschaftlichen Erfahrungen von ENSI kondensiert, ist das im Rahmen des EU-Projektes SEED herausgegebene Heft „Quality Criteria for ESD-Schools“ (Breiting, Mayer & Mogensen 2005).

Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist also nicht neutral, wert- oder politikfrei. Sie beschäftigt sich mit folgenden Fragen: Wie kann man Lernenden die Komplexität heutiger Weltverhältnisse erschließen, ohne sie zu überfordern? Wie kann man solidarisch gegenüber Mitmenschen in anderen Ländern und Kontinenten oder zukünftigen Generationen handeln? In diesen Fragen zeigt sich der Widerspruch zwischen einem politischen Bildungsanspruch und pädagogischen Notwendigkeiten. Lehrende sollten schließlich die prinzipielle Begrenztheit menschlichen Handelns und Verstehens anerkennen und sich vom pädagogisch-politischen „Machbarkeitswahn“ verabschieden, ohne jedoch das Vertrauen in die eigene Tätigkeit gänzlich zu verlieren (Buchauer, Grobbauer o. J.).

BNE kann jedoch nicht von Einzelnen bewältigt werden. Die ganze Bildungsinstitution mit ihrem „heimlichen Lehrplan“ ist dabei involviert. Wenn Werte, die den alltäglichen Interaktionen zugrunde liegen, nicht offen ge-

legt werden, Vorgänge nicht transparent sind und Demokratie nicht gelebt wird, dann ist die Diskussions- und Konfliktkultur zwischen Lehrenden und Lernenden traditionellerweise hierarchisch. Sie können dann schwer durchschaut und verändert werden. Beispielsweise erschwert dies die Veränderung des traditionellen Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden hin zu einem emanzipatorisch orientierten Lernverhältnis erheblich. Auch Schulen alleine können diesen umfassenden Anforderungen an eine neue Art von emanzipatorischer, zukunftsweisender Bildung jedoch nicht gerecht werden. In der Diskussion um BNE muss es daher selbstverständlich werden, über das formale Bildungssystem hinaus zu denken und BNE in allen formellen und informellen Bereichen zu verorten. Orte des Lernens sind nicht nur Kindergärten, Schulen und Universitäten. BNE kann und muss auch in der berufsbegleitenden Erwachsenenbildung sowie an Arbeitsplätzen, in religiösen Gemeinden, Vereinen und der Lokalen Agenda 21 selbst stattfinden. Das ganze Bildungssystem muss in einen gesellschaftlichen Wandel in Richtung Nachhaltiger Entwicklung mit einbezogen werden.

Was sind Mindeststandards für Bildung für Nachhaltige Entwicklung?

Jedwede von Einzelakteur/innen, Gruppen oder Institutionen eingenommene Position, die in der Dekade für sich den Anspruch erhebt, im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu agieren, muss sich laut Heinrich et al. zumindest vor dem Hintergrund der folgenden Mindeststandards legitimieren:

- Zumindest die ökonomischen, ökologischen, sozialen und politischen Dimensionen müssen im Sinne zukunftsfähiger Entwicklungen zusammen gedacht werden.
- Die Position muss sich als demokratisch in dem Sinn erweisen, dass ihr partizipative Elemente immanent sind.
- Die Position muss sich als human erweisen, wozu zumindest eine Übereinstimmung mit den Menschenrechten auch vor dem Hintergrund der globalen Entwicklungen notwendig ist.
- Die Position muss Möglichkeiten eröffnen, eigene Standpunkte mehrperspektivisch zu hinterfragen.
- Die Position muss Vorstellungen dazu anbieten können, was sie zur individuellen Handlungsfähigkeit in einer neuen Qualität im Sinne der drei erstgenannten Punkte beiträgt. (Heinrich, Minsch, Rauch, Schmidt & Vielhaber 2006)

Eine weitere Frage ist die Abgrenzung zwischen Kompetenzen, um BNE durchführen zu können, und allgemeinen Lehrer/innenkompetenzen für guten Unterricht. Vieles überschneidet sich jedoch. Nach Künzli (2003) wären allgemeine Prinzipien, wie Handlungs- und Reflexionsorientierung, Zugänglichkeit, entdeckendes Lernen und die Verbindung von sozialem, selbstbezogenem und methodenorientiertem mit sachbezogenem Lernen, solche, die auch in anderen Bereichen eine Rolle spielen. Sie sind jedoch für BNE sehr bedeutsam und teilweise in der Umsetzung von Unterrichtseinheiten zu Nachhaltiger Entwicklung noch anspruchsvoller als in anderen Bereichen. Bei BNE geht es vor allem darum, Zusammenhänge aufzuzeigen und nicht isolierte Fakten zu vermitteln. Nach dieser kurzen Vorstellung der Themen, in die das KOM-BiNE-Konzept eingebettet ist, wollen wir dieses nun näher erläutern.

Auf Basis von Literaturrecherchen, theoretischen Reflexionen sowie Interviews mit Leiter/innen von und Teilnehmer/innen an Lehrgängen im Bereich BNE in verschiedenen europäischen Ländern sowie Diskussionen mit Expert/innen entwickelten wir ein Konzept für Kompetenzen für BNE für die Lehrer/innenbildung (Rauch, Steiner & Streissler 2008). Regina Steiner hat das KOM-BiNE-Konzept im Rahmen ihrer Dissertation noch verfeinert (Steiner 2008).

2.1. Der dem Konzept zugrunde liegende Kompetenzbegriff

Im Sinne einer Konkretisierung der allgemeinen Überlegungen zu Kompetenzen im ersten Kapitel stützen wir uns im KOM-BiNE-Konzept auf die Interpretation von Kompetenz, die die OECD auf der Grundlage des Projektes DeSeCo (Rychen & Salganik 2003), basierend vor allem auf Vorarbeiten von Franz E. Weinert, entwickelt hat. Um eine komplexe Aufgabe zu bewältigen, ist abgesehen von dem Verstehen der Sachlage, dem Wissen und dem Können die Mobilisierung von Motivation, Gefühlen und Werthaltungen notwendig (Rychen & Salganik 2003). Neuere Ergebnisse aus der Gehirnforschung zeigen nämlich, dass Denken und Fühlen untrennbar miteinander verbunden sind (Gonczi 2003).

Eine Kompetenz existiert außerdem nicht unabhängig von Aktion und Kontext, sondern wird durch Handlungen in bestimmten Handlungsfeldern umgesetzt. Dies verweist auf die Verbindung und Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Für die Formulierung von Kompetenzen in Zusammenhang mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist also zu beachten, dass das Augenmerk nicht ausschließlich auf persönliche Fähigkeiten und Bereitschaften, sondern auch auf die umgebenden Rahmenbedingungen und Handlungsfelder gerichtet wird.

Weinert (2001b) weist weiters darauf hin, dass in den letzten Jahrzehnten zusätzlich vermehrt von Teamkompetenzen oder Gruppenkompetenzen gesprochen wird, also von einem Zusammenspiel von individuellen Kompetenzen, die es einer Gruppe ermöglichen, gemeinsam eine Aufgabe zu lösen. Gerade in Zusammenhang mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist Kooperation und gemeinsame Aufgabenbewältigung im Team wesentlich. Wenn eine Person außerdem alleine alle Kompetenzen für BNE entwickeln müsste, wäre das eine massive Überforderung. Da wir schließlich die Zusammenarbeit von Lehrenden im Bereich BNE für wesentlich halten, gehen wir in unserem Konzept nicht von einer einzelnen Lehrperson aus, sondern von einer Gruppe Lehrender, die ihre Kompetenzen für BNE im Hinblick auf jeweils konkrete Projekte oder Fragestellungen bündeln und im Team handeln. Denn nur durch Kooperationen und gezielte Weiterentwicklung der Kompetenzen im gesamten Team ist es unseres Erachtens möglich, der komplexen Aufgabe der BNE längerfristig gerecht zu werden.

Im vorliegenden Konzept wird die innere Struktur der Kompetenz für BNE beschrieben. Laut Witt und Lehmann (2001) kann die innere Struktur eine Antwort auf Fragen der Entwicklung, des Lernens und Lehrens von Kompetenz geben und darstellen, aus welchen Komponenten sich die Kompetenz zusammensetzt. Zunächst wollen wir jedoch kurz auf Umbrüche in der Bildungslandschaft eingehen, da diese neben theoretischen Überlegungen zu Kompetenzen unser Konzept maßgeblich beeinflussten.

2.2. Umbrüche in der Bildungslandschaft und Konsequenzen für das Konzept

Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist eine globale Bewegung, die sich weder auf die westliche Industriegesellschaft noch auf schulische Bildung beschränkt. Sie muss vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen im Bildungssektor und im Kontext von Lebenslangem Lernen in formellen und informellen Bereichen gesehen werden. Daher ist das vorliegende Konzept auch nicht auf Lehrende in Schulen oder Lehrer/innenbildner/innen beschränkt, sondern bezieht auch Multiplikator/innen im non-formalen Bildungswesen, z. B. in der Erwachsenenbildung, in NGOs o. Ä., mit ein.

Das Verständnis von Begriffen wie Bildung, Lehren und Lernen befindet sich sowohl in der Öffentlichkeit als auch in Fachkreisen im Umbruch.

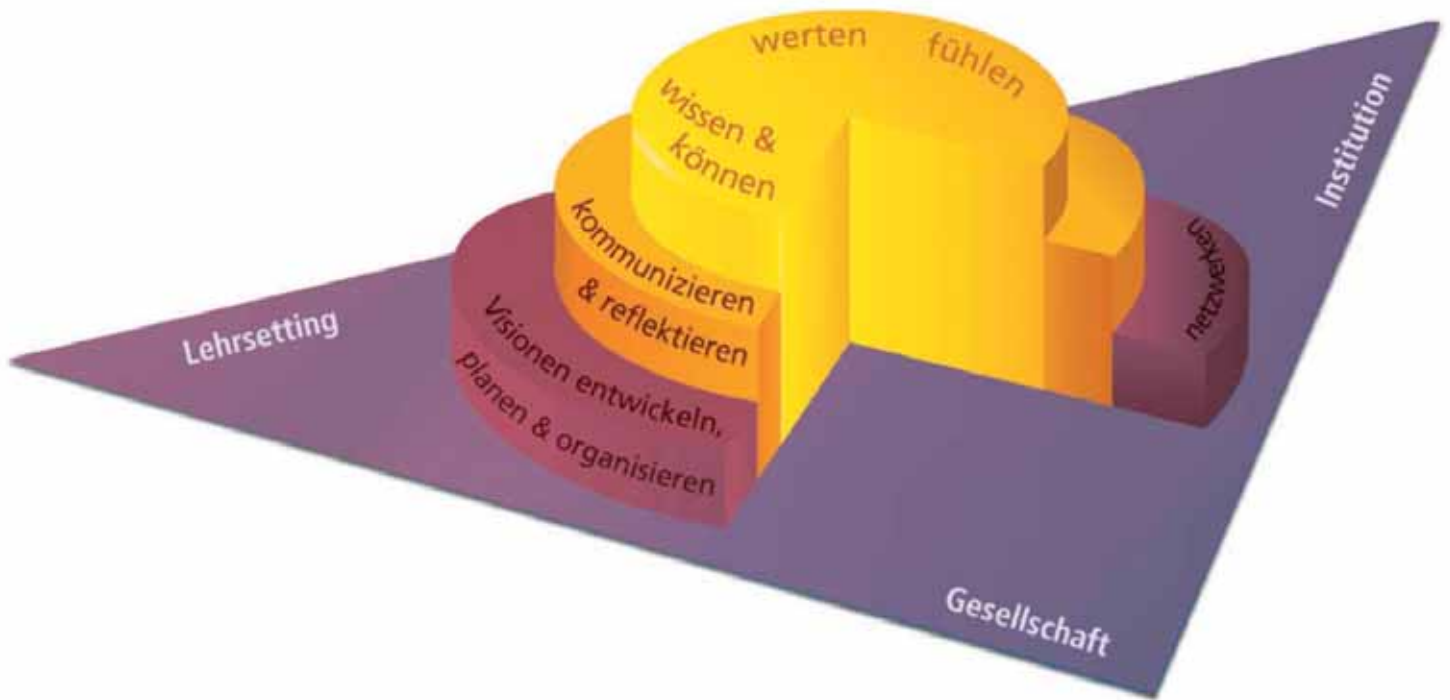
- Statt Bildung vornehmlich als Prozess in der Kindheit und Jugend zu sehen, wird heutzutage zumindest theoretisch immer stärker das Lebenslange Lernen betont. Die Aufarbeitung der praktischen Implikationen dieses Paradigmenwechsels steht jedoch noch aus.
- Während in lehrer/innenzentriertem Frontalunterricht in der Schule von einem eindeutigen Wissensgefälle zwischen Lehrperson und Lernenden ausgegangen wurde und getrachtet wurde, einen möglichst reibungslosen Transfer des Wissens von Lehrperson zu Lernenden zu garantieren, hat sich mittlerweile, ebenfalls zumindest auf theoretischer Ebene, der Ansatz des Konstruktivismus durchgesetzt. Lernende bauen individuell neu Erlerntes in ihr bestehendes Wissen ein. Dies führt zu einer Veränderung des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden. Statt Wissen zu vermitteln, regen Lehrende Lernende dazu an, selbst Wissen zu erarbeiten. Lehrende sind keine letzten Instanzen des Wissens mehr, sondern selbst Lernende, die andere in ihren Lernprozessen unterstützen. Lehrende übernehmen also die Rolle von „Begleiter/innen“, die Lernen ermöglichen. Im Englischen werden oft die Begriffe „Coach“ oder „Facilitator“ verwendet.

Dieser neue Lehr-/Lernbegriff stellt eine große Herausforderung für bestehende Bildungseinrichtungen, v. a. Schulen, dar und wird in den kommenden Jahren voraussichtlich zu Veränderungen in diesem Bereich führen (z. B. Verstärkung von Projektarbeit und Offenem Lernen, Betonung interdisziplinärer Ansätze statt Denken in Fächern, Abgehen von Wissensvermittlung und -erwerb auf vornehmlich kognitiver Ebene). In einer immer stärker auf Wissen basierenden Gesellschaft müssen wir außerdem bis ins hohe Alter die Bereitschaft haben, Neues zu lernen. Diese neuen pädagogischen Ansätze kommen Nachhaltiger Entwicklung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung sehr entgegen, müssen aber auch für diese Bereiche erst konkretisiert werden.

2.3. Kompetenzen eines BNE-Lehrenden-Teams

Das Konzept bezieht sich auf Bildungsprozesse im formellen (z. B. Schulen, Lehrer/innenbildungsinstitutionen) und informellen (z. B. NGOs) Bildungsbereich. Daher differenzieren wir die Kompetenzbereiche nicht im Hinblick auf verschiedene Zielgruppen, z. B. unterschiedliche Altersgruppen von Schüler/innen, unterschiedliche Gruppengrößen oder Personengruppen mit unterschiedlicher Herkunft, Bildung oder Motivationen zur Aus- und Weiterbildung. Je nach Zielgruppe müssen zwar die Kompetenzbereiche spezifiziert werden, z. B. die Komplexität des Sachwissens oder die verwendeten Methoden angepasst werden, die grundlegenden Elemente bleiben jedoch für alle Zielgruppen gleich.

Im Mittelpunkt unseres Konzeptes und damit des folgenden grafischen Schemas stehen die Kompetenzen im Bereich BNE, die ein Team aus Lehrenden bereits abdecken bzw. entwickeln wollen. Um die Dynamik innerhalb und zwischen den Bereichen zu betonen, werden alle Bezeichnungen der inneren Struktur der Kompetenz in Verbform geschrieben. Im Kernbereich finden sich eher individuelle Aspekte, die in drei Bereiche unterteilt werden: „Wissen und Können“ (Sachwissen und Methodenwissen, z. B. das domänenspezifische Wissen zu BNE), „Werten“ und „Fühlen“. Diese drei Tätigkeiten stehen miteinander in enger Beziehung.



Kompetenzen eines BNE-Lehrenden-Teams

Wissen und Können

Bezüglich des (inhaltlichen) *Wissens* und (methodischen) *Könnens* sind aus unserer Sicht zwei Aspekte wesentlich:

1. Die Lehrenden erarbeiten sich Basiswissen zu Inhalten der Nachhaltigen Entwicklung und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und setzen sich mit diesem kritisch auseinander. Sie können Wissensinhalte aus verschiedenen Fächern sowie aus gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten vernetzen. Die Lehrenden kennen unterschiedliche Möglichkeiten, sich zu informieren, halten sich auf dem aktuellen Stand des Wissens und greifen dabei auf verschiedene Wissensquellen zurück. Dabei ist den Lehrenden bewusst, dass Wissen kulturell bedingt und wertbasiert ist, und sie setzen sich mit der Unsicherheit, Vorläufigkeit und Widersprüchlichkeit des Wissens auseinander. Sie hinterfragen Wissen kritisch und entwickeln es gemeinsam aktiv weiter.
2. Lehrende kennen ein Repertoire an Unterrichtsmethoden und didaktischen Strategien, können dieses Wissen anwenden und sind in der Lage, die Methoden auch selbst weiter zu entwickeln. Mit Hilfe geeigneter Unterrichtsmethoden fördern die Lehrenden bei den Lernenden:
 - die Klärung und Entwicklung von Werthaltungen;
 - kritisches Denken und Reflexionsorientierung;
 - den Umgang mit Komplexität;
 - die Entwicklung von Zukunftsperspektiven;
 - Konfliktbewältigung, Kommunikation und Teamarbeit;
 - Fähigkeit zum Problemlösen;
 - Partizipation und Verantwortlichkeit sowie
 - eigenständiges Handeln und Gestalten.

Die Lehrenden achten auf Handlungsorientierung und Kontextualisierung des Inhalts. Im formellen Bildungssystem kennen und verwenden die Lehrenden außerdem Methoden der unterstützenden Leistungsbeurteilung.

Werten

Lehrende sind bemüht, sich ihrer eigenen Vorannahmen und Werturteile bewusst zu werden. Zu den *Werten*, die sie vertreten, gehören Solidarität und Gerechtigkeit und eine respektvolle Haltung gegenüber den Lernenden und den Kolleg/innen. Sie empfinden Heterogenität und Vielfalt von Personen und Meinungen als Bereicherung und vermeiden es, den Lernenden ein Schwarz-Weiß-Denken vorzuleben und in den Kategorien „Richtig“ und „Falsch“ zu denken. Sie sind nicht enttäuscht, wenn die Lernenden zu anderen Schlüssen kommen als sie selbst, sondern sehen es als ihre Aufgabe, diese zu unterstützen, selbstverantwortlich begründete Entscheidungen zu treffen. Sie schätzen sowohl theoretisches als auch praktisches Wissen. Für BNE wesentliche Aspekte sind außerdem die Bedeutung der globalen Dimension und die Beachtung der Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern.

Fühlen

In Bezug auf *Fühlen* bemühen sich die Lehrenden um Empathie, wie Zuhören und Sich-in-andere-hineinversetzen. Sie haben eine optimistische Haltung, sind davon überzeugt, dass NE zukunftsfähig ist und dass sie gemeinsam einen Beitrag in diese Richtung leisten können. Sie halten die Begeisterung für BNE in sich selbst wach und versuchen andere dadurch mitzureißen. Anstatt durch Katastrophenrhetorik Angst und Frustration auszulösen, sind sie imstande, den Lernenden Mut zu machen und sie in ihrem Engagement zu stärken (Empowerment). Im Sinne von Hartmut von Hentig ist ihnen wichtig, „die Menschen zu stärken und die Sachen zu klären“ (vgl. Hentig 1996).

Kommunizieren und Reflektieren

Reflektieren und Kommunizieren beziehen sich sowohl auf die nach außen gerichteten Tätigkeiten wie auch auf die eher individuellen Bereiche und bilden daher die mittlere Schicht des Kompetenz-Konzeptes.

Kommunizieren ist eine Kompetenz, ohne die keiner der anderen Bereiche denkbar ist. Wie Reflektieren steht sie im zentralen mittleren Bereich. Denn obwohl Visionen Entwickeln, Planen und Organisieren sowie Netzwerken ohne Kommunikation nicht denkbar sind, ist Kommunikation für die Bereiche:

- *Werten* (als wertschätzender Dialog);
- *Fühlen* (als Fähigkeit, Themen anzusprechen, die im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden oft wenig Platz einnehmen oder ganz ausgeklammert werden) und
- in Bezug auf *Wissen und Können* (z. B. andere an den eigenen Erfahrungen teilnehmen lassen)

nicht selbstverständlich, jedoch für BNE unabdingbar.

Reflektieren ist unerlässlich, um sich mit sich selber, mit dem eigenen Wissen und Können, den Werthaltungen sowie Gefühlen kritisch auseinanderzusetzen. Reflektieren ist aber auch wichtig in Bezug auf die Handlungen, die man setzt – und steht so mit der oberen Schicht (Wissen und Können, Werten, Fühlen) als auch mit der unteren (Visionen Entwickeln, Planen, Organisieren, Netzwerken) in Beziehung.

Die Lehrenden müssen sich bewusst sein, dass sowohl Kommunizieren wie auch Reflektieren Zeit braucht.

Visionen Entwickeln, Planen und Organisieren; Netzwerken

In der äußersten Schicht des Schemas und damit dem am stärksten mit den sozialen Handlungsfeldern in Beziehung stehenden Bereich finden sich die Tätigkeiten *Visionen Entwickeln, Planen, Organisieren* sowie *Netzwerken*. Diese Tätigkeiten stehen unseres Erachtens in enger Beziehung zueinander und sind daher im Schema in einem gemeinsamen Kreis angeordnet. Wir meinen damit zunächst das Entwickeln von Visionen, die Setzung von Zielen, das darauf aufbauende Planen und die Setzung von adäquaten Schritten zur Umsetzung. Dazu gehört das Organisieren von geeigneten Lehr-Lernbedingungen im Lehrsetting, das Organisieren von für BNE günstigen Bedingungen in der eigenen Institution (z. B. von Austausch und Unterstützung) und geeigneter Rahmenbedingungen und der Kooperation mit dem gesellschaftlichen Umfeld. Klar ist, dass nicht alle Visionen in die Praxis umgesetzt werden können. Trotzdem sollte sich ein Team in bestimmten Projektpha-

sen oder vor einem neuen Projekt Zeit für das Entwickeln von Visionen nehmen und sich nicht gleich zu sehr von praktischen, derzeit zutreffenden Rahmenbedingungen einschränken lassen.

Ganz wesentlich für die BNE-Kompetenz von Lehrenden halten wir das Knüpfen und Aufrechterhalten von Netzwerken nach innen – in die Organisation hinein – und nach außen – mit anderen Personen und Institutionen. Das extrem komplexe Tätigkeitsfeld BNE, das u. a. ein Verknüpfen von inhaltlich sehr unterschiedlichen Bereichen wie Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft und Politik verlangt, sowie vielfältiges Methodenwissen voraussetzt, macht es für eine Lehrperson nahezu unmöglich, als Einzelne/r zu agieren. Die Lehrenden müssen also andere Personen kontaktieren, sich austauschen, in Gruppen und Teams arbeiten und mit Personen und ihren Institutionen kooperieren. Auf diese Weise kann einerseits gemeinsam gelernt und Wissen entwickelt werden, andererseits können Mitstreiter/innen und Verbündete für die eigene Sache gewonnen werden, aus anderen Sichtweisen und Positionen Lob und Kritik eingeholt werden (Bedeutung von „kritischen Freund/innen“) und das konkrete Projekt durch die Unterstützung vieler Menschen zukunftsfähig gemacht werden. Diese Tätigkeit bezeichnen wir deshalb mit dem im Deutschen eigentlich nicht gebräuchlichen Wort „Netzwerken“, um es von der Fähigkeit, inhaltliches und methodisches Wissen zu vernetzen, abzugrenzen und zu unterscheiden.

Lehrende setzen ihre Kompetenz in drei unterschiedlichen sozialen Bereichen ein, denen sie selbst angehören. Es werden die folgenden drei Handlungsfelder unterschieden:

- *Lehrsetting*, also Unterricht in der Schule oder Kursarbeit in Erwachsenenbildungseinrichtungen;
- die eigene *Institution*, z. B. die Schule oder die NGO;
- die *Gesellschaft*, das nähere und weitere Umfeld der Institution.

Innerhalb des *Lehrsettings* geht es um das Schaffen eines förderlichen Lernklimas, das Organisieren einer geeigneten Lernumgebung, das Anknüpfen an den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Lernenden, die Auswahl und den Einsatz geeigneter Methoden und das Schaffen von Beteiligungsmöglichkeiten für die Lernenden.

Innerhalb der *Institution* bzw. der *Gesellschaft* geht es u. a. um das Suchen von Kooperationspartner/innen innerhalb und außerhalb der eigenen Institution und in diesem Zusammenhang um das Aufzeigen der Bedeutung von BNE. Weiters wird das Kommunizieren von Inhalten, Werten und Gefühlen angesprochen sowie Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit, die das Lehrsetting begünstigen, gefördert. Außerhalb der eigenen Institution geht es zudem um das Herstellen von Kontakten und Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen und das Organisieren von Lerngelegenheiten für die Lernenden, z. B. durch Beteiligung an Prozessen der Lokalen Agenda 21.

Die Grenzen zwischen diesen Handlungsfeldern sind fließend. In der Darstellung wählten wir deshalb ein Dreieck, auf das sich die Kompetenzen für BNE gleichermaßen beziehen.

2.3.1. Erläuterungen zur grafischen Darstellung

Uns erschien es sinnvoll, die unterschiedlichen Aspekte im Schema auf verschiedenen Ebenen und räumlich darzustellen und in dem dreidimensionalen Modell auch „begreifbar“ zu machen. Die Farbgebung der einzelnen Schichten und ihre Verschachtelung sollen verdeutlichen, dass die drei Ebenen eng miteinander in Beziehung stehen. Ohne Wissen und Können, Fühlen sowie Werten sind Kommunizieren und Reflektieren nur oberflächlich möglich und umgekehrt. Ohne Kommunizieren und Reflektieren sind das Entwickeln von Visionen, gelungenes Planen und Organisieren sowie Netzwerken unmöglich. Dass auch die oberste und unterste Ebene unseres Modells miteinander in Beziehung stehen, ist dadurch ersichtlich, dass die oberste Schicht den Kern der unteren beiden Schichten bildet und so mit ihnen verbunden ist. Dass die unterste Schicht des Visionen Entwickelns, Planens, Organisierens und Netzwerkens eine ähnliche Farbe aufweist wie

die sozialen Felder, soll verdeutlichen, dass die BNE-Kompetenz des Teams in unterschiedliche soziale Kontexte eingebettet ist und das Team in diesen handelt.

2.3.2. Gleichwertigkeit der Bereiche und Überschneidungen zu Konzepten des „guten Unterrichts“

Die Bereiche *Wissen und Können, Fühlen, Werten* wie auch *Organisieren* und *Netzwerken* sind im Zusammenhang mit BNE zwar alle wichtig, im jeweiligen konkreten Fall werden allerdings bestimmte Kompetenzbereiche besonders zu beachten sein, andere wiederum in den Hintergrund treten. Ein ähnlicher Sachverhalt gilt auch für die Handlungsfelder.

Auf Grund der Abstraktheit des grafischen Schemas könnte man bei dessen isolierter Betrachtung den Eindruck gewinnen, dass Kompetenz für BNE sich in hohem Maße oder sogar ganz mit Eigenschaften „guten Unterrichts“ deckt. Während der Kernbereich (*Wissen und Können, Fühlen, Werten*) ganz wesentlich sowohl für guten Unterricht als auch für BNE ist, sind die beiden den Kernbereich umgebenden Schichten (in denen sich die Tätigkeiten *Kommunizieren und Reflektieren, Visionen Entwickeln, Planen und Organisieren* sowie *Netzwerken* befinden) von besonderer Bedeutung für die komplexen Anforderungen einer BNE.

Die Bereiche sind selbstverständlich nicht trennscharf. So ist z. B. ein respektvoller, wertschätzender Umgang miteinander einerseits ein Ausdruck einer Werthaltung (passend zum Bereich Werten), hat aber auch emotionale Komponenten (Bereich Fühlen). Es kommt weiters darauf an, ob sich die Lehrperson als Lehrende oder selbst als lernende Person begreift: Wenn Lehrende für sich Wissen aufbauen, Werte reflektieren und handeln, wären diese Tätigkeiten im Kompetenz-Konzept den entsprechenden Ebenen zuzuordnen. Arbeiten die Lehrpersonen an Kompetenzen, wie sie diese Fähigkeiten bei ihren Schüler/innen oder Kursteilnehmer/innen fördern können, so wäre diese Tätigkeit dem Feld der Methodenkompetenz im Bereich Wissen und Können zuzuordnen.

2.3.3. Ein dynamisches und „lernendes“ Konzept

Lehrende konkretisieren die Kompetenz für BNE im jeweiligen Fall. Kompetenzentwicklung ist ein Prozess, der sowohl individuell als auch in der Gruppe stattfindet. Dies geschieht teilweise in Form von persönlicher Weiterbildung, oder aber im Hinblick auf konkret anstehende Aufgaben in Projekten. Die Kompetenzentwicklung von BNE-Lehrenden hört mit Abschluss ihrer Berufsausbildung nicht auf, im Gegenteil, Wunsch und Motivation zur Weiterbildung sind wesentliche Voraussetzung für BNE. Durch Praxiserfahrung z. B. in Projektarbeit, aber auch in gezielter Fortbildung, entwickeln Lehrende sich und ihre Kompetenzen weiter und bringen diese Erfahrungen in die Teams ein. Kompetenzentwicklung ist also, wie Bildung allgemein, ein nie abgeschlossener Prozess.

Das KOM-BiNE-Konzept ist ein dynamisches Rahmenkonzept. In den verschiedenen Situationen, die sich in den unterschiedlichen sozialen Handlungsfeldern ergeben, äußern sich Kompetenzen auf verschiedene Art und Weise. Je nach Situation werden verschiedene Aspekte der Kompetenz mehr oder weniger gefordert. In der Summe der Handlungen von Lehrenden sind aber alle Aspekte von Bedeutung. Außerdem besteht eine Wechselwirkung zwischen dem Einsatz der Kompetenz und den Erfahrungen, die die Lehrenden im jeweiligen Handlungsfeld machen. Analog zur österreichischen Nachhaltigkeitsstrategie (BMLFUW 2002) sowie zur Expertise für eine Bildungsstrategie für Nachhaltige Entwicklung (Heinrich et al. 2006) verstehen wir auch das vorliegende Konzept als eine „lernende Strategie“. Das bedeutet, dass es im Zuge der Umsetzung weiterentwickelt wird und neue Erfahrungen berücksichtigt werden.

2.3.4. Das Kompetenz-Konzept als Planungs- und Reflexionshilfe

Unter manchen Pädagog/innen gibt es Vorbehalte gegen Modellbildungen und Schemata wie das KOM-BiNE-Konzept. Nur zu oft arten Diskussionen um Ideen wie Kompetenz im Fachdiskurs darin aus, dass z. B. lange, miteinander nur teilweise übereinstimmende Listen von Kompetenzbereichen definiert werden. Es entstehen oft theoretische Richtungsstreitigkeiten, die wenig konstruktive praktische Implikationen haben.

Mit dem vorliegenden Vorschlag wollen wir jedoch in eine andere Richtung gehen. Das KOM-BiNE-Kompetenz-Konzept soll einen Referenz- und Reflexionsrahmen für Planung und Durchführung von Aktivitäten im Bereich BNE bereitstellen. Darüber hinaus soll damit ein Nachdenk- oder Diskussionsprozess zum Themenfeld Kompetenzen in der BNE angeregt, und nicht zuletzt auch zur Weiterentwicklung des Konzeptes eingeladen werden.

Wozu kann das KOM-BiNE-Konzept konkret dienen?

- Als Analyse- und Reflexionsgrundlage für die Einschätzung der eigenen Kompetenzen und der Kompetenzen von Gruppen bzw. der Kompetenzverteilung in Gruppen;
- Als Fragenkatalog oder Kompetenzprofil für die Selbsteinschätzung von Teilnehmer/innen an Bildungsangeboten zu BNE (vorher – nachher);
- Als Hilfestellung für ein Team von Lehrenden, um ausloten zu können, wie eigene Stärken mit Stärken anderer korrespondieren und eigene Schwächen dadurch ausgeglichen werden können;
- Als Anregung bei der Planung von Lehrsettings in der Lehrer/innenaus- und -weiterbildung.

Anregung bei der Planung von Lehrsettings

Wir gehen davon aus, dass im Zuge der bildungspolitischen Diskussionen um Unterrichtsstandards und Unterrichtsqualität der Ebene des Sachwissens oft eine überproportional große Stellung eingeräumt wird. Weiters steht in Diskussionen um Kompetenz und Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften oft ausschließlich die Performanz in der Schulklasse oder im weiteren Sinn im Lehrsetting im Vordergrund. Dass Lehrende jedoch heutzutage ganz wesentlich auch an der Entwicklung ihrer jeweiligen Institution (im formalen Bildungsbereich Stichwort Schulentwicklung) und an der Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen außerhalb ihrer Bildungseinrichtung zu tun haben, wird zu wenig beachtet. Zunehmend wird für Lehrende nicht nur die Ebene der Reflexion (als Gegenpol zur Aktion), sondern auch die der Vernetzung (als Gegenpol zu eigenverantwortlicher und selbstbestimmter, autonomer Arbeit) wichtig (Krainer 2002).

Unser Schema kann daher auch als Planungshilfe für Lehrgänge dienen, in denen Akteur/innen im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Aus- und Weiterbildung im formellen und informellen Bereich) qualifiziert werden. So könnten bei der Planung des Curriculums eines Lehrganges folgende Fragen, die sich am grafischen Schema orientieren, berücksichtigt werden, um die Kompetenz von Lehrenden für BNE ausgewogen zu entwickeln:

- Wird neben dem komplexen Wissen und Können, das BNE voraussetzt, auch genügend auf Aspekte wie Werten und Fühlen eingegangen?
- Werden die Zusammenhänge zwischen Sach- und Methodenwissen, Werten und Fühlen für die Teilnehmer/innen deutlich?
- Erhalten die Teilnehmer/innen Möglichkeiten, eigene Visionen zu entwickeln, Projekte zu planen und zu organisieren?
- Können die Teilnehmer/innen untereinander sowie mit relevanten anderen Akteur/innen und Institutionen in Verbindung treten und Netzwerke knüpfen?
- Erhalten die Teilnehmer/innen die Möglichkeit, in den unterschiedlichen Handlungsfeldern zu agieren?
- Bietet der Lehrgang ausreichend Möglichkeiten für die Teilnehmer/innen, ihr bestehendes und neu erworbenes Wissen, ihre Gefühle und Werte kritisch zu reflektieren und miteinander über sie zu kommunizieren?
- Reflektieren die Teilnehmer/innen die Chancen und Probleme ihrer Handlungen im Hinblick auf verschiedene Handlungsfelder?
- Erhalten die Teilnehmer/innen die Möglichkeit, bereits bestehende oder zukünftige BNE-Aktivitäten dahingehend zu reflektieren, welche Faktoren in Vergangenheit oder Gegenwart förderlich und welche hemmend waren/sind, um mögliche Probleme zu identifizieren und den Erfolg des Projektes in der Zukunft zu erhöhen?

Wir sind uns im Klaren darüber, dass das Konzept und das dazugehörige Schema abstrakt sind. Dem versuchen wir dadurch gegenzusteuern, dass wir im folgenden Kapitel (Kapitel 3) bereits durchgeführte Lehrgänge zu BNE vorstellen und mit Hilfe des KOM-BiNE-Konzeptes analysieren, um eine der hier aufgezählten Anwendungsmöglichkeiten ausführlich zu illustrieren.

Weitere Details zum KOM-BiNE-Konzept siehe:

Rauch, Franz; Steiner, Regina; Streissler, Anna (2008) „Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept“ in Bormann, Inka; Haan, Gerhard de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag. Digital abrufbar unter: <http://www.springerlink.com/content/1312763562011136/>

3. Darstellung der Lehrgänge und Analyse mit Hilfe des Kompetenzmodells

Im folgenden Teil werden die sechs im Rahmen des Forschungsprojektes KOM-BiNE recherchierten Lehrgänge im Bereich BNE kurz dargestellt und im Anschluss die nach dem KOM-BiNE-Kompetenz-Konzept besonders ausgeprägten Aspekte hervorgehoben. Der leichten Lesbarkeit halber sind die Lehrgangsbeschreibungen (bis auf den jeweils ersten Punkt zu Ort, Zeit und Institution/en) sowie die Analyse an Hand des KOM-BiNE-Kompetenzmodells im Präsens verfasst, auch wenn es sich teilweise um einmalige Lehrgänge handelt, die zwischen 2001 und 2006 durchgeführt wurden.

3.1. „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in die Schulpraxis“, ein Forschungsprojekt in Bern

Wo? Wann? Welche Institution?

An der Universität Bern wurde von Juli 2001 bis Februar 2006 ein Forschungsprojekt zur Konkretisierung der „Anforderungen an eine Bildung im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung“ durchgeführt. Lehrer/innen des Kindergartens und der Primarstufe entwickelten als Praktiker/innen mit Pädagog/innen der Universität gemeinsam ein didaktisches Konzept für BNE im Sachunterricht.

Warum? Welche Zielgruppe?

Lehrer/innen und Pädagog/innen werden als Gruppen verstanden, die über unterschiedliches theoretisches und praktisches Wissen verfügen. Um ein didaktisches Konzept zur Entwicklung und Umsetzung von altersgemäßer BNE zu entwickeln, müssen die beiden Gruppen zusammenarbeiten und von den Kindern und miteinander lernen.

Was und Wie?

Das Forschungsprojekt ist in vier Phasen gegliedert.

Phasen 1 und 2: Überblick über bestehende didaktische Konzepte aus fächerübergreifenden Bildungsbereichen, die in einem Bezug zu Nachhaltiger Entwicklung stehen; Erstellen eines eigenen Entwurfes für ein didaktisches Konzept BNE, Diskussion dieses Entwurfes mit den Pädagog/innen.

Phase 3: Intensive Zusammenarbeit zwischen Pädagog/innen und Lehrpersonen: Entwicklung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtseinheiten zu BNE im Team.

Phase 4: Erheben der Erfahrungen der Lehrpersonen sowie der Wirkungen auf die Schüler/innen; Überarbeitung des didaktischen Konzepts. Empfehlungen für die Umsetzung und Implementierung von BNE in Forschung und Entwicklung, Bildungspolitik sowie Lehrer/innenbildung in der Schweiz.

Die Phase 3 ist mit den anderen hier vorgestellten Lehrgängen vergleichbar und wird deshalb ausführlich dargestellt. 19 Lehrpersonen erhalten im Rahmen von Workshops eine Einführung in BNE, Methodensammlungen und praktische Anregungen für den Unterricht in ihren Klassen. In Teams planen sie Unterricht und führen die dabei entwickelten Unterrichtseinheiten in insgesamt 17 Schulklassen durch. Wesentliche Komponenten sind kooperative Planung, Begleitung durch die Projektleiterinnen, Austausch und Diskussion der Arbeiten und eine laufende ausführliche Evaluation durch Expert/innen. Die Rolle der Lehrpersonen ist eine doppelte: einerseits didaktische Methoden als Versuchspersonen selbst zu erleben, andererseits das didaktische Konzept BNE als Expert/innen altersspezifisch aufzubereiten und im Unterricht umzusetzen.

In mehreren halbtägigen bis zweitägigen Workshops wird das im Laufe der ersten beiden Phasen des Forschungsprojektes erarbeitete didaktische Konzept mit den Lehrpersonen diskutiert und überarbeitet. In diesen Workshops ist es dem Forschungsteam wichtig, „die Lehrpersonen die verschiedenen Aspekte von BNE durch vielfältige Übungen, Spiele, Geschichten, etc. selber erleben zu lassen, um sie anschließend auf einer Metaebene zu reflektieren und zu diskutieren.“ (Künzli David 2007, S. 78). Die Lehrer/innen lernen in allen Workshops Methoden, um z. B. an das Vorwissen der Kinder anzuknüpfen, Visionen zu entwickeln, Sachwissen im Zusammenhang mit verschiedenen Akteur/innen zu bearbeiten sowie Lehrausgänge und Rollenspiele zu planen.

Die Workshopthemen lauten:

- 1) Einführung in die Grundlagen einer BNE inklusive einem konstruktivistischen Lernverständnis
- 2) Bestimmung des Themas sowie der Lernziele für die Unterrichtseinheiten
- 3) Fertigstellung des Grobkonzeptes mit schriftlicher Evaluierung durch verschiedene Dozent/innen für Sachunterricht
- 4) Überarbeitung der Grobplanungen durch die Planungsteams (v. a. auch hinsichtlich der Bedingungen der eigenen Klasse)
- 5) Durchführung der erarbeiteten Unterrichtseinheit mit der jeweiligen Klasse. Das Forschungsteam der Universität Bern besucht die Klassen mindestens zweimal.
- 6) Auswertung des Unterrichts und Weiterentwicklung des didaktischen Konzeptes. Als Endprodukt entsteht an Hand der Erfahrungen eines Lehrer/innenteams die „Akteursorientierte Sachanalyse“.

In allen Workshops geht es um das Kennenlernen, Reflektieren und Anwenden didaktischer Prinzipien und um ein Begreifbarmachen des theoretischen Gerüsts von BNE durch anschauliche Methoden wie Übungen und Spiele. Für die Teilnehmer/innen ist besonders die praktische Durchführung wichtig.

Aspekte, die das Lernen von- und miteinander fördern

Eine offene, wertschätzende Haltung gegenüber anderen Meinungen

Die Verknüpfung von Themen und eine mehrperspektivische Planung von Unterricht

Ein reflexionsorientierter Unterricht

Den Schüler/innen Zeit geben

Den Schüler/innen etwas zutrauen: Offenheit für Partizipation, Zulassen von Schüler/innen-Eigenaktivität, Schaffen von Handlungsmöglichkeiten

Unterscheidung zwischen Kompetenzen der Schüler/innen und Kompetenzen der Lehrer/innen

Den Leiterinnen des Forschungsprojektes ist die Unterscheidung zwischen Kompetenzen der Schüler/innen und Kompetenzen der Lehrer/innen wichtig. Ziel der Lehrgangleiterinnen ist nicht, dass sich die Lehrer/innen zuerst zu Personen entwickeln, die die Prinzipien der Nachhaltigen Entwicklung vorbildlich leben und erst dann den Schüler/innen vermitteln. Die Projektleiterinnen sehen ihre Aufgabe nicht darin, den Lehrer/innen alles nötige Wissen zur Verfügung zu stellen, sondern sie erkennen zu lassen, welche Kompetenzen sie ausbauen müssen, um den Unterricht gut durchzuführen.

„Akteursorientierte Sachanalyse“

Diese Methode hilft Lehrenden, ein Thema altersgemäß aufzuarbeiten. Es werden die für ein Thema wesentlichen Personen und Personengruppen und deren Interessen identifiziert und Lernprozesse angeregt, in denen die Schüler/innen die Komplexität der Thematik und inhärente Konflikte begreifen, ohne dabei überfordert zu sein.

BNE als Unterfangen eines Teams

Für die Teilnehmer/innen wäre es wünschenswert, wenn eine ganze Schule an BNE arbeiten könnte, um BNE institutionell zu verankern. Um BNE im Kollegium einer Schule einzuführen, bedarf es mehrerer Lehrer/innen, die mit der recht komplexen Materie bereits vertraut sind.

Zitate

„Für mich ist es nicht möglich, dass jeder einfach ein bisschen was rauspackt, was ihm passt, und dann sagt: Ich mach' BNE ...“ (Lehrgangsleiter/in)

Das Ziel des BNE-Unterrichts ist, „... die Kinder zu befähigen, ihre eigenen Entscheidungen nach gewissen Kriterien selber zu reflektieren. Und dann auch begründet zu Entscheidungen zu kommen – im Wissen darum, dass es auch Gründe für eine andere Entscheidung gibt.“ (Lehrgangsleiter/in)

„Also ich glaube, wenn ich als Lehrperson sehe, dass meine Aufgabe darin besteht, den Kindern die Grundlagen in die Hand zu geben, reflektierte, begründete Entscheidungen zu treffen: Dann könnt' ich ja auch stolz sein, wenn meine Kinder zu anderen Ergebnissen kommen – wenn ich nicht das Gefühl habe, meine Aufgabe ist es, den Kindern das richtige Verhalten beizubringen.“ (Lehrgangsleiter/in)

„Ich hatte wirklich das Gefühl, nach diesem Kurs, ich hatte einen Koffer mit Sachen, die man wirklich im Unterricht brauchen kann.“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

Unterricht wird anders geplant, Themen miteinander verknüpft: „... ich denke, mein Unterricht hat sich auch gewandelt, seit diesem Zeitpunkt – es läuft nicht mehr linear, sag ich einmal, sondern von einem Thema, von einem Punkt aus ... – und [ich] schaue verschiedene Bereiche dazu an, und verknüpfe die immer wieder miteinander.“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„Ich kann mir ... vorstellen, wenn [die Umsetzung von BNE] in einer großen Schule passiert, und wirklich alle dort dahinter stehen, dass das dann wirklich auch auf die Eltern übergeht. Dass es größere Kreise zieht...“ (Lehrgangsteilnehmer/in)



Weitere Informationen

<http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/bineu.vorgehen.html>

Weiterführende Literatur

Künzli David, Christine (2007). Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule, Bern: Haupt.

Einschätzung des Forschungsprojektes an Hand des KOM-BiNE-Konzeptes

Lehrer/innen sind Lehrende und Lernende zugleich

In diesem Projekt verschwimmen die Grenzen zwischen Lehrer/innenkompetenzen und Schüler/innenkompetenzen stark, weil die Lehrer/innen teilweise sehr direkt ihr eben erworbenes Wissen an die Schüler/innen weitergeben oder überhaupt in der Unterrichtspraxis selbst diese Kompetenzen erwerben. Die Lehrer/innen sind in hohem



Ausmaß Lehrende und Lernende zugleich. Die Forderung, ein Team von Lehrpersonen an einer Schule an BNE arbeiten zu lassen, bestätigt das KOM-BiNE-Konzept.

Werten, Fühlen, Wissen und Können

Der Ebene der Werte kommt in diesem Forschungsprojekt durch die Betonung einer offenen, wertschätzenden Haltung gegenüber anderen Meinungen große Bedeutung zu. Die Lehrpersonen erwarten von den Schüler/innen kaum mehr, dass sie „vorgekaute“ Informationen wiederholen, sondern dass sie selbständig zu Schlussfolgerungen kommen. Dies verändert die Lehrer/innen, den Unterricht und die Schüler/innen. Eng damit verbunden sind die Bemühungen der Lehrer/innen, den Schüler/innen mehr als im herkömmlichen Unterricht zuzutrauen und offen für deren Partizipation zu sein. Eine Änderung der Werthaltung gegenüber den Schüler/innen fordert diese stärker heraus, aktiviert sie und lässt sie eine viel neugierigere und kritischere Haltung entwickeln. Diese Entwicklung bestätigt die Lehrer/innen in ihrem Bemühen, sich ihre eigenen Einstellungen zu Bildung und Unterricht stärker bewusst zu machen und auch im Sinne einer BNE weiter zu entwickeln.

Die Lehrer/innen begegnen den Schüler/innen mit Respekt und Zuneigung. Sie bemühen sich um Empathie wie Zuhören und In-andere-hinein-Versetzen. Sie erweitern ihr Gefühl der Selbstwirksamkeit und begeistern sich selbst für das Thema BNE und können auch ihre Schüler/innen dazu animieren. Sie machen den Schüler/innen Mut und stärken sie in ihrem Engagement.

Forscher/innen und Praktiker/innen begreifen sich als Lern- und Forschungsgemeinschaft und tauschen sich regelmäßig, intensiv und reflektiert aus. Die Praktiker/innen erhalten von den Forscher/innen eine theoretische Einführung in BNE und erarbeiten sich Wissen und Können mit ihnen gemeinsam. Dazu gehören das Kennenlernen und Ausprobieren von Methoden, wie Rollenspiele, das Entwickeln von Visionen oder die Erstellung von Mindmaps. Ein weiteres ganz wesentliches Element ist die gemeinsame Entwicklung des didaktischen Konzeptes der „Akteurorientierten Sachanalyse“. Gerade bei der Erarbeitung dieser Methode setzen sich die Lehrer/innen mit der Unsicherheit, Vorläufigkeit und Widersprüchlichkeit von Wissen auseinander. Mit Hilfe dieser und anderer Unterrichtsmethoden fördern die Lehrer/innen die Klärung und Entwicklung von Werthaltungen, das kritische Denken und die Reflexionsorientierung, den Umgang mit Komplexität, die Entwicklung von Zukunftsperspektiven, Partizipation, Verantwortlichkeit und eigenständiges Handeln.

Kommunizieren und Reflektieren

Die Lehrer/innen kommunizieren teilweise sehr direkt ihr eben erworbenes Wissen, v. a. durch Weitergabe an die Schüler/innen.

Auf Grund der Tatsache, dass das Projekt gleichzeitig ein Forschungsprojekt ist, kommt der Reflexion eine besondere Bedeutung zu. Die Lehrer/innen reflektieren die theoretischen Inputs zu BNE, die sie von den Forscher/innen erhalten, mit den Forscher/innen gemeinsam, sie wenden das von den Forscher/innen entwickelte didaktische Konzept in der Praxis an, reflektieren es und tragen damit zur Konkretisierung und Verbesserung bei.

Reflexion findet aber nicht nur beim Austausch zwischen Forscher/innen und Lehrer/innen statt, sondern ist wesentlicher Bestandteil im Unterricht. Die Lehrer/innen bauen viel bewusster als in ihrem bisherigen Unterricht Reflexionsphasen ein und haben den Eindruck, sie würden über ihren eigenen Unterricht hinaus eine fragende, kritische Haltung der Schüler/innen fördern. Eine interessante Beobachtung ist auch, dass sich die Reflexionsorientierung bei den Schüler/innen verselbständigt. Sie diskutieren untereinander, können sich besser in andere Personen und Positionen hineinversetzen und fordern selbst auch Reflexionsphasen ein.

Visionen Entwickeln, Planen und Organisieren; Netzwerken

Die Lehrer/innen entwickeln gemeinsam mit den Forscher/innen Visionen einer zielgruppenadäquaten Didaktik zu BNE. Sie bemühen sich außerdem um die Herstellung geeigneter Rahmenbedingungen im Unterricht,

z. B. bezüglich des Zeitplans, wo im Sinne einer BNE längere Phasen des Reflektierens nötig sind. Die besonders intensive Vorbereitung einzelner Unterrichtsthemen, die teilweise in Teams erfolgt, fällt ebenfalls in diesen Bereich.

Durch ihre Zusammenarbeit mit den Forscher/innen sind die Lehrer/innen in ein Netzwerk Gleichgesinnter eingebunden, mit denen sie Erfahrungen austauschen und ihre Unterrichtssequenzen weiterentwickeln können. Die Idee der „kritischen Freund/innen“ wird hier in besonderem Maße gelebt. Themen und Unterrichtsvorbereitungen werden in diesem Netzwerk auch ausgetauscht. Einzelne Lehrer/innen vernetzen sich innerhalb der Schule und in andere gesellschaftliche Bereiche. Wichtig für einige Lehrer/innen ist, über das Forschungsprojekt hinaus miteinander in Kontakt zu bleiben und Lobbying für BNE zu betreiben, um es an der eigenen Schule und im Schweizer Bildungssystem zu verankern.

Handlungsrelevanz

Die Lehrer/innen erfahren, dass es den Schüler/innen nicht reicht, selbständig Wissen zu erarbeiten und Zusammenhänge kritisch zu erfragen. Sie wollen wissen, wie dieses Wissen in die Praxis umzusetzen ist. Die Lehrer/innen versuchen also bei der Behandlung einzelner Themen, gemeinsam mit den Schüler/innen die Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten und die Handlungsrelevanz bestimmter Zusammenhänge aufzuzeigen.

3.2. Lehrgang “Education for Sustainability”, London South Bank University

Wo? Wann? Welche Institution?

Der postgraduale Lehrgang Bildung für Nachhaltigkeit wurde ursprünglich von einigen entwicklungs- und umweltpolitischen NGOs nach dem UN-Gipfel von Rio 1992 entwickelt und 1994 an der Faculty of Arts & Human Sciences der London South Bank University (LSBU) etabliert. Seither findet der Lehrgang in verschiedenen Versionen jedes Jahr statt.

Warum? Welche Zielgruppe?

Der Lehrgang richtet sich an Personen, die beruflich mit Nachhaltiger Entwicklung bzw. Nachhaltigkeit zu tun haben und diese kommunizieren wollen bzw. müssen. Das sind u. a. Lehrer/innen, Mitarbeiter/innen bei NGOs, Trainer/innen, Journalist/innen und Personen aus dem Bereich Öffentlichkeitsarbeit aus aller Welt. 30–50 Prozent der Studierenden kommen nicht aus dem Vereinigten Königreich und der Anteil an Personen, die Englisch nicht als Elternsprache haben, ist hoch.

Der großen Zielgruppe entsprechend sind die Ziele vielfältig. Im Vordergrund steht die Erhöhung von Kompetenzen auf mehreren Ebenen:

- persönliche Entwicklung;
- berufliche Weiterentwicklung;
- Verbindung von Theorie und Praxis;
- Bildung für Nachhaltigkeit;
- besseres Verständnis von Bildungsprozessen;
- Medienkompetenz;
- Reflexion der eigenen Praxis.

Die Teilnehmer/innen sollen zu größerem Engagement bewegt werden und selbst Veränderungsprozesse initiieren lernen. Dazu ist es nötig, dass Studierende ihre eigene Situation und ihren Arbeitskontext kritisch erfassen, sich über eigene Werte und Ideologien bewusst werden und ein Verständnis für hemmende und fördernde Bedingungen für BNE entwickeln.

Was und Wie?

Inhaltlich nimmt der Lehrgang insbesondere globale Perspektiven in den Blick. So kommen z. B. Fallbeispiele und Hintergrundliteratur aus allen Teilen der Welt.

Der Lehrgang besteht aus acht Einzelkursen und ist modular aufgebaut. In der Vollversion stellt der Lehrgang ein akademisches Studium mit Master-Abschluss dar. Studierende können die Module entweder berufsbegeleitend oder im Vollzeitstudium belegen, wobei es möglich ist, die Kurse in größeren zeitlichen Abständen hintereinander zu absolvieren. Die Kurse werden v. a. im Fernstudium angeboten.

Die acht Module beschäftigen sich mit den folgenden Themen:

1. Einführung in die Umweltbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung
2. Prozesse der Veränderung und Organisation von Veränderung: Schwerpunkt auf dem formellen Bildungsbereich
3. Werte und Partizipation: Schwerpunkt auf Erwachsene, Jugendliche und Bildung in der Gemeinde
4. Globale Themen und lokales Handeln: Schwerpunkt auf Bildungsprozessen in NGOs
5. Theorien und Perspektiven zu Umwelt und Entwicklung
6. Wissenschaft und Kultur in der Bildung für Nachhaltigkeit
7. Bildung für Nachhaltigkeit: Veränderungen durch Bildung
8. Wissenschaftliche Forschungsmethoden

Zu den Modulen werden gedruckte Handbücher mit mehreren hundert Seiten sowie ausgewählte Literatur per Post zugeschickt. In jedem Handbuch sind auch die Aufgaben festgelegt, die die Studierenden erfüllen müssen. Mögliche Kommunikationsmittel sind Post, E-Mail und Internet. Es gibt einen internen Bereich der Homepage, auf dem Fachdiskussionen stattfinden, aber die Lehrgangsführung und die Tutor/innen müssen berücksichtigen, dass nicht alle Studierenden Zugang zu E-Mail und Internet haben.

Folgende Aspekte finden sich in allen acht Modulen:

- Verbindung von Theorie und Praxis
- Verbindung von Umwelt und Gesellschaft
- Veränderungsprozesse und ihr Management
- Wissen, Macht und Politik ("politics of knowledge")
- Werte (z. B. soziale Gerechtigkeit) und Partizipation

Wissen, Macht und Politik ("politics of knowledge")

Ein inhaltlicher Schwerpunkt, von dem das Leitungsteam behauptet, dass er in vielen anderen Kursen zu Bildung umgangen wird, ist Macht und Politik. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema ist jedoch wesentlich, um hemmende und förderliche Faktoren für das eigene Vorhaben zu identifizieren und eigene Interessen auch wirklich in die Tat umsetzen zu können.

Konstruktivistische Lernmethoden im Fernstudium

Alle Formen der Leistungserbringung sind schriftlich. Eine Rücksprache mit Tutor/innen per E-Mail oder Telefon ist möglich. In jedem Modul werden Leistungen auf unterschiedliche Arten erbracht. Dazu gehört z. B. kritisches Lesen, freies Schreiben, die eigene ethische Haltung begründen, Tabellen ausfüllen, Karten zeichnen, Zeitrafen erstellen und bestehende Unterrichtsmaterialien analysieren. In den Konferenzen und jährlichen Treffen gibt es u. a. Vorträge, Workshops, Brainstorming und Spiele.

Studierende werden angehalten, wo immer es möglich ist, einen Zusammenhang mit ihrem beruflichen Umfeld herzustellen. Bei der Masterarbeit wird ebenfalls auf den Praxisbezug Wert gelegt und oft arbeiten die Studierenden mit einem Aktionsforschungsansatz.

„Reflective practitioners“ und „change agents“

BNE soll möglichst praxisrelevant für die heterogene Gruppe der Studierenden sein. Dabei steht konkretes Handeln genauso im Mittelpunkt wie kritisches Nachdenken und Reflektieren.

BNE befähigt, konkrete Veränderungen im eigenen Umfeld zu initiieren. Durch Anleitungen zum Reflektieren erhalten Studierende Möglichkeiten, ihr derzeitiges (Arbeits-)Umfeld auf potentielle Hemmfaktoren für die eigenen Tätigkeiten hin zu analysieren, diese Hemmfaktoren, wenn möglich, zu verringern und so die Wirksamkeit der eigenen Tätigkeit zu erhöhen.

Zitate

“We try to equip our students with a critical awareness of their context so that they can rationalise their situation in terms of the existing values and ideologies. This can help students to understand the barriers and the catalysts to implementing education for sustainability in their own context and this forms a basis for developing a strategy for change. ... Conceptualising institutions as being on an EFS journey can be a useful strategy in terms of identifying barriers and catalysts and developing an action plan. Some students engage in action research projects for their Master’s dissertation. This can be very useful in terms of applying theoretical ideas critically in practical contexts and facilitating change as a result.” (Lehrgangsteilnehmer/in)

“I think that in many ways the course marked a crossroads in my life in the way that it was a lifeline to sanity, when I was living in a fairly isolated place away from a ‘community of practice’. It gave me confidence to question ways of thinking, and support to try out new things.” (Lehrgangsteilnehmer/in)

“It was a distance learning course which limits severely the different teaching methods. But still,... there always was considerable scope to select my own way through the course materials, taking into account my own interests and needs.” (Lehrgangsteilnehmer/in)

“I think I can honestly say that my expectations were not only fulfilled, but that the course triggered developments (personal, emotional, but also in terms of changing the way in which I see and understand the world) which I could never have foreseen or hoped for. I was basically coming from an environmental perspective. Fusing and complementing this with a thorough development perspective was opening up a whole new world for me. It made it clear to me that we have to rethink our western way of life in a far more radical fashion than I ever anticipated. Looking at indigenous peoples and seeing how they often already lived a sustainable way of life has become a source of inspiration and hope for me – but also a source of profound irritation when looking at the way we deal with things in the so-called developed countries.” (Lehrgangsteilnehmer/in)

Weitere Informationen

www.lsbu.ac.uk/efs

Einschätzung des Lehrganges an Hand des KOM-BiNE-Konzeptes

Der Lehrgang an der London South Bank University ist ein Beispiel dafür, dass auch in einem Fernstudienlehrgang, in dem die Lernzielkontrolle nur schriftlich erfolgen kann und in dem es insgesamt wenig Kontakt von Angesicht zu Angesicht gibt, unterschiedliche Lernebenen angesprochen werden können. Lernende sollen gleichzeitig verschiedene Kompetenzen in Bezug auf unterschiedliche Handlungsfelder entwickeln. Die Unterrichtsmaterialien in Form eines Handbuches sehen bei einzelnen Aufgabenstellungen immer mehrere Wahlmöglichkeiten vor. Zusammen mit der intensiven Betreuung durch die Tutor/innen mittels Briefe, E-Mail und Telefon ermöglicht dieses Setting den Teilnehmer/innen, maximal ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend zu lernen.

Werten, Fühlen, Wissen und Können

Wie beschrieben, hat jedes der acht Module unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. In allen Modulen

werden aber Lernerfahrungen im Bereich Werten, Fühlen, Wissen und Können sowie die Praxisrelevanz berücksichtigt. Das Lehrgangsteam kommuniziert untereinander und mit den Studierenden in einer Art und Weise, die von gegenseitiger Anerkennung und Respekt getragen ist.

Der Lehrgang richtet sich an Personen aus unterschiedlichen Kulturen und Regionen. Die Aufgabenstellungen in den einzelnen Modulen sind so angelegt, dass sie offene Debatten und Diskussionen über Weltbilder und Ansichten zulassen und die Studierenden einladen, sich aktiv damit auseinanderzusetzen.

Die Studierenden erarbeiten sich im Rahmen des Lehrgangs eine weltoffene Wahrnehmung, sie streben nach transkultureller Verständigung und Kooperation und wollen voneinander und dem Lehrgangsteam lernen.

Obwohl das Erarbeiten einer politischen Haltung, die von Anliegen wie Gerechtigkeit und Solidarität getragen ist, ebenfalls Ziel ist, wird im Lehrgang versucht, keiner bestimmten politischen Ideologie den Vorzug zu geben, sondern die Vor- und Nachteile bedeutender Strömungen aufzuzeigen.

Die Studierenden lernen, mit ihren Gefühlen konstruktiv umzugehen und diese als wesentlichen Aspekt des Lernprozesses zu begreifen. Sie werden angehalten, bestimmte Fragestellungen von mehreren Seiten zu beleuchten und sich so in unterschiedliche Perspektiven hineinzusetzen.

Bezüglich Wissen und Können erarbeiten sich die Studierenden Basiswissen zu Inhalten der Nachhaltigen Entwicklung und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Die Studierenden binden das im Lehrgang erworbene Wissen in ihren persönlichen Lebenskontext ein, sie erkennen Zusammenhänge und bewerten die Auswirkungen von Wissen auf lokalem und globalem Niveau. Die Studierenden werden sich insbesondere durch das Modul 6 (unterschiedliche Zugänge von Naturwissenschaften und Sozial-/Geisteswissenschaften zu BNE) bewusst, inwiefern Wissen ein Produkt kultureller und akademischer Traditionen ist. Sie setzen sich aktiv damit auseinander, dass soziale Widersprüche und gegensätzliche Interessen für BNE charakteristisch sind. Die Studierenden lernen Umstände kennen, die ihre Handlungsfähigkeit in Bezug auf BNE auf individueller und institutioneller Ebene behindern. Auf Grund des Fernstudiums sind die Studierenden besonders aufgefordert, sich einer Bandbreite von Medien zur Vertiefung ihres Wissens zu bedienen. Um die durch das Fernstudium eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten zu kompensieren, regt das Lehrgangsteam Studierende an, in ihren jeweiligen Lebens- und Arbeitsorten Personen zu suchen, die mit ihnen Lerngemeinschaften bilden.

Kommunizieren und Reflektieren

Die Studierenden lernen, ihr eigenes Weltbild, ihre Wertentscheidungen und ihren Lebensstil vor dem Hintergrund der Prinzipien der Nachhaltigen Entwicklung zu überprüfen. Die Studierenden, die fast alle berufstätig sind, reflektieren ihre berufliche Praxis systematisch, verstehen ihren Beruf als Lernaufgabe und lernen aus ihren beruflichen und privaten Erfahrungen. Die Studierenden machen sich dabei selbst zum Objekt ihrer Reflexion und kommunizieren diese Erkenntnisse auf Grund des Fernstudienlehrganges v. a. schriftlich.

Visionen Entwickeln, Planen und Organisieren; Netzwerke

Die Teilnehmer/innen entwickeln Visionen bezüglich ihrer Professionalisierung und beruflichen Weiterentwicklung, die oft damit zusammenhängen, dass sie BNE stärker in ihr Berufsbild integrieren wollen oder dementsprechend neue Berufsfelder anstreben. In einem Modul müssen sich die Studierenden außerdem eine Institution suchen, mit der sie zusammenarbeiten. Dies erhöht einerseits die Möglichkeit, die eigenen Visionen in die Tat umzusetzen, andererseits das Netzwerken im konkreten beruflichen Umfeld vor Ort.

Wenn möglich, kommen die Teilnehmer/innen ein bis zwei Mal pro Jahr bei den Treffen zusammen, um die Lehrenden und einander kennen zu lernen, einer Fachkonferenz beizuwohnen und das Gefühl einer großen Lerngemeinschaft zu bekommen. Hier findet auch Netzwerken statt.

Die Studierenden werden ermutigt, einander über Internetplattform und andere virtuelle Kommunikationsmöglichkeiten zu kontaktieren, um auch innerhalb der teilweise regional sehr verstreuten und heterogenen Gruppe der Studierenden zu netzwerken.

Handlungsrelevanz

Ein wesentliches Ziel des Lehrgangs ist die Ausbildung von „reflective practitioners“. BNE soll möglichst praxisrelevant für die heterogene Gruppe der Studierenden sein. Dabei steht konkretes Handeln genauso im Mittelpunkt, wie kritisches Nachdenken und Reflektieren.

Ein weiterer Begriff, den das Lehrgangsteam häufig verwendet, ist der des „change agent“. Damit betonen sie, wie BNE befähigt, konkrete Veränderungen im eigenen Umfeld zu initiieren. Auch hier spielt die Handlungsrelevanz des Gelernten in persönlichem und beruflichem Umfeld eine wesentliche Rolle. Durch Anleitungen zum Reflektieren geben sie den Studierenden aber auch Möglichkeiten, ihr derzeitiges (Arbeits-)Umfeld auf potentielle Hemmfaktoren für die eigenen Tätigkeiten hin zu analysieren, diese Hemmfaktoren, wenn möglich, zu verringern und so die Wirksamkeit der eigenen Tätigkeit zu erhöhen.

3.3. Masterlehrgang „Environmental Education“, University of Bath

Wo? Wann? Welche Institution?

An der Universität Bath ist der Masterlehrgang Umweltbildung eine von vielen möglichen Spezialisierungen innerhalb des Pädagogikstudiums und existiert seit Anfang der 1990er Jahre. Das Lehrgangsteam arbeitet am Centre for Research in Education and the Environment. Unterstützt wird es zuweilen von anderen Lektor/innen der Universität, Gastlektor/innen und Doktoratsstudierenden.

Warum? Welche Zielgruppe?

Der Lehrgang verfolgt hauptsächlich wissenschaftlich-kognitive Ziele. Forschungskompetenzen, nicht die Ausbildung zur Lehrperson, stehen im Vordergrund. Die Zielgruppe sind dementsprechend bereits tätige Lehrpersonen, Trainer/innen, Mentor/innen und Manager/innen. Es geht um eine kritische Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und mit der Anwendung theoretischer Konzepte und empirischer Forschung in der eigenen Praxis. Der Fokus liegt auf Planung, Durchführung und Kritik von Forschung, kritisches Lesen und Schreiben, Reflexion und der Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber Umweltbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Bereich der Politik, der Forschung und der Praxis. Studierende sollen am Ende des Lehrganges fähig sein, kritischer und selbstkritischer über ihre Praxis nachzudenken und eine Reihe von Zugängen zu Umweltbildung und BNE erworben haben.

Was und Wie?

Der Master kann in Vollzeit oder berufsbegleitend in Teilzeit über zwei Jahre absolviert werden. Bei der Vollzeitvariante laufen die Kurse über neun Monate, gefolgt von drei Monaten Zeit für die Master-Arbeit. Außerdem ist es möglich, nur einzelne Kurse im Rahmen einer beruflichen Weiterbildung (ohne Masterabschluss) zu belegen.

Umweltbildung ist eines der möglichen Themen, in dem sich Studierende der Pädagogik spezialisieren können. In diesem Fall belegen sie drei von sechs Kursen in diesem Themenbereich. Die Kurse bestehen aus Seminaren, gefolgt von Selbststudium. Das bedeutet, dass sich Studierende mit Hilfe von Leselisten auf die Seminare vorbereiten. Diese Literatur wird ausführlich in den Seminaren diskutiert. Jede/r Studierende hat für jede Hausarbeit eine/n Fachtutor/in, der/die dem Studierenden Feedback gibt und die Arbeiten benotet. Außerdem hat jede/r Studierende eine/n über das Studium gleich bleibende/n persönliche/n Tutor/in, der/die begleitende Aufgaben übernimmt und Karriereberatung leistet. Nach der erfolgreichen Absolvierung von sechs Kursen machen die Studierenden eine kleine empirische oder theoretische Forschung, die in die Masterarbeit mündet.

Der Fokus der drei themenspezifischen Kurse liegt vornehmlich auf Umweltbildung, obwohl Bildung für Nachhaltige Entwicklung in einigen Unterpunkten berücksichtigt wird. Die Kurse haben folgende Themen:

1. Hintergrund und Zweck der Umweltbildung
2. Lernen und Lehren von Umweltbildung
3. Lernen und Wandel in der Umweltbildung

Alle Kurse werden von drei bis vier Personen gemeinsam unterrichtet, was den Studierenden Einblick in verschiedene Meinungen, theoretische Ansätze und Unterrichtsstile ermöglicht.

Arten von Lernzielen

In den Kursbeschreibungen, die auf Grund des britischen Universitätssystems stark formalisiert sind, wird zwischen drei Arten von Lernzielen unterschieden: „taught, facilitated, assessed“. Dies beruht auf der pädagogischen Erkenntnis, dass nur manche Lernerfolge durch direkte Lehre hervorgebracht werden können („taught“), dass aber andere Lernerfolge durch Lehrende lediglich ermöglicht werden können („facilitated“), wobei der Schwerpunkt beim konstruktiven Erarbeiten durch die Studierenden liegt, und schließlich eine dritte Gruppe von Lernzielen, deren Erreichung durch Lehrende lediglich überprüft werden kann, bei deren Entwicklung sie aber gar keine Rolle spielen („assessed“).

Für Umweltbildung günstiges universitäres Umfeld

Umweltbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind an der Universität Bath durch die Zeitschrift *Environmental Education Research* und eine Serie von Gastvorträgen international renommierter Spezialist/innen verankert. Die Universität beherbergt außerdem ein interdisziplinäres *International Centre for Environment (ICE)*, das Forschung und Lehre zusammenführt und in internationale Netzwerke eingebunden ist.

Zitate

“We have very mixed groups ... and actually, that’s really quite healthy because then you don’t have a ghetto in the programme, you have lots more interesting discussions and trying to rethink some of the environmental education stuff in the light of diverse students’ needs and interests, from around the world, with different levels of experience, different levels of interests, and different types of attitudes towards this area.” (Lehrgangleiter/in)

“A lot of the students get involved in the seminar series which we put on, we have conferences, and then the PhD students are here, a range of people come speaking to the department ..., so there’s a kind of social and communal aspect of being part of an active research group,... which has enough of a critical mass to draw people in.” (Lehrgangleiter/in)

“One of the things which this department has ... is the capacity to do lots of research based thesis level work.” (Lehrgangleiter/in)

“What I actually really highly appreciated was the idea that you had to write an assignment and then you have one feedback, you give it back and you get feedback and you get the chance to work on it again before you finally submit it and I think that’s something I never had in the undergraduate course (laughs) and that’s just something I feel [is] so valuable, because otherwise you just submit it and you get your mark and you read a bit what they say but you don’t engage again in it and there you get the chance to find out, where it needs more [work], where you haven’t seen ... I think that’s a really, really good thing!” (Lehrgangsteilnehmer/in)

“I wouldn’t really say the course changed my values or anything like that but I just think it opened up my views, you know, and also to go broader than looking at the classroom setting and the school, you know, looking at what sort of happens in Local Agenda processes, what sort of learning takes place there and looking at mediating for example as a form of ESD and not only nature experience.” (Lehrgangsteilnehmer/in)

“It opened up new opportunities research-wise ... it topped my expectations because I didn’t come here to do a PhD and [the opportunity] just opened up and I got interested to do it, so I [did it].” (Lehrgangsteilnehmer/in)

Weitere Informationen

www.bath.ac.uk/education

Einschätzung des Masterstudienlehrganges an Hand des KOM-BiNE-Konzeptes

Die Kernkompetenzen, die in dem MA Studiengang in Bath erworben werden sollen, sind die kritische Auseinandersetzung mit Literatur, Ideen und Fachwissenschaftler/innen. Vorrangig sind also gemäß der Terminologie des KOM-BiNE-Kompetenzmodells der Erwerb und die Vertiefung von Wissen und die Verbindung mit Reflexion.

Werten, Fühlen, Wissen und Können

In der Studiensituation erarbeiten sich die Studierenden Werte, die für ihre Grundeinstellung zu Unterricht und der Einleitung und Anregung von Bildungsprozessen wesentlich sind.

Die Studierenden lernen in einem internationalen Setting, in dem sie die Vielfalt von Kulturen, Sprache und Begabungen sowie Interessen kennen und schätzen lernen. Diese Erfahrungen tragen zu einer weltoffenen Wahrnehmung bei.

Die Studierenden erleben, dass sie selbst von den Lehrenden mit Würde und Respekt behandelt werden.

Die Studierenden lernen, Debatten über Weltbilder und Ansichten Wert zu schätzen, sich an denen zu beteiligen und andere Meinungen zu akzeptieren.

Wissen und Können sind im Studium zentral. Die Studierenden erwerben Basiswissen zu BNE, NE und Bildung. Sie vernetzen Wissen aus verschiedenen Fächern. Außerdem lernen sie Methoden der empirischen Forschung kennen und wenden diese an. Eine weitere Kompetenz, die eng mit Wissen und Können zusammenhängt, ist das Identifizieren von Problemen und das Entwickeln von Lösungsansätzen. Die Studierenden sind sich bewusst, dass Wissen wertbasiert ist. Sie kennen unterschiedliche Möglichkeiten, sich zu informieren und halten sich am aktuellen Stand des Wissens. Die Studierenden betten ihren eigenen Lernprozess in Lerngemeinschaften ein (Seminare, Austausch mit Lehrenden).

Kommunizieren und Reflektieren

Reflektieren ist in diesem Lehrgang von größter Relevanz, da die Entwicklung einer kritischen Haltung im Fachbereich BNE das wesentlichste Ziel des Lehrgangs darstellt. Dazu gehört auch eine allgemeinere Reflexion über Bildungsbegriffe und das Überdenken des persönlichen Verständnisses von Bildung.

In den Seminaren lernen die Studierenden durch das „team-teaching“, dass es nicht ein einziges „wahres“ Wissen, sondern immer mehrere Meinungen und Positionen zu einem Thema gibt. Jedes Wissen, auch über naturwissenschaftliche Zusammenhänge, ist interessengeleitet und sozial konstruiert. Studierende müssen sich aktiv und kritisch mit diesen unterschiedlichen Positionen und Zugängen auseinandersetzen und ihre neu gewonnenen Erkenntnisse mündlich und schriftlich kommunizieren.



Dies machen sie sowohl in der Diskussion während der Seminare als wesentlich auch beim Schreiben ihrer eigenen Seminararbeiten. Die Lehrenden nehmen sich Zeit für ein ausführliches Feedback dieser Arbeiten. Die Studierenden können diese Anregungen in einem zweiten Arbeitsschritt einbauen und damit das Feedback konstruktiv verarbeiten. Damit erhöht sich ihre Reflexionsfähigkeit und ihr kommunikatives Repertoire.

Visionen Entwickeln, Planen und Organisieren; Netzwerken

Die Studierenden lernen, ihre eigene Forschungstätigkeit zu planen und zu organisieren. Je nach Interesse bedeutet das auch die Zusammenarbeit in größeren Teams und die Erfahrung der damit steigenden Komplexität (gemeinsames Definieren von Zielen, erhöhte Koordination und Arbeitsteilung) und die größere Notwendigkeit von Organisation. Das Erarbeiten von Projektmanagementkompetenzen wird im Studium nicht systematisch gefördert sondern obliegt den einzelnen Studierenden.

Dem Netzwerken kommt insofern Bedeutung zu, als dass die Studierenden die Möglichkeit haben, internationale Wissenschaftler/innen bei Gastvorträgen und Veranstaltungen kennen zu lernen und mit ihnen in Kontakt und Austausch zu treten. Dies geschieht auf freiwilliger Basis. Aber auch in Bath selbst lernen die Studierenden durch das günstige Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden die Wissenschaftler/innen gut kennen. Diese bilden eine „community of researchers“, die transdisziplinär ist und institutionell gut an der Universität verankert ist. Dadurch wird den Studierenden ein Arbeiten über die Grenzen des Institutes und der Disziplin hinaus erleichtert.

Handlungsrelevanz

Im Sinne eines klassischen akademischen Studiums obliegt es den einzelnen Studierenden, ihre Seminararbeiten und ihre Abschlussarbeit auf gegenwärtige oder potentielle Handlungsfelder auszurichten.

3.4. Modellseminar zum Projekt „Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen in Schleswig-Holstein“ (NaBiSch)¹

Wo? Wann? Welche Institution?

Das Modellseminar entstand auf Empfehlung einer Studie in Schleswig-Holstein, praxisrelevante Bildungsangebote im Bereich BNE für Multiplikator/innen zu erarbeiten, modellhaft ein Fortbildungsseminar durchzuführen und eine Evaluation darüber anzufertigen. Es fand zwischen April und Juni 2004 in zwei Bildungsstätten in Schleswig-Holstein statt. Die Zielgruppe waren Erzieher/innen und Leiter/innen von Kindertageseinrichtungen und Lehrer/innen an Fachschulen für Sozialpädagogik.

Warum? Welche Zielgruppe?

Das Projekt soll die Implementierung der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der vorschulischen Bildung in Schleswig-Holstein fördern und bildet damit einen von mehreren Bausteinen zur Intensivierung von BNE in diesem Bundesland. Ein wesentlicher Aspekt ist auch, BNE unter Berücksichtigung des bestehenden Curriculums im Berufsfeld der Erzieher/innen zu implementieren.

Zielgruppe sind Lehrer/innen, Kindergärtner/innen und Personen aus NGOs. Das Modellseminar soll die Funktion einer kompakten Weiterbildung erfüllen und Raum für einen gemeinsamen Reflexionsprozess über bisherige Ansätze von Umweltbildung und entwicklungspolitische Bildung in den Fachschulen und in der Fachberatung der Kindertagesstätten geben.

Was und Wie?

Das Modellseminar ist modular aufgebaut, es besteht aus zwei dreitägigen Teilen mit einer Pause von etwa sechs Wochen dazwischen. Dadurch erfolgt ein Wechsel von kollektiven Informationsphasen und individuellen

¹ Die Datenlage zu diesem Modellseminar ist im Vergleich mit den anderen hier vorgestellten Lehrgängen geringer, da im Rahmen des Forschungsprojekts KOM-BiNE lediglich ein Interview mit einer Person des Lehrgangsteams geführt werden konnte.

Verarbeitungsphasen. Die Pause erweist sich als wesentlich, um die Ergebnisse des ersten Teiles zu reflektieren und vor dem Hintergrund der eigenen Praxis nach Anknüpfungspunkten zu suchen.

Die drei Wissenschaftler/innen, die den Kurs leiten, präsentieren sich bewusst als Team. Stellenweise kommen noch weitere Mitarbeiter/innen dazu, z. B. zum Thema Gender Mainstreaming.

Inhalte des Fortbildungsseminars sind:

- Das Leitbild der Nachhaltigkeit und das Konzept der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung;
- Reflexion des Naturbegriffs;
- Gender;
- Konsum;
- Grundlagen zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen;
- Kooperationen im Rahmen der Lokalen Agenda 21.

Die Auswahl der thematischen Schwerpunkte soll mit den in der Ausbildung der Erzieher/innen üblicherweise behandelten Bildungsinhalten kompatibel und damit anschlussfähig an vorhandenes Wissen sein.

Begonnen wird mit eher praxisbetonten Sequenzen: Übungen zu Gender Mainstreaming, einem Film über innovative Pädagogik und Übungen zu einem reflektierten Naturverständnis. Es folgt eine theoriebetonte Auseinandersetzung mit dem Konzept Bildung für Nachhaltige Entwicklung, die danach wieder in die praxisnähere Beschäftigung mit dem Themenbereich Konsum mündet. Dieser Block ist als exemplarisches Lernen ausgelegt. Im zweiten Teil stehen einerseits die Erfahrungsberichte der Teilnehmer/innen im Zentrum, andererseits die jeweilige Organisation bzw. Grundlagen zum organisationalen Wandel von Bildungseinrichtungen. Als aktivierende Methode wird eine exemplarische Ressourcenanalyse für eine Bildungseinrichtung mit Mindmaps durchgeführt. Als Abschluss wird der Themenbereich „Kooperationen im Rahmen der Lokalen Agenda 21“ mit Beispielprojekten aus der Region dargestellt, der in einem zweiten Schritt auf den Zusammenhang zwischen lokalen Problemen und globalen Wirkungszusammenhängen ausgeweitet wird. Auch hier werden mögliche Kooperationspartner/innen eingeladen, z. B. eine Bildungsstelle für globales Lernen.

Während der Seminarblöcke gibt es immer wieder Phasen, wo Schritte innerhalb des Seminars selber zur Diskussion gestellt werden (im Sinne einer Prozessevaluation, deren Ergebnisse auch dokumentiert werden). Methodisch ist eine große Vielfalt vorgesehen. Die Grundlagen des Konzepts werden mit visueller Unterstützung präsentiert, gefolgt von Nachfragen, Diskussionen und weiterer Reflexion im Laufe des Tages. Zum Nachlesen erhalten die Teilnehmer/innen einen Reader. Gender Mainstreaming wird als praktische Übung mit Fotos, Bildern, Interpretationen und Gruppenarbeit durchgeführt. Die reflexive Auseinandersetzung mit dem Naturbegriff erfolgt u. a. durch Naturspaziergänge, Naturentdeckungen, Bildmaterial und gemeinsame Diskussionen. Beim Themenbereich „Konsum“ werden Menschen aus der Region, die schon in diesem Bereich tätig sind, beigezogen. Außerdem gibt es einen Büchertisch und eine Ausstellung. Spezielle Methoden, die man in der BNE einsetzen kann, werden extra vorgestellt. Dazu zählen z. B. die Zukunftswerkstatt oder das World Café. Diese Methoden werden einerseits erlebt, andererseits auf der Metaebene immer anschließend für die eigene Praxis in Kindergarten, Schule oder NGO reflektiert.

Reflexionsmethode Tafelrunde

Die so genannte Tafelrunde ist eine große Wandtafel aus Papier, auf der die Teilnehmer/innen während der zwei mehrtägigen Veranstaltungen Kommentare und Ideen aufschreiben können. Diese Methode der Rückmeldung und Auseinandersetzung wird von den Teilnehmer/innen intensiv genutzt und ermöglicht den Leiter/innen eine an den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen orientierte Feinplanung.

Reader

Ein Reader, der von der Umweltakademie Schleswig-Holstein publiziert wird, enthält Texte und Materialien und unterstützt die Teilnehmer/innen dabei, zwischen und nach den beiden Seminaren Inhalte zu vertiefen. Außerdem enthält er eine Sammlung didaktischer Methoden und erleichtert so den Transfer der Inhalte in die eigene Praxis.

Seminarorte als Lernorte

Die zwei Seminarteile finden in zwei unterschiedlichen Bildungseinrichtungen statt. Die erste ist nicht EMAS-zertifiziert, die zweite aber schon. (EMAS ist ein Gütesiegel für Betriebe, die nachhaltig wirtschaften.) Die Teilnehmer/innen analysieren beide Bildungseinrichtungen auf ihre Nachhaltigkeit, u. a. durch das Testen des Nahrungsmittelangebots. In der ersten Einrichtung entsteht daraufhin eine Diskussion mit der Küchenleitung und als Konsequenz ändert diese ihre Einkaufspolitik. Die zweite Einrichtung wird als „entspannendes Kontrastprogramm“ beschrieben, bei dem die Teilnehmer/innen die Folgen eines Umstiegs zu Nachhaltigem Wirtschaften bereits erleben.

Zitate

Beim Thema Konsumentenbildung „wurden auch ... Menschen einbezogen aus Projekten in Schleswig-Holstein, ... die schon versuchen, Aspekte von Konsumentenbildung im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu realisieren. Wir haben also angefangen mit kurzen Präsentationen von Praxisprojekten und haben ... dann wieder Input gegeben, am Beispiel von Nahrungsmitteln ... und haben dann Methoden gezeigt, wie den ökologischen Rucksack und den ökologischen Fußabdruck, mit Hilfe dessen man das Ganze auch verarbeiten kann.“ (Lehrgangleiter/in)

„Das ist auch eine Zielsetzung natürlich gewesen, den Bezug von Eigenerfahrung zum Kontext von Bildung für Nachhaltige Entwicklung immer wieder herzustellen.“ (Lehrgangleiter/in)

Es „gab am Anfang [von Modul 2] unglaublich viele Rückmeldungen, die gesagt haben: der Perspektivenwechsel, was der mit ihnen persönlich gemacht hat, das war fast das Dominierende am Anfang ... also das ging soweit, dass jemand mit seinem Nachbarn beschlossen hat, gemeinsam einen Rasenmäher anzuschaffen. Aber auch die Reflexion von eigenen Entwicklungsprozessen hat dort eine Rolle gespielt.“ (Lehrgangleiter/in)

„Das ist in jeder unserer Veranstaltungen so, dass wir deutlich machen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung heißt Kooperation.“ (Lehrgangleiter/in)

„Wir haben ein Naturverständnis, das ist sehr romantisch geprägt, sehr naturalistisch geprägt. Aber wir haben nicht ein integriertes Verständnis von Natur als Schönheit, Lebensraum und Nutzen. Und diese Einsicht, diese Irritation, die dann immer da war, wurde genutzt, um zu sagen: Ja, aber das greift gerade diese Nachhaltigkeitsidee auf, dieser Zusammenhang, das Verhältnis von Mensch und Natur, und da ... [war] also auch die Bereitschaft eigentlich, sich dann mit diesem eher komplizierten Konzept auseinanderzusetzen.“ (Lehrgangleiter/in)

„Die bildungspolitischen Nebeneffekte waren schon ausgesprochen schön ... Schleswig-Holstein ist das einzige Land [also Bundesland Deutschlands], in dem Bildungsplan für Kindertagesstätten Bildung für Nachhaltige Entwicklung als allgemeine Orientierung angegeben wird.“ (Lehrgangleiter/in)

Weitere Informationen

http://www.uni-lueneburg.de/infu/kommunikation/forschung/forschung_detail.php?id=39&from=archiv

Einschätzung des Modellseminars an Hand des KOM-BiNE-Konzeptes

In diesem Lehrgang wird der Tatsache besondere Aufmerksamkeit geschenkt, dass BNE auf Grund seiner Komplexität vornehmlich in einer Gruppe erlernbar und praktizierbar sei. Ganz bewusst werden vornehmlich Teams, deren Mitglieder Kompetenzen erwarben und diese dann gemeinsam in ihrer Institution umsetzen

können, zur Teilnahme angesprochen. Dies verhilft den Teilnehmer/innen nicht nur persönlich zu Kompetenzzuwachs, sondern hat auf der Ebene der Organisationsentwicklung teilweise weitreichende positive Folgen.

Werten, Fühlen, Wissen und Können

Die Teilnehmer/innen entwickeln eine respektvolle Haltung einander und dem Leitungsteam gegenüber. Durch die Beschäftigung mit Gender Mainstreaming vertiefen sie ihre Wertschätzung von Heterogenität und Diversität. Das Leitungsteam bezieht die Interessen der Teilnehmer/innen in die Planung der Module ein, was z. B. die Auswahl der Methoden betrifft.

Die Teilnehmer/innen erfahren besonders in der Pause zwischen den beiden Modulen und im zweiten Modul, wie zukunftsfähig NE sein kann und dass sie selbst einen Beitrag in diese Richtung leisten können. Durch Ideen zu konkreten Umsetzungsmöglichkeiten und dem Arbeiten in Netzwerken erweitern sie auch ihr Gefühl der Selbstwirksamkeit.

Im Bereich Wissen und Können erwerben die Teilnehmer/innen BNE-spezifisches Wissen, wie Nachhaltigkeit als Leitbild, ökologischer Rucksack, ökologischer Fußabdruck, Gender, Konsum, Grundlagen des organisationalen Wandels von Bildungseinrichtungen und Kooperationen im Rahmen der Lokalen Agenda 21. Das Leitungsteam recherchiert Organisationen und außerschulische Bildungsinstitutionen, die als potentielle Kooperationspartner/innen zur Verfügung stehen, und stellt diese den Teilnehmer/innen vor. Ein Reader vertieft das Thema BNE noch weiter.

Folgende Methoden lernen die Teilnehmer/innen kennen: exemplarisches Lernen an Hand des Themas Konsum, exemplarische Ressourcenanalyse für eine Bildungseinrichtung mit Mindmaps, Metaplanmethode, Tafelrunde, Zukunftswerkstatt und World Café. Die Teilnehmer/innen entwickeln durch geeignete Unterrichtsmethoden kritisches Denken und Reflexionsorientierung, lernen mit dem komplexen Thema BNE umzugehen, klären und entwickeln Werthaltungen, ersinnen Zukunftsperspektiven und erarbeiten Strategien zur Lösung praktischer Probleme aus ihrem Berufsfeld. Außerdem dienen die beiden Tagungsorte selbst als Lernort.

Kommunizieren und Reflektieren

Eine Reflexion von Inhalten findet besonders bei der Auseinandersetzung mit dem Naturbegriff statt. Hier werden Methoden wie Naturspaziergänge und Naturentdeckungen angewandt, Bildmaterial analysiert und die gewonnenen Erfahrungen diskutiert. Innerhalb der Seminare setzt das Leitungsteam Schritte zur Diskussion, u. a. mit Hilfe der Tafelrunde. Nach dem Kennenlernen neuer Methoden gibt es immer auch eine Reflexion auf der Metaebene, bei der die Implementierungsmöglichkeiten für die eigene Praxis erarbeitet werden.

Ausführliche Zeit für individuelle Reflexion gibt es zwischen Modul 1 und Modul 2. Die Teilnehmer/innen überlegen sich, welche Implikationen die in Modul 1 vorgestellten Informationen über BNE auf beruflicher und privater Ebene haben. Beim Auftakt zum zweiten Block berichtet jede/r ausführlicher von ihren/seinen Überlegungen und inwiefern diese auch handlungswirksam geworden sind.

Im zweiten Modul werden u. a. die Gründe erörtert, warum Kooperationen zwischen Institutionen, deren Mitarbeiter/innen an dem Lehrgang teilnehmen, in der Vergangenheit nicht immer geklappt haben. Die Teilnehmer/innen kommen zu dem Schluss, dass daran oft strukturelle Probleme schuld gewesen sind. Außerdem



reflektieren sie gemeinsam über förderliche und hemmende Faktoren für BNE in Schleswig-Holstein und folgern, dass das Engagement einzelner zwar wichtig sei, aber die Unterstützung Seitens des (Bildungs-)Systems für einen umfassenden Wandel weit wesentlicher sei.

Visionen Entwickeln, Planen und Organisieren; Netzwerke

Die Teilnehmer/innen, die ja teilweise in der gleichen Institution tätig sind, entwickeln Visionen zum Umbau der Organisationsstruktur in ihrer Institution oder nützen dort bereits stattfindende Organisationsveränderungen im Sinne einer BNE.

Die Gruppe der Teilnehmer/innen setzt sich aus Lehrer/innen, Kindergärtner/innen und Personen aus NGOs zusammen. Es wurde also schon durch das Lehrgangsetting eine Vernetzung untereinander angeregt. Außerdem versucht das Lehrgangsteam durch gezielte Einladung und Hereinnahme regionaler NGOs, z. B. der Lokalen Agenda 21, das Netzwerken der Teilnehmer/innen mit möglichen weiteren Kooperationspartner/innen zu erhöhen. Einige der Teilnehmer/innen gründen am Ende des zweiten Moduls eine Plattform zum Austausch über den Lehrgang hinaus.

Handlungsrelevanz

Dem Lehrgangsteam ist das Lernen an realen Themen wichtig, deshalb entscheiden sie sich auch für exemplarisches Lernen an Hand des Themas Konsum. Die Teilnehmer/innen reflektieren in der Pause zwischen den Modulen ihre Konsummuster und leiten teilweise auch Änderungen ein. Die größte Handlungsrelevanz entwickeln einige aber in Bezug auf ihre eigenen Institutionen.

3.5. Der Akademie-Lehrgang „Globales Lernen“, ÖIE/PI Kärnten

Wo? Wann? Welche Institutionen?

Der Lehrgang wurde vom Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) und vom Pädagogischen Institut (PI) Kärnten auf Basis von früher durchgeführten Lehrgängen im Bereich Entwicklungspolitik konzipiert und vom Bündnis für Eine Welt/ÖIE Kärnten zwei Mal (2001–2003, 2003–2005) durchgeführt, wobei die Finanzierung größtenteils vom österreichischen Außenministerium stammte.

Warum? Welche Zielgruppe?

Globales Lernen fördert u. a. die Entwicklung von vernetztem Denken, das Einnehmen verschiedener Sichtweisen und den Erhalt von Problemlösungskompetenz, den Erwerb von interkultureller Kompetenz, die Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft, den reflektierten Umgang mit Informationsflut und neuer Medien sowie das Aushalten von Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten. Die Entfaltung von Fähigkeiten, wie Kommunikationskompetenz, Konfliktlösungskompetenz, Teamfähigkeit und Teamentwicklung aber auch Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, waren wichtige Zielsetzungen des Lehrgangs.

Die Zielgruppe besteht aus Lehrer/innen aus dem berufsbildenden Schulbereich und von Pädagogischen Akademien (PAs) sowie aus Personen aus verschiedenen NGOs. Die Teilnehmer/innen kommen aus ganz Österreich und rekrutieren sich aus zwei Milieus, dem kritisch-christlichen Milieu und dem linken, politisch engagierten Milieu. Die Teilnehmer/innen werden nicht nur als Multiplikator/innen begriffen, sondern als eigenständige Subjekte ihres Bildungsprozesses.

Was und Wie?

Der Lehrgang besteht aus vier Pflicht- und fünf Wahlseminaren, von denen die Teilnehmer/innen mindestens zwei belegen müssen. Es ist vorgesehen, dass die Wahlseminare auch von einigen Personen besucht werden, die nicht am Lehrgang teilnehmen.

Die Themen der vier Pflichtseminare sind:

1. Globalisierung und Bildung
2. Eigenes – Fremdes – Identität
3. Macht – Politik – Zukunft
4. Global – Nachhaltig – Zukunftsfähig

Bei den Wahlseminaren stehen folgende Themen zur Auswahl:

1. Lernwerkstatt zu erweiterten Lehr- und Lernformen
2. Internationale Finanzmärkte und -institutionen
3. Medien – Macht
4. Politische Dimension von Raum und Zeit
5. Lebensraum Schule

Ausgangspunkt des Lehrgangs ist der Anspruch an Globales Lernen, sowohl die Entwicklung einer Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu unterstützen als auch eine Orientierung für das eigene Leben zu geben. Dieser Anspruch bestimmt die inhaltliche und methodische Konzeption. Angestrebt wird eine Komplementarität kognitiver, emotionaler und praktischer Lernerfahrungen, wobei auf durchgehende Mitarbeit und Mitgestaltung durch die Teilnehmer/innen Wert gelegt wird und Themen auf lokaler, regionaler und globaler Ebene behandelt werden.

Die einzelnen Pflicht- und Wahlseminare des Akademielehrgangs werden gut vor- und nachbereitet. Für die Vorbereitung stehen den Teilnehmer/innen Beiträge aus Fachzeitschriften oder Publikationen der eingeladenen Expert/innen zur Verfügung. Im Anschluss an diese Seminare erhalten die Teilnehmer/innen eine Seminardokumentation (Referate in schriftlicher Form, Darstellung der im Seminar verwendeten Methoden und Hinweise zu deren eigener Anwendung in Unterricht und Bildungsarbeit, Tipps für weiterführende Materialien und Medien, Fotodokumentation). Dies soll die Umsetzbarkeit der Bildungsinhalte in die Praxis erhöhen.

Im Lehrgang werden Möglichkeiten und Methoden vorgestellt, um folgende Fähigkeiten zu trainieren:

- Denken in Zusammenhängen;
- Antizipatorisches Lernen;
- Partizipatorisches Lernen;
- Personenzentriertes Lernen;
- Situatives Lernen;
- Ganzheitliches Lernen.

Das Team legt, entsprechend dem Lernen mit allen Sinnen, großen Wert auf das Lernumfeld.

Die Leiter/innen moderieren die Seminare und geben teilweise selbst inhaltliche Inputs. Zu den Pflicht- und Wahlseminaren werden außerdem Expert/innen eingeladen. Gearbeitet wird in der Großgruppe wie in Kleingruppen. Ein Hauptaugenmerk liegt auf kreativen Methoden, u. a. Malen, Spiele, Theater der Unterdrückten, Rap mit Kabarettist/innen, Rollenspiele, World Café. Teilweise finden Aktivitäten auch im Freien statt. Diskussionen, der Hinweis auf brauchbare Medien, Reflexionselemente und Abendprogramme (u. a. mit Filmen) runden die Seminare ab.

Zur Reflexion dienen Phasen während der Seminare, die sogenannte Steuerungsgruppe und persönliche Lerntagebücher.

Als Leistungsnachweis und schriftliche Abschlussarbeit des Akademielehrganges dient ein Portfolio.

Die Steuerungsgruppe

Die Steuerungsgruppe besteht aus dem Lehrgangsteam und drei, vier Teilnehmer/innen, die am Abend etwa 30 Minuten den Tag reflektieren, Konflikte ansprechen, Lösungen entwickeln und den kommenden Tag im Detail planen. Die Steuerungsgruppe macht sowohl den Gestaltungsprozess durch das Lehrgangsteam als auch den Gruppenprozess transparent.

Das Portfolio

Im Vordergrund des Lehrgangs steht die individuelle Lernentwicklung der Teilnehmer/innen. Es gibt drei Möglichkeiten: a) Entwicklung eines Projektes, b) ein Kompetenzportfolio über den eigenen Bildungsprozess, c) Recherche zu einem bestimmten Thema. Es ist möglich, das Portfolio auch zu zweit zu machen. Die Ergebnisse der Portfolios werden in einem letzten, eingeschobenen Seminar untereinander vorgestellt, sodass sich für die anderen Teilnehmer/innen teilweise neue Ideen für eigene Schulprojekte ergeben.

Dekoration des Raumes und Medientisch

Den Lehrgangsteilnehmer/innen ist bewusst, dass das Lernumfeld Lernprozesse beeinflussen kann. Um eine möglichst positive Atmosphäre zu schaffen und ein Lernen mit „Herz, Hirn und Hand“ zu ermöglichen, wird auf die Gestaltung des Raumes großen Wert gelegt. Um beispielsweise einen wichtigen Begriff inhaltlich zu bearbeiten, sind verschiedene Begriffsdefinitionen auf buntes Papier geschrieben an den Wänden verteilt. Thematisch relevante Objekte oder Blumen schmücken den Raum. Außerdem werden bei jedem Seminar inhaltlich dazupassende Zeitschriften, Bücher, Videos und CDs in Zusammenarbeit mit der Buchhandlung „Südwind“ nicht nur aufgelegt sondern auch zum Verkauf angeboten.

Der globale Würfel nach Schröck/Scheunpflug

„Im dreidimensionalen Modell nach Nikolaus Schröck und Annette Scheunpflug, das für den vorgestellten Ansatz des Globalen Lernens charakteristisch ist, stehen die Dimensionen des Raumes (lokal – regional – national – global), der Themen und Inhalte (Entwicklung – Interkulturalität – Frieden – Nachhaltigkeit) und der persönlichen Kompetenzbildung (Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz) in einem Spannungsfeld.“ Das Modell ermöglicht das systematische Bearbeiten komplexer Themen. (Thaler 2005)

Zitate

„Es war einfach inhaltlich so viel [Interessantes], ..., dass ich dann gedacht hab': nein, also die Methodik alleine, an das gewöhn' ich mich, was ich gern mach', mach' ich mit. Und letztendlich hab' ich dann alles mitgemacht. ... Dass mich die Thematik so interessieren wird und ... über diese Inhalte hinaus so berühren wird, oder dass es mir wichtig ist, hätt' ich vorher nicht gedacht.“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„Man kriegt so eine Sicherheit, dass man sich einfach gewisse Dinge ansprechen getraut, wo man vorher einfach blank war.“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„Wir haben das [im Lehrgang vorgestellte Inhalte und Methoden] in unseren Unterrichtsvorbereitungen zum Teil schon fast ident übernommen.“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„Wir sind alle Lernende, das haben sie [die Lehrgangsteilnehmer/innen] auch wirklich irgendwie gelebt.“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„So an den Tagen, wo ich [vom Seminar] zurückgekommen bin, da war das total spannend. Ich hab' ja dann einfach den Schülern erzählt ... was ich gelernt hab', was mir gefallen hat und was ich mir gemerkt hab'...“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„... wir haben sehr positive Rückmeldungen zum Portfolio gekriegt. Wo uns die Leute danach sehr dankbar waren, weil sie sozusagen das haben schreiben müssen (lacht). Weil sie sich reflektiert haben, dadurch irrsinnig viel an

Erkenntnis gewonnen haben Und um das ist es für uns in erster Linie auch gegangen, dass es nicht darum geht, dass sie [die Teilnehmer/innen] eine Art Diplomarbeit dann abliefern oder so etwas, [sondern] ihre eigene Entwicklung sehr stark reflektieren.“ (Lehrgangsleiter/in)

„Uns ist es darum gegangen, dass die Leute [die Teilnehmer/innen] sich entwickeln. Ja, dass sie eine Persönlichkeit entwickeln, dass auch mehr Raum geschaffen wird und ein Klima geschaffen wird, in dem sich Menschen weiterentwickeln können.“ (Lehrgangsleiter/in)

Auf die Frage, welche Kompetenzen im Lehrgang entwickelt werden sollten: „Ja, einmal inhaltliche Kompetenzen ... und zum zweiten, würde ich vor allem sagen ... Handlungskompetenzen ... Wie man in eine komplexe, moderne Gesellschaft da oder dort korrigierend, gegenmachtbildend eingreifen kann, was initiieren kann, was in die Wege leiten kann. Und auch die Möglichkeiten und Grenzen solcher Aktivitäten reflektieren.“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

Weitere Informationen

Buchauer, R. & Grobbauer, H. (o. J.). Der Weg ist auch das Ziel - Lehrgang Globales Lernen.

www.globaleducation.at/start.asp?b=205&ID=10468



Einschätzung des Lehrgangs an Hand des KOM-BiNE-Konzeptes

Werten, Fühlen, Wissen und Können

Globales Lernen ist ein explizit wertgeleitetes pädagogisches Konzept, bei dem Werthaltungen wie Solidarität, Gerechtigkeit, Menschenwürde und Offenheit zentral sind. Für das Lehrgangsteam ist es wichtig, diese zugrunde liegenden Werte sichtbar zu machen und mit den Teilnehmer/innen einzuüben. Die Lehrgangsleiter/innen bringen den Teilnehmer/innen während des gesamten Lehrgangs eine wertschätzende Haltung entgegen. Sie begreifen die individuelle Vielfalt der Teilnehmer/innen als Bereicherung für die Lernprozesse in der Gruppe. Besonders kommt dies zum Ausdruck, als die Lehrgangsteilnehmer bei der Verleihung der Zertifikate jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer eine persönliche Rückmeldung auf die individuelle Weiterentwicklung und Lernerfolge gibt.

Die Lernumgebung wird mit zum Thema passenden Objekten gestaltet. Der Raum soll eine Atmosphäre vermitteln, in dem die Teilnehmer/innen sich vom Leitungsteam angenommen fühlen, Geborgenheit und Vertrauen als Gruppe und in der Gruppe erfahren und dadurch gleichzeitig Offenheit und Neugier in Bezug auf das zu bearbeitende Thema entwickeln können.

Die Gruppe lernt innerhalb kurzer Zeit durch die Methoden und das Setting miteinander respektvoll umzugehen, die Würde anderer Personen anzuerkennen und die Vielfalt der Persönlichkeiten, die in der Gruppe vertreten sind, als Chance zu sehen. Der respektvolle Umgang miteinander zeigt sich in der Diskussions- und Konfliktkultur.

Eng verbunden mit dem Bereich Werten ist das Fühlen. In diesem Lehrgang drückt sich dies durch das Einüben von Empathie (das einfühlsame Umgehen miteinander, z. B. einander zuhören, aufeinander eingehen) aus, aber auch durch die Begeisterung für das Thema und



Engagement, sowohl von Seiten des Leitungsteams als auch von Seiten der Teilnehmer/innen.

In den Seminaren wird auf inhaltliche Ausgewogenheit Wert gelegt, indem einzelne Themen interdisziplinär bearbeitet werden und das Sachwissen mit unterschiedlichen Methoden präsentiert wird. Spielerische Ansätze werden vorgestellt und gleich ausprobiert, ein Medienangebot aus Filmen und Büchern ergänzen diese Inhalte. Mit Hilfe geeigneter Lehrmethoden wird die Klärung und Entwicklung von Werthaltungen, das kritische Denken und die Reflexionsorientierung, der Umgang mit Komplexität, die Entwicklung von Zukunftsperspektiven, Konfliktbewältigung, Kommunikation und Teamarbeit sowie eigenständiges Handeln gefördert.

Außerdem kommt der Förderung der Partizipation besondere Bedeutung zu: Das durch Mitspracherecht der Lernenden offene Design des Lehrganges (Basismodule und Wahlmodule, Mitspracherecht bei Detailplanung, Übernehmen einzelner Elemente der Seminargestaltung) und der Einsatz bestimmter Methoden fördern die Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmer/innen.

Kommunizieren und Reflektieren

Regelmäßige Reflexionsphasen, um das Gelernte aufzuarbeiten, und die offene Steuerungsgruppe unterstreichen die Wichtigkeit des Reflektierens und erhöhen die Fähigkeit aller Beteiligten, Kritik zu geben und anzunehmen. Dabei werden gezielt Kommunikationskompetenzen erweitert. In einem persönlichen Logbuch reflektieren die Teilnehmer/innen außerdem das Gelernte systematisch. So können eigenes bisher unbewusstes oder verborgenes Wissen und Vorerfahrungen systematisch mit dem Gelernten in Beziehung gesetzt werden. Diese Methode fördert die Selbstreflexion und hilft den Teilnehmer/innen, ihren eigenen Lernprozess zu verfolgen und sich dafür selbst verantwortlich zu fühlen. Im zweiten Durchgang des Lehrganges dient auch das Portfolio der Dokumentation von Reflexion und Kompetenzzuwachs.

Visionen Entwickeln, Planen und Organisieren; Netzwerken

Eine der Methoden des Lehrganges ist antizipatorisches Lernen. Die Folgen des eigenen Handelns sollen geplant und eingeschätzt werden. Szenariotechnik und Zukunftswerkstatt unterstützen diese Lernprozesse und unterstreichen, wie wichtig es ist, gelegentlich auch Visionen zu entwickeln, die nicht auf ein unmittelbares Ziel gerichtet sind.

Es sind drei Möglichkeiten des Leistungsnachweises vorgesehen, von denen sich zwei mit der Ausarbeitung konkreter Themen und Projekte beschäftigen. Die Teilnehmer/innen entwickeln sich berufsbezogen und praxisorientiert weiter, planen und organisieren Projekte, die gleichzeitig eine hohe Handlungsrelevanz aufweisen. Durch die Teilnahme von Personen aus verschiedenen Berufssparten und ideologischen Richtungen kommt es zu einem fruchtbaren Austausch und dem Knüpfen von teilweise engen Kontakten. Dieses Netzwerk überdauert mitunter den Lehrgang.

Handlungsrelevanz

Die Teilnehmer/innen begrüßen es, dass viele inhaltliche und methodische Bausteine des Lehrganges fast eins zu eins in ihr eigenes berufliches Umfeld, v. a. die Schule, übertragbar sind. Aus Sicht des Leitungsteams entwickeln viele Teilnehmer/innen Ansatzpunkte zu eigenem (politischen) Handeln.

3.6. Der Lehrgang „BINE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Innovationen in der Lehrer/innenbildung“, Forum Umweltbildung / Universität Klagenfurt

Wo? Wann? Welche Institutionen?

Der Lehrgang BINE ist ein Universitätslehrgang, der institutionell an der Universität Klagenfurt, am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung in Kooperation mit dem FORUM Umweltbildung durchgeführt und

vom Unterrichtsministerium subventioniert wird. Der erste Durchgang des Lehrgangs (2004–2006) hatte den Charakter eines Pilotprojektes. Ein zweiter Durchgang wird 2008–2009 durchgeführt.

Warum? Welche Zielgruppe?

Der Lehrgang wendet sich an Lehrerbildner/innen und wird berufsbegleitend angeboten. Die Teilnehmer/innen rekrutieren sich großteils aus Pädagogische Hochschulen, Berufspädagogische Akademien und Institute. Vom Leitungsteam wird der Lehrgang als Interventionsinstrument betrachtet, um BNE in der Lehrer/innenbildung zu verankern. Es wird nicht von einem fertigen Konzept BNE ausgegangen, sondern ein induktiver Ansatz vertreten, der den prozesshaften, demokratischen und partizipativen Charakter von BNE betont.

Konkrete Ziele des Lehrganges sind:

- kritische Beschäftigung mit dem interdisziplinären Thema BNE;
- Planung, Durchführung und Dokumentation eines wissenschaftlichen Forschungsprojektes im Bereich Lehrer/innenbildung, das im Sinne der Aktionsforschung in engem Zusammenhang mit der eigenen beruflichen Praxis steht;
- Entwicklung von Forschungskompetenz und systematische Reflexion über die eigene Praxis;
- Auseinandersetzung mit der Lehrer/innenbildung, Implementierung von Neuerungen;
- Änderung des eigenen Verhaltens als Lehrperson;
- Auseinandersetzung mit dem Wissensbegriff als Machtinstrument und Kulturgut, Auseinandersetzung mit politischen Aspekten der Wissensgesellschaft;
- Kennenlernen von didaktischen Methoden für BNE (z. B. lernzentrierte Methoden);
- Weiterentwicklung von kommunikativen Kompetenzen;
- Anstoßen und Reflektieren von Entwicklungen in der eigenen Organisation;
- Entwicklung einer Lern- und Forschungsgemeinschaft.

Die Teilnehmer/innen sollen folgende Fähigkeiten erlernen bzw. ausbauen:

- inhaltliche Kompetenz;
- Methoden- und Forschungskompetenz;
- Kommunikationskompetenz;
- Reflexionskompetenz;
- Entwicklungskompetenz im Zusammenhang mit Organisationen.

Was und Wie?

Der Lehrgang besteht aus drei Teilen: 1) Drei jeweils fünftägige Module, die an verschiedenen Orten in Österreich stattfinden. 2) Dazwischen gibt es Treffen der Regionalgruppen, die jeweils von einer Lehrperson betreut werden und in Summe sieben Tage dauern. Es gibt drei Regionalgruppen. 3) Die Teilnehmer/innen führen selbst Forschungs- und Entwicklungsarbeiten im eigenen beruflichen Handlungsumfeld Lehrer/innenbildung mit dem Aktionsforschungsansatz durch, die von den Lehrenden begleitet werden.

Ziel bei Modul 1 ist die Vermittlung von drei Themen gleichzeitig: a) Auseinandersetzung mit dem Begriff Nachhaltige Entwicklung, b) Beschäftigung mit Forschung, Experimentieren mit Methoden wie Interviews und Befragungen, Kennenlernen des hermeneutischen Zirkels und des Analysegespräches und c) Beschäftigung mit dem Bildungsprozess. Am Ende des Moduls werden die Regionalgruppen gebildet und wird die Aufgabe gegeben, ein Thema für die Studie (Aktionsforschungsprojekt) zu finden.

Modul 2 behandelt den Fragebogen als Forschungsinstrument, die Bildungs- und Forschungsspirale, die internationale Diskussion zu BNE, Methoden für BNE und den politischen Aspekt von Nachhaltigkeit.

Das Modul 3 ist zweigeteilt in eine „Schreibwerkstatt“ und eine Präsentation der Arbeiten.

Die Regionalgruppen dienen dem Vertiefen der in den Modulen vorgestellten Themen in Bezug auf die eigene Praxis, dem Begleiten der Forschungsarbeit und dem kollegialen Austausch („kritische Freund/innen“).

Die Teilnehmer/innen verfassen eine Studie und erhalten ein Zertifikat, in dem ihre individuellen Leistungen angeführt werden. Der erfolgreiche Abschluss bringt 30 ECTS.

Lernen in einer nachhaltigen Gemeinde

Im Modul 1 bilden die Teilnehmer/innen Teams, die verschiedene Institutionen in einer und um eine Gemeinde aufsuchen, die überregional für ihre nachhaltig arbeitenden Wirtschaftsbetriebe (Ab-Hof-Projekt, Käserei, Fernheizwerk), umweltpolitischen Nachhaltigkeitsmaßnahmen und Lokale Agenda 21 bekannt ist. Die Teilnehmer/innen erarbeiten sich den Begriff Nachhaltige Entwicklung, indem sie Betriebe und Personen aufsuchen und mit Hilfe gerade vorgestellter Forschungsinstrumente (Interview, Fragebogen etc.) deren Verständnis von Nachhaltiger Entwicklung erforschen. Sie tun das im Bewusstsein, Expert/innen für Bildung zu sein, die von Expert/innen für Nachhaltige Entwicklung lernen, aber auch ihre eigene Bildungsexpertise in der Forschung teilen. Zurück im Seminar werden die Ergebnisse der Recherchen ausgewertet, die Initiativen bewertet und die Ergebnisse der Kleingruppen in einer Abschlussrunde präsentiert und verglichen. Dadurch vertiefen die Teilnehmer/innen das Wissen um Nachhaltige Entwicklung und sammeln erste Erfahrungen mit unterschiedlichen Forschungsmethoden. Die Koordination ihrer Arbeit im Team ist ein weiteres Lernfeld.

Die Schreibwerkstatt

Bei der Schreibwerkstatt richtet sich jede/r Teilnehmer/in einen eigenen Arbeitsplatz ein, an dem er/sie während des mehrtägigen Seminars arbeiten kann. Die Teilnehmer/innen erhalten von den Lehrenden Hilfestellung beim Zitieren, bekommen Rückmeldungen auf Textentwürfe und können sowohl mit den Lehrenden als auch mit den Kolleg/innen ihre Themen diskutieren. Dabei wird auch gegenseitig relevante Literatur ausgetauscht. Die Teilnehmer/innen erhalten in diesem Seminar Zeit und Raum, sich der Ausarbeitung ihrer wissenschaftlichen Studie zu widmen.

Regionalgruppen und „kritische Freund/innen“

Alle Teilnehmer/innen werden in kleinen, nach regionalen Gesichtspunkten organisierten Gruppen betreut. Diese Regionalgruppen dienen dem Vertiefen der in den Modulen vorgestellten Themen in Bezug auf die eigene Praxis, dem Begleiten der Forschungsarbeit und dem kollegialen Austausch („kritische Freund/innen“, ein Begriff aus der Aktionsforschung). Die Regionalgruppen werden jeweils von einer/einem Lehrenden geleitet und Treffen der Regionalgruppen finden zwischen den Modulen statt. Feedback erhalten die Teilnehmer/innen also nicht ausschließlich von den Lehrenden, sondern auch von anderen Teilnehmer/innen am Lehrgang. Dies unterstreicht die Philosophie einer „Lern- und Forschungsgemeinschaft“, bei der gegenseitig Verantwortung für den Lernprozess übernommen wird. Lehrende reagieren bei Fragen der Teilnehmer/innen oft mit Gegenfragen, um eigenständige Denkprozesse anzuregen und die Wissenshierarchie zu verringern.

Interne und externe Evaluation

Als Universitätslehrgang wird der Lehrgang verpflichtend intern und extern evaluiert. Für die externe Evaluation werden Eingangs- und Ausgangsfragebögen von allen Teilnehmer/innen ausgefüllt, außerdem werden mit dem gesamten Leitungsteam und einigen Teilnehmer/innen, die sich freiwillig melden, Interviews geführt. Die interne Evaluation besteht aus systematischen Feedbacks, z. B. in Form von Blitzlichtern am Ende einer Seminareinheit, Plus- und Minuslisten oder aus Infotainment, bei dem die Teilnehmer/innen ihr Feedback schauspielerisch darstellen müssen.

Zitate

„Das ist ... eine Stärke des Lehrgangs, dass man die Leute miteinander ins Lernen bringt und die Expertise der einzelnen Leute nützt.“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„Der Begriff Nachhaltigkeit ist mir jetzt einfach bewusster geworden, dass er überall versteckt ist.“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„Das habe ich aus dem BINE-Lehrgang ... mitgenommen, dass ein Forschungsprojekt, das zu groß angelegt wird, nie fertig wird ... [und] dass ich in der Lage bin, selbständig ein Forschungsprojekt abzuwickeln, zu wissen, welcher Schritt wann zu setzen ist und wen ich noch als unterstützende Hilfe brauchen würde. ... Zu wissen, wie man an die Sache herangeht, der Beginn ist immer das Schwierigste (lacht). ... Sie haben mir wirklich auch Lust und Freude und Spaß am Forschen vermittelt.“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„Das habe ich ... gemerkt, ... dass diese Gruppe [gemeint ist die Gruppe der Lehrgangsteilnehmer/innen und -lehrenden] einen auch trägt und motiviert und auch weiterhilft und auch diese unterschiedlichen Sichtweisen sind ganz wichtig ...“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„Was mir auch imponiert hat [war] dieses Team, was so von meiner Interpretation von Nachhaltigkeit diese flache Hierarchie zu leben, also nicht so: ‚Wir sind die Kompetenten, die Euch jetzt etwas beibringen.‘ sondern im kollegialen Miteinander versucht haben, ihr Wissen dann, wenn gefragt wurde, auch einzubringen, zu beraten und zu coachen.“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„Ich kann nur dann ökologisch nachhaltig reagieren, wenn ich zuvor diese Schlüsselkompetenzen beherrsche, weil ... wenn ich zum Beispiel demokratisch vorgehe, dann gehe ich auch mit den Dingen, mit der Natur demokratisch um. Wenn ich Menschen ernst nehme und sie so akzeptiere, so wie sie sind, dann gehe ich anders um mit der Natur, mit der Umwelt ...“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„Im Sinne der Aktionsforschung den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln, hat mir [der Lehrgang] sicher was gebracht, enorm sogar ...“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

„Hauptsächlich umgesetzt habe ich diese BINE-Geschichten eigentlich im eigenen Unterricht und in der Schulentwicklung an unserer Schule ... das fängt damit an, dass wir bei unserem Schulautonomiemodell evaluiert haben, dass ich da einfach Methoden von BINE kennen gelernt habe, wie man so etwas macht ...“ (Lehrgangsteilnehmer/in)

Weitere Informationen

<http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?contentid=10547>

http://ius.uni-klu.ac.at/lehre_und_beratung/lehrgaenge/dateien/bericht-bine-2006.pdf

Einschätzung des Lehrganges an Hand des KOM-BiNE-Konzeptes

Werten, Fühlen, Wissen und Können

Im Lehrgang wird ein prozessorientiertes, integratives Lernkonzept vertreten, das die genannten Kompetenzbereiche integriert. Aus dieser Überlegung heraus gestaltet das Leitungsteam im ersten



Modul ein Lernsetting, in dem die Teilnehmer/innen in Gruppen konkrete Nachhaltigkeitsinitiativen am Seminarort recherchieren, darstellen und bewerten. Die Teilnehmer/innen setzen sich dabei mit Nachhaltiger Entwicklung auseinander, machen Erfahrungen mit Erhebungsmethoden wie Interviews, Befragungen und Bilder, erleben einen Gruppenprozess sowie Unsicherheiten und Spannungsfelder durch eine teilstrukturierte Vorgabe. Es werden vom Leitungsteam Nachhaltigkeitsinitiativen, Ansprechpersonen, Basisinformationen und ein Zeitfenster bereitgestellt. Das Team steht auch für Beratung zur Verfügung. Die konkrete Umsetzung der Recherche muss jedoch von den Teilnehmer/innen in Gruppen bewältigt werden.

Das zweite Modul mit den Schwerpunkten Forschungsmethoden, BNE im internationalen Diskurs und didaktische Methoden für BNE wird stärker wissensbezogen gestaltet und erlebt. Im dritten Modul wiederum steht Zeit für das Schreiben sowie für die Präsentation der Rückmeldungen über die Forschungsprojekte der Teilnehmer/innen zur Verfügung. Rückmeldungen zeigen, dass damit insgesamt eine Förderung von Forschungskompetenzen erzielt werden kann.

Kommunizieren und Reflektieren

Reflektieren ist eine zentrale Dimension des Lehrgangs. In den Modulen werden Reflexionsschleifen, bezogen auf die Erfahrungen und Erkenntnisse in Workshops und Übungen, gestaltet. Seminarfeedback ist integraler Bestandteil des Lehrgangs und wird wesentlich als Reflexions- und Kommunikationsgelegenheit konzipiert. Aktionsforschung ist ein Ansatz, in dem systematische Reflexion eigener Arbeit kultiviert wird. Das Lernkonzept für BNE ist als Entwicklungsprozess im Lehrgang, der sich durch Schleifen von Erfahrungen, Inputs und deren Reflexion entfalten soll, angelegt. Am Ende des Lehrgangs soll jede/r Teilnehmer/in seinen/ihren vorläufigen Zugang zu BNE gefunden haben. Die Schreibwerkstatt ist ein Setting für schriftliche Reflexion. In den Regionalgruppen steht kollegialer Austausch und Reflexion der eigenen Arbeit im Rahmen der Studien im Zentrum. Nicht zuletzt pflegt das Leitungsteam einen stark prozessorientierten, reflektierenden Arbeitsstil, der sich in laufenden Besprechungen und Reflexionen auf den Seminaren niederschlägt.

Visionen entwickeln, Planen und Organisieren; Netzwerke

Dieser Kompetenzbereich ist vor allem in den Praxisstudien abgedeckt. Die Teilnehmer/innen müssen ein für BNE im weiteren Sinn relevantes Projekt in der eigenen Organisation zum Thema ihrer Forschung durchführen. Nach den Paradigmen der Aktionsforschung muss die eigene Praxis erforscht, dokumentiert und reflektiert werden. Dies bedeutet unter anderem die Entwicklung von Visionen, intensive Planungs- und Organisationsprozesse sowie deren Reflexion.

Netzwerke bilden ist ein wesentliches Ziel im Lehrgang. Dies drückt sich unter anderem in den Regionalgruppen aus, in denen die Teilnehmer/innen die eigenen Erfahrungen und Fortschritte untereinander austauschen und rückmelden. Es erfolgen dadurch auch erste Schritte in die Richtung regionaler Netzwerkbildungen. Darüber hinaus werden in der Thematisierung von Nachhaltigkeitsinitiativen und von BNE-Beispielen Netzwerke vorgestellt (beispielsweise das Programm ÖKOLOGisierung von Schulen oder verschiedene Projekte des FORUM Umweltbildung).

Handlungsrelevanz

Im Sinne der Aktionsforschung planen die Teilnehmer/innen Projekte an ihrer eigenen Institution, führen sie durch und reflektieren sie. Die Projektberichte sind teilweise im Internet einzusehen (<http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?contentid=10550>).

4. Baukasten für Impulsfragen für BNE-Kompetenzen von Lehrenden in den Handlungsfeldern des KOM-BiNE-Konzeptes

Im Folgenden werden auf die im KOM-BiNE-Konzept genannten Handlungsfelder (Lehrsetting, Institution, Gesellschaft) bezogene Impulsfragen formuliert.² Diese Auflistung bietet Anregungen für Ausprägungen der Kompetenzdimensionen in den verschiedenen Handlungsfeldern. Die Liste stellt keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit, noch soll eine einzelne Person an sich den Anspruch stellen, sie vollständig erfüllen zu können. Vielmehr soll im Team darauf geachtet werden, sich die im Hinblick auf ein konkretes Projekt notwendigen Kompetenzen zu erarbeiten. Es kann/sollte also statt „Ich“ in den Fragen auch „Wir“ eingesetzt werden. Die Punkte am Ende der Kompetenzbereiche weisen auf den offenen Charakter hin.

4.1. Handlungsfeld „Lehrsetting“

Schaffen eines förderlichen Lernklimas

- Ich kann ein Lernklima schaffen, in dessen Zentrum Wertschätzung und Respekt steht.
- In meinem Unterricht (meinen Lehrangeboten) können Lernende unterschiedliche Wahrnehmungen, Einstellungen und Sichtweisen angemessen einbringen und ich fördere sie beim Erkennen und Thematisieren solcher Differenzen.
- Ich versuche die Lernenden nicht an eine gemeinsame Norm anzupassen, sondern setze Methoden zur Differenzierung, Integration und Förderung ein.
- Ich verwende mein Wissen zu verbalen und nicht verbalen Kommunikations- und Medienformen, um aktives Lernen, konstruktive Mitarbeit und gegenseitigen Austausch im Unterricht zu fördern.
- Ich unterstütze die Lernenden dabei, ihr eigenes Lernen wertzuschätzen und Vertrauen in ihr Lernvermögen zu entwickeln.
- Ich kann anerkennen und schätzen, dass die Lernenden in manchen Bereichen mehr wissen als ich. Wir bilden zusammen eine Lerngemeinschaft.
- Ich bin selber konfliktfähig und es ist mir auch ein Anliegen, die Lernenden dabei zu unterstützen, selber Lösungsansätze für Probleme und Konflikte zu suchen.
- ...

Auswahl relevanter Inhalte

- Bei der Auswahl der Inhalte für den Unterricht achte ich darauf, dass diese im Sinne der Nachhaltigen Entwicklung relevant sind, dass sie relevant für die Lernenden sind und dass sie altersgemäß sind. Wichtig ist mir, dass der Fokus der Arbeit an diesen Inhalten auf der Herausforderung für die Lernenden liegt.
- Ich fokussiere auf konkrete Fragestellungen und Probleme. Ich wähle für meinen Unterricht Themen mit längerfristiger Bedeutung aus, die differenziertes Wissen zur Grundlage haben und die möglichst großes Handlungspotential bieten.
- Ich biete Fachwissen an, das für Verstehen von Zusammenhängen und komplexen Fragestellungen relevant ist.
- Ich suche lokale und global relevante Themenbereiche und stelle Verbindungen zwischen lokalen, regionalen, nationalen, supranationalen und globalen Themen her.
- Ich selektiere und limitiere bewusst die Lerninhalte. Dabei bin ich auch bereit, Themenbereiche, die ich jahrelang erfolgreich unterrichtet habe, zugunsten von Inhalten, die für Nachhaltige Entwicklung relevant sind, fallen zu lassen.
- ...

² Die einzelnen Kompetenzbereiche selbst werden im Kapitel 2.3. näher erläutert.

Methodenvielfalt

- Ich kenne eine Vielfalt von unterschiedlichen Unterrichtsstrategien und Methoden, die die Lernenden beim Verständnis des Konzepts und der Inhalte der Nachhaltigen Entwicklung und beim Erwerb der Kompetenzen für Nachhaltige Entwicklung unterstützen.
- Ich kenne z. B. Konzepte des offenen und kooperativen Lernens sowie unterschiedliche Sozialformen im Unterricht.
- Ich kann Methoden und Lehrmaterialien für meine Zwecke adaptieren und abwandeln.
- Mir ist es wichtig, die Lernenden dabei zu unterstützen, adäquate Informationen zu suchen und zu reflektieren (z. B. aus neuen Kommunikationsmedien, aus Büchern, durch eigene Nachforschungen, Interviews, etc.).
- Ich differenziere die Anforderungen für die Lernenden und organisiere den Unterricht individuell, sodass die Lernenden ihren eigenen Möglichkeiten entsprechend in unterschiedlichem Tempo und Schwierigkeitsgrad lernen können.
- Ich unterstütze die Lernenden beim Umgang und bei einer interaktiven Nutzung von elektronischen Medien und anderen Hilfsmitteln. Mir ist es wichtig, dass sie lernen, das Potential der Medien zum Erreichen individueller und gesellschaftlicher Ziele im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung einzusetzen.
- ...

Methoden zur Förderung von Handlungsorientierung und Kontextualisierung

- Ich kenne das Konzept des Konstruktivismus und kann es in meiner Unterrichtstätigkeit bezüglich BNE berücksichtigen.
- Ich kann geeignete Lernsituationen für situiertes Lernen zu Nachhaltiger Entwicklung schaffen und kontextualisiere die Lerninhalte.
- In meinen Unterricht baue ich praktische Aktivitäten immer so ein, dass sie eine Unterstützung für die Begriffsentwicklung und die Theoriebildung der Lernenden darstellen.
- Ich schlage Themen und Aktionen mit hohem Bildungswert für die Lernenden vor, und nicht nur solche, die die Möglichkeit bieten, reale Probleme zu lösen. Außerdem unterstütze ich die Lernenden dabei, die Erfahrungen, die sie beim Handeln gemacht haben, zu reflektieren.
- Ich achte bei der Planung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben darauf, dass sich die Lernenden dabei wohl fühlen, und wähle auch Angebote gezielt nach Erlebniswert und Attraktivität für die Lernenden aus.
- Ich baue im Unterricht Anlässe ein, nachhaltige Verhaltensweisen und Lebensstile erfahrbar und erlebbar zu machen, und fördere damit auch die Erfahrung von Selbstwirksamkeit.
- Ich bemühe mich auch Lerngelegenheiten zu schaffen, bei denen die Lernenden lernen, sich gewaltfrei verbal und/oder gestaltend auszudrücken.
- Ich kann und will Maßnahmen zur ökologischen Gestaltung des Schulhauses (meiner Institution) und seiner Umgebung initiieren bzw. bin bereit, mich an solchen Maßnahmen zu beteiligen und dabei die Lernenden sinnvoll einzubinden.
- ...

Methoden zur Ermöglichung von Zukunftsperspektiven

- Ich baue meinen Unterricht so auf, dass die Lernenden Beziehungen zwischen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft suchen, um ein historisches Verständnis für die bearbeiteten Themen zu erhalten, sowie Kurzzeit- und Langzeiteffekte von Entscheidungen und Alternativen vergleichen.
- Ich bemühe mich, den Lernenden die Zukunft als offen und gestaltbar begreifbar zu machen, und ermutige die Lernenden, mit Kreativität und Phantasie innovative Handlungsoptionen für die Zukunft zu entwickeln. Dazu arbeite ich mit Zukunftsprognosen, Szenarien und Methoden der Zukunftsvisionierung, damit

die Lernenden alternative Entwicklungsmöglichkeiten und Veränderungen für die Zukunft suchen und Kriterien für eine wünschenswerte Zukunft aufstellen können.

- ...

Methoden zur Förderung einer Kultur der Komplexität

- Ich setze Methoden zur Förderung vernetzten und perspektivischen Denkens ein.
- In meinen Unterricht beziehe ich zusätzlich zu meiner eigenen Fächerperspektive auch andere Perspektiven der Nachhaltigen Entwicklung ein, um ökologische, ökonomische, soziale, kulturelle und politische Aspekte gemeinsam anzusprechen. Ich delegiere Themen der Nachhaltigen Entwicklung nicht an andere Fächer.
- Ich gestalte den Unterricht so, dass die Lernenden ermutigt werden, Themenbereiche unter verschiedenen Perspektiven zu betrachten und Argumente für die verschiedenen Positionen zu finden.
- Ich gestalte den Unterricht so, dass sich die Lernenden mit unterschiedlichen Machtverhältnissen und gegensätzlichen Interessen, z. B. in ihrer Umgebung, zwischen verschiedenen Ländern, zwischen der jetzigen und zukünftigen Generationen, auseinandersetzen können.
- Ich führe einen „ganzheitlichen“ Unterricht durch, der kognitive, praktische, emotionale, ethische und ästhetische Aspekte integriert.
- Ich ermutige die Lernenden Empathie zu entwickeln, um sich mit anderen identifizieren zu können.
- Ich schätze Vielfalt – auf biologischem, sozialem und kulturellem Gebiet – und sehe es als Ressource für zukünftige positive Entwicklungen und kommuniziere es auch.
- ...

Methoden zur Förderung von kritischem Denken und Reflexionsorientierung

- Ich schaffe Lerngelegenheiten, in denen die Lernenden ihr eigenes Verhalten als kulturell bedingt wahrnehmen, und sich mit gesellschaftlichen Leitbildern auseinandersetzen sowie ihre eigenen Bedürfnisse reflektieren und in Beziehung zu den Anforderungen Nachhaltiger Entwicklung setzen.
- Ich scheue mich nicht, Dilemmas und Unsicherheiten durch die widersprüchlichen Anforderungen und unterschiedlichen Interessen in Bezug auf Nachhaltige Entwicklung im Unterricht zum Thema zu machen.
- Ich kann Alltagswissen mit wissenschaftlichen Theorien verbinden und umgekehrt. Dabei zeige ich den Lernenden auf, dass Konzepte aus wissenschaftlichen Disziplinen dabei helfen, das oft naive Erfahrungswissen kritisch zu reflektieren.
- Es ist mir ein Anliegen, dass die Lernenden lernen, zwischen Faktenwissen und wert basierten Meinungen zu unterscheiden, und dass ihnen aber auch bewusst wird, dass wissenschaftlich fundiertes Wissen genauso auf Vorannahmen und Werthaltungen basiert und immer nur vorläufiges Wissen sein kann.
- Mir ist es wichtig, durch Irritation und gleichzeitige Atmosphäre des Vertrauens den Lernenden zu ermöglichen, eingefahrene Denkmuster zu verlassen und sich auf neue Perspektiven einzulassen.
- Ich ermutige die Lernenden, Unsicherheit als Teil des täglichen Lebens zu akzeptieren und damit umgehen zu können sowie sich der Wichtigkeit des Vorsorgeprinzips bewusst zu werden.
- ...

Methoden zur Förderung von Partizipation, Verantwortlichkeit und autonomem Handeln und Gestaltens

- Ich ermuntere die Lernenden, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen und über ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Ich zeige ihnen Methoden fürs Meta-Lernen.
- Ich schaffe Gelegenheiten für die Lernenden, ihre eigenen Lernwege sowie Ideen und Perspektiven zu entwickeln. Ich helfe den Lernenden bei der Wahl der eigenen Themen und unterstütze sie bei der Wahl der dazupassenden Methoden. Ich akzeptiere dabei, dass ich die Ergebnisse des Lernprozesses nicht bestimmen kann und auch nicht im Voraus kenne.

- Ich gebe den Lernenden Zeit und Raum, sich an Entscheidungen zu beteiligen, die ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechen.
- Ich fördere Kompetenzen, die die Lernenden brauchen, um sinnvoll mitentscheiden und zusammenarbeiten zu können, z. B. Zuhören, eigene Meinung Ausdrücken, Verantwortung Übernehmen und Solidarität Zeigen.
- Ich gestalte Lernangebote so, dass sie bei den Lernenden die Wissbegierde und die Lust zu Lebenslangem Lernen unterstützen.
- Ich setze mein Wissen über Motivationsprozesse und Gruppendynamik (bzw. Klassenmanagement) ein, um Lernsituationen zu schaffen, die selbstgesteuertes Lernen zulassen und die positive soziale Zusammenarbeit der Lernenden fördern.
- Ich höre den Lernenden zu, nehme ihre Erfahrungen, Befürchtungen, Ideen und Erwartungen ernst und gestalte meine Unterrichtspläne flexibel und offen für Veränderungen.
- Ich kann Gruppen- und Beteiligungsprozesse anleiten, sie begleiten und Methoden der Moderation und Entscheidungsfindung anwenden.
- Ich habe Vertrauen in die Lernenden und kann ihnen ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechende Möglichkeiten schaffen, Verantwortung für die Gemeinschaft sowie Führungsaufgaben zu übernehmen, diese einzuüben und ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren.
- Mir ist es wichtig, Gelegenheiten für die Lernenden zu schaffen, einen positiven Beitrag innerhalb der Gemeinde zu leisten und Spuren zu hinterlassen.
- ...

Methoden zur Förderung der Konfliktbewältigung, Kommunikation und Teamarbeit

- Ich kann Methoden einsetzen, die die Lernenden dabei unterstützen, in sozial heterogenen Gruppen adäquat zu handeln.
- Ich kann Maßnahmen setzen, die Verständigungs- und Konfliktlösungsprozesse bei Lernenden fördern (beispielsweise das Aushandeln von Regeln und Ritualen, Moderationstrainings, Konfliktlotsenmodelle).
- Ich kann Projektunterricht planen und begleiten, und ermögliche den Lernenden dabei, Planungs-, Kooperations- und Kommunikationskompetenzen sowie Ausdauer, Verantwortlichkeit und Verlässlichkeit zu erlernen und einzuüben.
- ...

Methoden zur Förderung der Klärung und Entwicklung von Werthaltungen

- Ich gestalte Unterrichtsangebote so, dass gesellschaftliche Werte und Normen deutlich werden und diskutiert werden können.
- Ich schaffe Möglichkeiten für die Lernenden, eigene Bedürfnisse, Wünsche und Interessen zu entwickeln, zu erkennen und zu artikulieren.
- Ich ermuntere die Lernenden, auf ihre Gefühle zu achten und diese zu nutzen, um ein tieferes Verständnis für Probleme und Situationen zu erhalten.
- Ich bemühe mich, meine eigenen Werthaltungen den anderen nicht aufzudrängen, sondern ermuntere die Lernenden, ihre eigenen Positionen zu argumentieren.
- Ich schaffe Lerngelegenheiten, in denen die kulturelle Bedingtheit des eigenen Verhaltens deutlich wird und die Lernenden die Verhaltensweisen von Menschen anderer Kulturen sowie verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Schichten verstehen lernen.
- Ich bemühe mich, im Unterricht Anlässe zu schaffen, um Solidarität zu entwickeln, auszudrücken und in diesem Sinne zu handeln. Ich scheue mich auch nicht, emotionale Seiten (Empathie, Mitleid) dabei anzusprechen.
- ...

Unterstützende Leistungsbeurteilung in formellen Unterrichtssituationen

- Ich erwarte grundsätzlich positive Leistungen und Leistungsbereitschaft bei meinen Lernenden, und suche nach Erfolgen und nicht nach Fehlern und Misserfolgen.
- Ich wähle Aufgaben so aus, dass die Lernenden sowohl aus zufrieden stellenden Lösungen als auch aus Fehlern und Sackgassen lernen können, und bespreche mit ihnen Fehler so, dass sie davon profitieren können (im Sinne einer unterstützenden Fehlerkultur).
- Ich kenne und verwende unterschiedliche Beurteilungssysteme, um die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung der Lernenden fortlaufend einzuschätzen und zu fördern.
- Ich unterstütze und beurteile individuelle Lösungsansätze wertschätzend, um selbstgesteuertes Lernen und die Übernahme von Verantwortung zu fördern.
- Ich wende partizipative Formen der Leistungsbeurteilung sowie Methoden zur Selbstüberprüfung und Selbsteinschätzung der Leistung der Lernenden an, und sehe Leistungsbeurteilung als Hilfe zur Weiterentwicklung an.
- ...

4.2. Handlungsfeld „Institution“

- Ich empfinde mich als Teil einer Lerngemeinschaft und als Teil meiner Institution. Ich kooperiere mit meinen Kolleg/innen und plane mit ihnen gemeinsame Lehrvorhaben.
- Ich kann konstruktives Feedback geben und hole mir dieses auch von Kolleg/innen.
- Ich nütze die Unterstützung meiner Kolleg/innen zur fachlichen und professionellen Weiterentwicklung und biete auch den anderen meine Hilfe an.
- Ich beteilige mich an der Planung und Umsetzung von Projekten der gesamten Institution (im Fall der Schule: von Vorhaben der Unterrichts- und Schulentwicklung).
- Ich helfe mit, Rahmenbedingungen zu schaffen, damit meine Institution selbst zu einem Ort wird, in dem innovative Ideen und Vorschläge von allen Beteiligten willkommen sind, eine Kultur der Demokratie und Partizipation herrscht, und sich alle an Entscheidungsprozessen beteiligen.
- Ich beteilige mich daran, Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in der Institution bzw. in der Schule (im Lehrkörper, mit Eltern und im Schulumfeld) zu suchen.
- ...

4.3. Handlungsfeld „Gesellschaft“

- Ich pflege konstruktive Beziehungen mit Kolleginnen und Kollegen, Fachstellen, Eltern und Behörden, um ein förderliches Lernklima zu schaffen.
- Ich ermuntere Eltern und außerschulische Interessenvertreter/innen zur Mitverantwortung und drücke meine Wertschätzung für ihre Beiträge aus.
- Ich beziehe die Gemeinde als eine Ressource für bedeutungsvolles Lehren und Lernen in den Unterricht ein.
- Ich besitze Management-Fähigkeiten und kann organisatorische Verantwortung in meiner Institution übernehmen.
- Ich sehe mich als Teil eines größeren Systems, das meine Arbeit in Zusammenhang mit BNE erleichtern oder erschweren kann und setze mich für die Änderung von hinderlichen Rahmenbedingungen ein.
- ...

5. Ausgewählte Gestaltungsmethoden für BNE-Vorhaben

Die nachstehend angeführten Methoden beziehen sich vor allem auf die kollektive Gestaltung von BNE-Maßnahmen in einer Gruppe. Mit einzelnen Methoden können unterschiedliche Ziele erreicht werden, beispielsweise Analyse von Ausgangssituationen, Planung, Dokumentation, Feedback und Reflexion.

5.1. Analysegespräch in der Gruppe

Zweck

Dieses Verfahren erlaubt es, sich wichtiger Merkmale von Situationen, die erforscht werden sollen, bewusster zu werden und das Verständnis ihrer Zusammenhänge zu vertiefen. Es setzt allerdings voraus, dass die Situationsanalyse nicht individuell, sondern in einer Gruppe durchgeführt wird. Beim Analysegespräch wird ein Sachverhalt nach folgenden Regeln analysiert:

Verlauf

1. *Darstellung der Situation* (10 min): Zunächst schildert eine Person ihre Sichtweise des Sachverhaltes, so wie sie ihn aktuell erlebt.

2. *Nachfragen* (ca. 20 min): Die übrigen Teilnehmer/innen versuchen, durch Fragen ein umfassendes, möglichst stimmiges Bild der Situation zu erhalten. Dabei haben sich einige Regeln bewährt:

- *Es werden nur Fragen gestellt.* Äußerungen über ähnliche Erfahrungen sollten vermieden werden. Mit dieser Regel soll eine Konzentration auf die Situation des/der Berichtenden erreicht werden.
- *Kritische Äußerungen (auch in Fragen verkleidete) werden in dieser Phase nicht zugelassen.* Diese Regel, die vor allem am Beginn eines Gesprächs wichtig ist, soll bei der berichtenden Person den Eindruck verhindern, sie müsse sich verteidigen.
- *Keine Lösungsvorschläge anbieten.* Diese Regel soll sicherstellen, dass die Suche nach einem tiefergehenden Verständnis des Problems nicht durch die weniger mühevollen Sammlung von Rezepten gestört wird.

3. *Kommentare* (5 min): Die Frageregeln werden aufgehoben. Die Teilnehmer/innen können nun ihre Einschätzungen mitteilen, aber auch weiterhin Fragen stellen.

4. *Statement des Fallbringers/der Fallbringerin* (5 min): Die Person, die den Sachverhalt bzw. den Fall eingebracht hat, teilt mit, welche neuen Perspektiven, Handlungsoptionen u. ä. durch die Fragen und Kommentare ausgelöst wurden oder was bestätigt wurde.

Hinweis zu Fragen: Zur Analyse einer Situation sind vor allem drei Arten von Fragen geeignet:

- Fragen zur Konkretisierung einer Bemerkung (z. B. die Bitte, ein Beispiel zu schildern oder über einen Vorfall detaillierter zu berichten).
- Fragen zum gedanklichen (theoretischen) Hintergrund (z. B. die Bitte um Begründung einer Maßnahme, die getroffen wurde).
- Fragen zur Systemerweiterung (z. B. die Bitte, auf die Rolle von Personen oder Ereignissen, die etwas mit dem Problem zu tun haben könnten, aber im Gespräch noch nicht berührt wurden, einzugehen).

Kommentar

Solche Analysegespräche haben sich als fruchtbares Mittel zur Vertiefung des Verständnisses eines Sachverhaltes herausgestellt, wobei vor allem der Zusammenhang der daran beteiligten Faktoren und neuralgische Punkte („Knoten“), an denen Lösungsmöglichkeiten ansetzen können, sichtbar werden.

Quelle: Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *LehrerInnen erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (4. Auflage)

5.2. SWOT-Analyse**Zweck**

Die SWOT-Analyse ist ein einfaches Analyseschema zur Selbst- oder Gruppenanalyse für ein Projekt bzw. eine Organisation.

Verlauf

Die SWOT-Analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) erfolgt in folgenden Schritten:

1. Denken Sie an die derzeitige Situation an der Schule, wie an

- bisher durchgeführte Projekte;
- Interesse und Wissen, die Schüler/innen und Lehrer/innen sowie etwaige andere Beteiligte (Eltern, nicht-lehrendes Personal, Vereine, Betriebe u. a.) einbringen;
- die internen Beziehungen und die Organisation der anfallenden Arbeiten;
- das Bild, das die Öffentlichkeit von Ihrer Schule hat.

Tragen Sie die gegenwärtigen Stärken (Strengths) und Schwächen (Weaknesses) aus Ihrer Sicht in die entsprechenden Felder des SWOT-Schemas ein (siehe Abb.)

2. Denken Sie auch an Einflüsse, denen die Schule ausgesetzt ist (gesellschaftliche Entwicklungen, Bedingungen im regionalen und lokalen Umfeld u. a.) und an die zukünftige Entwicklung. Welche Chancen (Opportunities) und Bedrohungen (Threats) ergeben sich daraus für Ihre Schule? Tragen Sie diese in die entsprechenden Felder des SWOT-Schemas ein (siehe Abb.).

STÄRKEN	SCHWÄCHEN
CHANCEN	BEDROHUNGEN/RISKEN

3. Welche Fragen ergeben sich nach dieser Analyse?

Kommentar

Durch das Nachdenken über die vier Bereiche – was sind Stärken, Schwächen, Chancen und Bedrohungen – kann der Ist-Zustand von Initiativen und Projekten auf plastische Weise bewusst gemacht werden. Ausgehend von den Stärken kann man sich anschließend der Weiterentwicklung des Projektes zuwenden.

Quelle: Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *LehrerInnen erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (4. Auflage)

5.3. Können-Müssen-Wollen: Analyseraster für Motive von Menschen

Warum sollten sich Lehrer/innen um Innovationen (z. B. im Bereich BNE) bemühen? Es lassen sich drei Gruppen von Motiven unterscheiden, die Lehrer/innen dazu veranlassen können, Energie für diese Aufgabe zu investieren: Motive des „Müssens“, des „Könnens“ und des „Wollens“. Erfolgreiche Prozesse der Qualitätsevaluation und -entwicklung erfordern ein produktives Zusammenspiel aller drei Gruppen von Motiven, weil diese in einem multiplikativen Verhältnis zueinander stehen. D. h. wenn eine Motivengruppe den Wert „Null“ hat, verlieren auch die anderen weitgehend ihre Wirkung.

1. Motive des „**Müssens**“ bestehen,

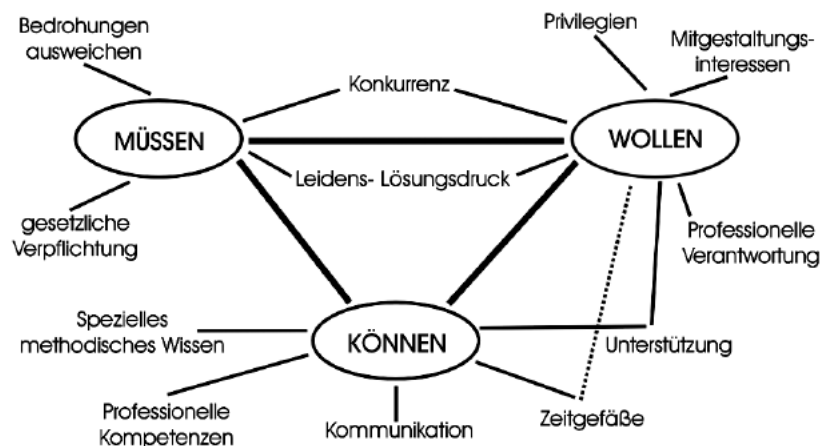
- wenn Entwicklungsprozesse als Ausweg gesehen werden, um Bedrohungen auszuweichen (Überlebensmotiv);
- wenn gesetzliche Verpflichtungen bestehen.

2. Motive des „**Wollens**“ bestehen,

- wenn von der Mitarbeit an Entwicklungsprozessen der Erwerb von Privilegien (immaterielle oder materielle Anerkennung) erwartet werden;
- wenn an die Professionalität (Fachkompetenz, Berufsstolz und ethische Verantwortung) appelliert wird;
- wenn „Selbstwirksamkeits-Sehnsüchte“ (d. h. der Wunsch, gestaltenden Einfluss auf die eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen zu gewinnen, neue Herausforderungen zu suchen) angesprochen werden.

3. Motive des „**Könnens**“ bestehen,

- wenn es „reservierte Zeitgefäße“, d. h. verbindliche Zeitvereinbarungen gibt, die die gemeinsame Evaluations- und Entwicklungsarbeit überhaupt erst möglich machen;
- wenn die Kommunikation im Kollegium „stimmt“, d. h. wenn an einer gemeinsamen Sprache und an einer ehrlichen und konstruktiven Feedback-Kultur gearbeitet wird und wenn es Spielregeln der Zusammenarbeit (der Leitung von Arbeitsgruppen, der Konfliktregelung etc.) gibt;
- wenn an der Schule ein angemessenes Niveau professioneller (fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer) Kompetenzen besteht und durch Weiterbildung für die Beibehaltung eines hohen Niveaus gesorgt wird;
- wenn spezielle, für die angestrebte Innovation erforderliche Kompetenzen (zur Gestaltung von Feedbacks, zur Durchführung von Hospitationen, zur Moderation usw.) vorhanden sind, bzw. man sich um den Erwerb dieser Kompetenzen bemüht.



Bedingungen für Entwicklungsinitiativen

Es ist eine wichtige Aufgabe der Schulverwaltung und der Schulleitungen aber auch der Schulgemeinschaftsausschüsse und der Lehrkörper, an den Schulen aber auch in den rechtlichen und administrativen Rahmenvorgaben die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass diese Motive wirksam werden. (s. Abb. Seite 53)

Quelle: IFF-Schule und gesellschaftliches Lernen & Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten (Hrsg.) (1999). *Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen. Anregungen, Instrumente, Methoden*. O. O.

5.4. Kollegiales Team Coaching (KTC)

Ziele

KTC ermöglicht eine präzise Diagnose der Schlüssel- und Entwicklungsthemen eines Projektes mit Lösungs- und Realisierungsmöglichkeiten.

Rollen

1. *Der/die Akteur/in*: bringt ein Projekt ein
2. *Das Team der Coaches*: alle anderen in der Gruppe (Coachen den/die Akteur/in)

Hilfsrollen

- a) *Der/die Moderator/in*: Er/sie achtet auf die Spielregeln (zuhören, ausreden lassen, Ich-Aussagen machen, Zeitstruktur einhalten ...). *Der/die Moderator/in ist auch Coach.*
- b) *Der/die Schreiber/in*: Er/sie hält die Äußerungen der Coaches auf Flipchart fest. *Der/die Schreiber/in ist auch Coach.*
- c) *Der/die Prozessbeobachter/in*: Er/sie beobachtet den Prozess (Hauptbeobachtungsbereiche sind das Beziehungsgeflecht zwischen den/die Akteur/in und den Coaches und jenes der Coaches untereinander). *Der/die Prozessbeobachter/in coacht nicht.*

Verlauf

1. *Vergabe der Rollen* (ca. 5 min): Die Gruppe einigt sich auf den/die Akteur/in, Moderator/in, Schreiber/in und Prozessbeobachter/in.
2. *Information und Orientierung* (ca. 10 min): Der/die Akteur/in stellt das Projekt vor.
3. *Nachfragen der Coaches* (ca. 10 min): Die Coaches stellen Klärungsfragen. *Keine Diskussion.*
4. *Konferenz der Coaches* (ca. 30 min): Der/die Akteur/in hört in dieser Phase nur zu.
 - a) Die Coaches sammeln alles, was sie gehört, gesehen und gespürt haben und äußern ihre Wahrnehmungen so offen und ehrlich wie möglich. *Wichtig ist, dass in dieser Diagnosephase nicht diskutiert wird, sondern alles, was die Präsentation des/der Akteur/in an Gedanken, Assoziationen und Gefühlen ausgelöst hat, gesammelt und visualisiert wird.*
 - b) Aus diesem Material verdichtet die Gruppe die sogenannten *Schlüsselthemen*. Diese beschreiben charakteristische Muster und Zusammenhänge und sollten pointiert formuliert sein.
5. *Suche nach Entwicklungsmöglichkeiten* (ca. 10 min): Die Coaches suchen in einem Brainstorming nach Entwicklungs- und Lösungsideen für die Schlüsselthemen. Sie werden nicht gewichtet und dem/der Akteur/in übergeben. Der/die Akteur/in kann darauf aufbauend eine konkrete Planung nach dem KTC durchführen.
6. *Kurzes Statement des Akteurs/der Akteurin* (2–5 min): Der/die Akteur/in gibt eine erste Reaktion auf die Schlüsselthemen und Entwicklungsideen.
7. *Prozessreflexion* (ca. 10 min): Der/die Prozessbeobachter/in gibt seine/ihre Beobachtungen über den Ablauf der KTC wieder. Daran kann sich eine kurze allgemeine Prozessreflexion der Gruppe anschließen.

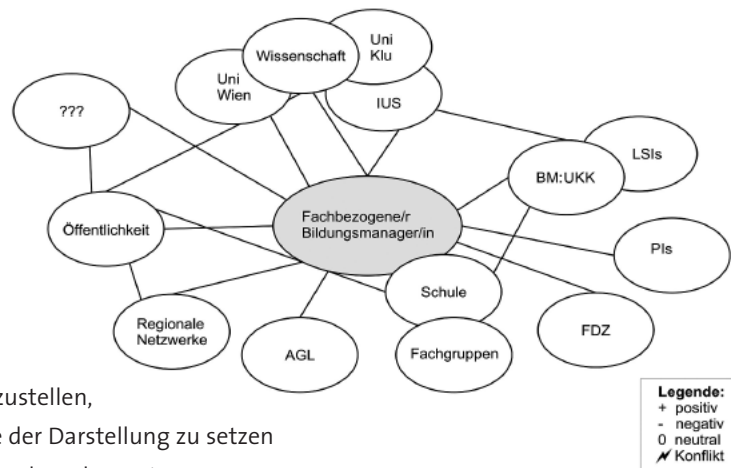
Quelle: Rowold, G. & Schley, W. (1998). *Kollegiales Team Coaching (KTC) journal für schulentwicklung*, 4, S. 70–78.

5.5. Projektumweltanalyse

Ein Projekt kann als Soziales System verstanden werden, das mit anderen Systemen verbunden ist, sodass eine „Systemlandschaft“ entsteht. Das Verhältnis zwischen den einzelnen Teilen ist von ausschlaggebender Bedeutung für das Gelingen des Gesamten. Die Analyse des Beziehungsgeflechts, in das ein Vorhaben eingebettet ist, hilft, die eigene Rolle zu bestimmen und Handlungsstrategien zu planen (siehe Grafik).

Verlauf

1. *Auflistung aller relevanten Umwelten* (d. h. für das Vorhaben wichtiger Personen bzw. Personengruppen, Institutionen, Interessenvertretungen etc.)
2. *Bestimmung näherer Charakteristik der Umwelt* nach:
 - a) Bedeutung für das Vorhaben (je mehr Bedeutung, desto größer);
 - b) Nähe (je näher, desto geringer der Abstand zum Vorhaben);
 - c) Beziehung (positiv, negativ, konflikthaft, ambivalent).
3. *Versuchen Sie, ihre Systemlandschaft grafisch darzustellen!*



Es empfiehlt sich, das Beziehungsgeflecht grafisch darzustellen, das eigene Vorhaben in die Mitte der Darstellung zu setzen und nach den Zeichen in der Legende zu bewerten.

4. *Überlegen Sie sich Strategien und Maßnahmen zur Gestaltung der Beziehungen zu den Umwelten*

Mögliche Fragestellungen

- Wer aller trägt zum Gelingen des Vorhabens und wie bei?
- Von welchen Personen(-gruppen) und Institutionen ist der Erfolg primär abhängig? Mit welcher Priorität?
- Wann ist das Vorhaben aus Sicht von ... (Umwelten) ein Erfolg/Misserfolg?
- Welchen Nutzen/welche Nachteile hat das Vorhaben aus Sicht von ...?
- Welchen Beitrag muss ... leisten, um einen Projekterfolg zu ermöglichen? Was braucht er/sie dazu?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die weitere Vorgangsweise bzw. Organisation des Vorhabens?
- Von wem (welcher Umwelt) kann ich mit Unterstützung für das Vorhaben rechnen? Von wem (welcher Umwelt) ist wenig/keine zu erwarten?
- Wo gibt es bereits gute Kooperationslinien/Allianzen? Welche Kooperationen und Allianzen sind noch ausbaufähig? Was müsste dafür geschehen?
- Wo ist mit Konflikten/Widerstand zu rechnen?
- Welche Beziehung(en) bedarf (bedürfen) dringender Klärung?
- ...

5.6. Kognitive Landkarte (Mindmap)

Diese Methode hilft, das subjektive Geflecht von Bedeutungen und Nebenbedeutungen eines Themas und seine Komplexität bzw. Vernetztheit sichtbar zu machen.

Verlauf

Zunächst einigt sich die Gruppe auf ein Thema, zu dem alle Teilnehmer/innen einzeln ihre Gedanken, Gefühle, Erinnerungen oder Ideen in einer geordneten Form darstellen sollen.

1. *Schritt*: Ein Begriff, der das Thema kennzeichnet, wird in die Mitte des Blattes geschrieben.
2. *Schritt*: Um dieses Thema werden nun Wörter (auch kurze Sätze, Zeichnungen, Grafiken) geschrieben. Auf diese Weise entsteht eine Art Landkarte des Gedachten, Gefühlten, Erinnerungten, Geplanten und Erwünschten. Bedeutsame Inhalte werden von weniger wichtigen Bereichen optisch unterschieden und Beziehungen sowie gegenseitige Abhängigkeiten verdeutlicht.
3. *Schritt*: Danach werden die Teilnehmer/innen ersucht, ihre Mindmaps zu erläutern und miteinander zu vergleichen.
4. *Schritt*: Als Ergebnis kann eine gemeinsame komplexe und übersichtlich geordnete kognitive Landkarte der Gruppe entstehen.

Kommentar

Kognitive Landkarten lassen sich (je nach Thematik) auch in Partner- und Kleingruppen erstellen. Die Methode ist gut dafür geeignet, zur Förderung der Kommunikation über ein Thema und zur Klärung komplexer Zusammenhänge beizutragen. Sie liefert eine Struktur von Ideen, die immer wieder Anlass zu Diskussionen, zu Ergänzungen oder sonstigen Veränderungen bieten kann. Ähnlich wie bei Collagen können dabei auch Fotos und andere Darstellungsformen sinnvoll verwendet werden.

Quelle: IFF-Schule und gesellschaftliches Lernen & Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten (Hrsg.) (1999). Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen. Anregungen, Instrumente, Methoden. O. O.

5.7. Tagebuch/Logbuch

Zweck

- Das Schreiben eines Tagebuchs ist eine Form des schriftlichen Nachdenkens. Es ist eine wichtige Methode zur Weiterentwicklung von Praxiswissen und zum Verständnis von Situationen.
- Durch das Tagebuch soll der Verlust wichtiger Informationen verhindert werden. Die Aufzeichnungen bilden einen „Steinbruch“ für eine spätere Rekonstruktion von Sachwissen.
- Das Tagebuch ermöglicht es, auf systematische Weise eigene Erfahrungen zu analysieren und aus ihnen zu lernen.

Struktur

Wichtige Elemente des Tagebuchs sind:

- Datenmaterial (Situationsbeschreibungen, Aufzeichnungen von Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Dokumente [z. B. Fotos]);
- Interpretationen und Erklärungsversuche (Ideen, Reflexion, Hypothesen);
- Wertungen und persönliche Assoziationen (Gefühle, Einschätzungen);
- Schlussfolgerungen (Pläne und Entwürfe).

Um möglichst viel Nutzen aus den Aufzeichnungen ziehen zu können, empfiehlt sich eine möglichst strenge begriffliche und sprachliche Unterscheidung zwischen diesen Elementen (v. a. zwischen Beobachtungen und Interpretationen).

Praktische Anregungen

- Klärung von Entwicklungsinteressen und Zielen. Formulierung von Problemstellungen, die wesentlich erscheinen.
- Entwicklung eines persönlichen Stils. (Wichtig ist v. a. der freie Gedankenfluss; literarische Maßstäbe spielen keine Rolle.)
- Aufzeichnungen im Forschungstagebuch sind privat. Was davon anderen gezeigt wird, entscheidet der/die Verfasser/in. Daher ist keine Selbstzensur nötig.
- Reservieren bestimmter Zeiträume für regelmäßige Aufzeichnungen.
- Einkleben von unterwegs geschriebenen Notizzetteln, Fotos, Zeichnungen, Kopien von Dokumenten.
- Übersichtliche inhaltliche Struktur und grafische Gestaltung zur besseren Orientierung:
 - Datum, Ort, Situationsmerkmale;
 - Absätze, Überschriften, Unterstreichungen;
 - Inhaltsverzeichnis, Seitenzahlen;
 - Randspalte für spätere Ergänzungen und Kommentare.
- Strenge Unterscheidung zwischen Beobachtungen von Geschehnissen und Interpretationen, Wertungen sowie Schlussfolgerungen.
- Wiederholtes Durcharbeiten des Tagebuchs für vorläufige Analysen.
- Feedback von „kritischen Freund/innen“ einholen durch Vorlesen ausgewählter Passagen.

Kommentar

Wichtige Informationen gehen nicht verloren. Tagebuchschreiben ist Privatsache: Was daraus veröffentlicht wird, hängt von dem/der Schreiber/in des Tagebuchs ab.

Materialien

Heft mit Rand

Quelle: Altrichter, H. & Posch, P. (2007). LehrerInnen erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (4. Auflage)

5.8. Feedback

Richtiges Verhalten gegenüber den Mitmenschen beruht unter anderem auf der Fähigkeit und der Bereitschaft, sich selbst zu beobachten und aus Erfolgen und Misserfolgen zu lernen. Dabei können Hinweise, die das eigene Verhalten und die eigenen Leistungen betreffen, eine wertvolle Hilfe sein. Alle Mitarbeiter/innen, d. h. auch die Führungskräfte, sollen derartige Hinweise mit Aufgeschlossenheit entgegennehmen und anderen in gleicher Weise helfen. Der Person, die kritische Hinweise gibt, dürfen hieraus keine Nachteile erwachsen.

Hinweise von anderen zur Regulierung des eigenen Verhaltens zu nutzen ist leichter gesagt als getan! Manche Hinweise hört man nicht gern. Sie sind unangenehm und kränkend, weshalb man sie sicherheitshalber überhört. Manche Hinweise gibt man nicht gern. Sie sind peinlich und könnten nachteilige Folgen haben.

Die Bedeutung des eigenen Verhaltens und desjenigen anderer für die Aufgabenerledigung, d. h. die Verschränkung der Beziehungsebene und der Sachebene, gebieten es nachdrücklich, sich mit den Hinweisen

und Rückmeldungen auseinanderzusetzen, die dem eigenen Verhalten gelten. Man will nicht auf lange Sicht berufliche Misserfolge, Unzufriedenheit und vermeidbare Konflikte ernten.

Zunehmende Komplexität des Berufsalltags erhöht das Ausmaß, in dem wir aufeinander angewiesen sind und voneinander abhängen. Dies gilt auch für die Beziehung zwischen Vorgesetzten und Untergebenen. Diese gestiegene und weiter ansteigende gegenseitige Abhängigkeit erhöht Bedürfnisse und Forderungen nach Mitbestimmung und Partizipation gerade im zwischenmenschlichen Bereich: Mitarbeiter/innen erwarten heute mehr als früher, dass ihre persönlichen Bedürfnisse ebenso ernst genommen werden, wie die der Vorgesetzten.

Hinweise zum eigenen Verhalten und deren Berücksichtigung im zukünftigen Verhalten kommt damit eine entscheidende Bedeutung für erfolgreiche innerbetriebliche Kommunikation zu. Hat man dies erst einmal erkannt und akzeptiert, so kann man durch die Zentrierung der Wahrnehmung auf diese meist nicht sprachlichen Signale und Hinweise viele relevante Daten und Informationen über den Beziehungshintergrund gewinnen. Die Schärfung der eigenen Wahrnehmung ist somit eine der wichtigsten Voraussetzungen, um den eigenen Führungs- und Verhaltensstil zu ändern, so dass der menschliche Faktor zu seinem Recht kommt.

Unsere Wahrnehmung braucht das Korrektiv der verbalen Stellungnahme des/der Beteiligten: Die nonverbalen Signale – so erfolgen im Berufsalltag meist die Hinweise zu unserem Verhalten – sind mehrdeutig und werden damit rasch auf Grund unserer selektiven Wahrnehmung missverstanden.

Solche Stellungnahmen und Eindrücke zum konstruktiveren Verhalten zu geben und anzunehmen ist lernbar. Hier einige Regeln:

Was ist Feedback?

„Feedback“ (Rückfütterung, Rückkoppelung) ist jene Mitteilung, die andere darüber informiert, wie ihr Verhalten von mir wahrgenommen, verstanden und erlebt wurde.

Feedback ist aber auch jede Mitteilung, die andere darüber informiert, welche Absichten, Ziele, Wünsche und Gefühle ich in einer bestimmten Situation habe.

1. Die positiven Wirkungen des Feedbacks

Feedback verstärkt Verhaltensweisen, indem diese benannt und anerkannt werden.

Feedback ermöglicht es Ihnen, eigene Verhaltensweisen zu korrigieren, die die beabsichtigte Wirkung nicht erreichen.

Je mehr Sie bereit sind, sich gegenseitig solche Hilfen zu geben, desto größer werden die Möglichkeiten, voneinander zu lernen. Mittels Feedback können Sie ständig Ihre Selbsteinschätzung mit der Wahrnehmung und der Einschätzung von anderen vergleichen: ohne Feedback bleiben Sie bei unbestätigten und ungeprüften Annahmen und Vermutungen.

2. Was kann es uns schwer machen, jemandem Feedback zu geben?

- Normen in unserer Kultur, die das Ausdrücken persönlicher Gefühle und Eindrücke anderen gegenüber hemmen.
- Befürchtungen, dass der/die Empfänger/in von Feedback darüber ungehalten wird, und dass dadurch die Beziehung zum/zur Empfänger/in verschlechtert wird.
- Befürchtungen, dass der/die Empfänger/in von Feedback uns dafür bestrafen wird.
- Befürchtungen, dass unser Feedback missverstanden wird.
- Angst, dass der/die Empfänger/in unser Feedback nicht verkraftet.
- Unsicherheit, wie wir am besten vorgehen sollten.

3. Regeln für den/die Feedback-Empfänger/in

- Nicht verteidigen und rechtfertigen!
- Nicht erklären!
- Nicht zurückschießen!
- Zuhören und Aufnehmen!
- Mit dem/der Feedback-Geber/in ins Gespräch kommen!

4. Wie muss Feedback beschaffen sein, damit es eine Orientierungs- und Regulierungshilfe fürs Verhalten sein kann?

- Beschreibend anstatt bewertend;
- Konkret im Gegensatz zu allgemein;
- Erbeten im Gegensatz zu aufgezwungen;
- Zur rechten Zeit: Feedback ist meist umso wirksamer, je kürzer die Zeitspanne zwischen dem Verhalten und der Information über die Wirkung dieses Verhaltens ist.

5. Regeln für den/die Feedback-Geber/in

- Nicht moralisch bewerten!
- Nicht verallgemeinern!
- Nicht interpretieren!
- Nur im eigenen Namen sprechen!
- Nichts aufdrängen!
- Nur beschreiben, was nach außen sichtbar war und die eigene (Gefühls-)Reaktion darauf benennen.

Quelle: Erlacher, W. & Rauch, F. (2005). Handbuch zum Projekt „Gesundheitsförderung und Schulentwicklung“ des Österreichischen Netzwerkes Gesundheitsfördernder Schulen (ÖNGFS). Klagenfurt: IFF.

5.9. Kurzreflexion (+/-/? Methode)

Zweck

Sammeln und Auswerten von Schüler/innenmeinungen oder Meinungen von Teilnehmer/innen eines Kurses, einer Arbeitsgruppe u. ä.

Verlauf

Die Schüler/innen bzw. Teilnehmer/innen schreiben auf einem dreigeteilten Zettel positive (+) negative (-) Bemerkungen sowie Aspekte, die ihrer Meinung nach offen geblieben sind (?), zum erlebten Block/Projekt auf.

Die Fragen könnten z. B. lauten:

- Was hat mir gefallen?
- Was hat mir etwas gebracht?
- Was war förderlich für mein Lernen?
- Was hat mir nicht gefallen?
- Was war hemmend für mein Lernen?
- Was hätte ich lieber anders gehabt?
- Was ist offen geblieben?

Anschließend werden Gespräche in Kleingruppen (z. B. mit dem/der Sitznachbar/in) geführt (ca. 10 Minuten). Danach kommt es zur Nennung der Gesprächsergebnisse reihum. Wichtig ist, die Ergebnisse im Plenum wieder zusammenzuführen.

Kommentar

Minimaler Aufwand. Die Methode erlaubt Ausdruck der Schüler/innen bzw. Teilnehmer/innen in freien Worten. Ergebnisse müssen festgehalten und von dem/der Lehrer/in kommentiert werden.

Materialien

Zettel, Stifte

Quelle: IFF-Schule und gesellschaftliches Lernen & Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten (Hrsg.) (1999). Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen. Anregungen, Instrumente, Methoden. O. O.

5.10. Fotoreport**Zweck**

Mit der hier vorgestellten Methode der Foto-Evaluation lassen sich zumindest zwei Absichten verfolgen:

1. die Möglichkeit auszuloten, wo sich Schüler/innen zuhause fühlen und wo nicht;
2. die Möglichkeit für Schüler/innen selbst als Forscher/innen aktiv zu sein und für sich relevante Erkenntnisse z. B. zur Schule zu gewinnen.

Verlauf

Jede Gruppe von Schüler/innen bekommt einen gemeinsamen Fotoapparat und ein Tonband in die Hand gedrückt. Es muss vorher ausgehandelt werden, wer was fotografiert. Sie durchstreifen ohne Begleitung der Lehrer/innen den Klassenraum und das Schulhaus und machen Aufnahmen von für sie wichtigen Stellen und besprechen dazu kommentierend das Tonband. Eventuell auftauchende organisatorische Probleme (z. B. Verfügbarkeit von Räumen) müssen sie selber lösen.

Die Präsentation der angefertigten Fotos gemeinsam mit dem Tonbandkommentar erfolgt vor der Klasse und soll als Einstieg in die Diskussion über die Situation dienen.

Kommentar

Diese Methode ist vor allem dazu geeignet, den Lehrer/innen gewöhnlich verborgene Werte der Schüler/innen-Kultur zugänglich zu machen. Es kommen meist überraschende Perspektiven zum Vorschein.

Es darf nur eine begrenzte Anzahl von Fotos gemacht werden. Insgesamt stehen allen Schüler/innen nur ein Film oder eine Digitalkamera mit 24 Aufnahmen zur Verfügung. Die wichtigsten Tonbandkommentare sollen eventuell abgeschrieben und der Fotodokumentation beigelegt werden (oder es sollen Bildkommentare geschrieben werden).

Materialien

Fotoapparat(e), Filme oder Digitalkamera(s), Aufnahmegerät(e)

Quelle: IFF-Schule und gesellschaftliches Lernen & Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten (Hrsg.) (1999). Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen. Anregungen, Instrumente, Methoden. O. O.

5.11. Kartenabfrage

Zweck

Rasche Methode, um auf einfache Weise zu erfahren, wie die Situation von mehreren Teilnehmer/innen zu bestimmten Fragestellungen (z. B. Stärken/Schwächen eines BNE-Projektes) eingeschätzt wird.

Verlauf

Jede/r Teilnehmer/in erhält eine beliebige Anzahl von Karten. In einem nächsten Schritt werden von den Teilnehmer/innen Stärken und Schwächen auf die Kärtchen geschrieben. Auf jede Karte wird jeweils nur ein Thema/Stichwort in großer, auch ausinigem Abstand gut leserlicher Schrift notiert. Die ausgefüllten Karten werden von den Teilnehmer/innen in ungeordneter Reihenfolge mit Klebestreifen auf die Wand geklebt. Alle Teilnehmer/innen treten vor die Karten und ordnen diese (mit Hilfe eines/einer Moderator/in) durch Umhängen nach Themenschwerpunkten. Jeder Themenschwerpunkt wird durch eine Überschrift gekennzeichnet. Dieser Prozess wird auch Clustern genannt.

Ist der Sinn einer Formulierung nicht eindeutig zu erkennen, werden Rückfragen an den/die Verfasser/in gestellt.

Am Ende des Prozesses entsteht ein Bild, das eine Übersicht über die Stärken und Schwächen der Schule gibt, wobei diese wiederum nach Themenfeldern geordnet sind.

Kommentar

Das Verfahren kann für vielfältige Themen ohne große Vorbereitung eingesetzt werden. Es liefert schnell eine gute Übersicht über die Einschätzung eines Problems durch eine bestimmte Gruppe. Durch das Ausfüllen von Karten ist sichergestellt, dass die Einschätzungen aller Teilnehmer/innen berücksichtigt werden. Der Vorgang des Ordnen ist ein erster Gesprächsanlass zur Klärung des Themas in der Gruppe. Dabei sollte nicht vorschnell mit „richtig“ oder „falsch“ über den Inhalt einzelner Karten geurteilt werden. Die Teilnehmer/innen lassen sich Zeit, um die Vielfalt der geäußerten Beiträge zur Kenntnis zu nehmen und zu verstehen.

Die durch das Verfahren der Kartenabfrage gewonnenen Daten können zur weiteren Bearbeitung in vielfältiger Hinsicht genutzt werden.

Die Methode braucht eine gute Moderation u.a. zum Umhängen und Ordnen der Kärtchen. Dennoch sollen alle Teilnehmer/innen in den Prozess miteinbezogen werden. Unterschiedliche Einschätzungen über die Zugehörigkeit einer Karte zu einem bestimmten Themenfeld sollten nicht stumm hingenommen, sondern im Gespräch geklärt werden. Haben die Teilnehmer/innen nach einem ersten Ordnen der Karten den Eindruck, dass wesentliche Aspekte noch nicht berücksichtigt sind, können auch zu diesem Zeitpunkt noch weitere Karten ausgefüllt und auf die Wand geklebt werden.

Die Methode braucht eine gute Moderation u. a. zum Umhängen und Ordnen der Kärtchen. Dennoch sollen alle Teilnehmer/innen in den Prozess miteinbezogen werden. Unterschiedliche Einschätzungen über die Zugehörigkeit einer Karte zu einem bestimmten Themenfeld sollten nicht stumm hingenommen, sondern im Gespräch geklärt werden. Haben die Teilnehmer/innen nach einem ersten Ordnen der Karten den Eindruck, dass wesentliche Aspekte noch nicht berücksichtigt sind, können auch zu diesem Zeitpunkt noch weitere Karten ausgefüllt und auf die Wand geklebt werden.

Materialien

Kärtchen, Stifte

Quelle: IFF-Schule und gesellschaftliches Lernen & Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten (Hrsg.) (1999). Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen. Anregungen, Instrumente, Methoden. O. O.

5.12. World-Café³



Café-Leitlinien

Ein anregendes Café-Gespräch zu führen ist nicht schwer – es ist ausschließlich durch Ihre eigene Vorstellungskraft limitiert. Das Café-Format ist flexibel und kann auf viele unterschiedliche Gegebenheiten angepasst werden. Wenn diese Richtlinien in Kombination angewandt werden, fördern sie kooperativen Dialog, aktives Engagement und konstruktive Handlungsoptionen.

Klären von Sinn und Zweck

Als erstes klären Sie den Grund des Zusammentreffens. Erst wenn Sie den Grund genau kennen, wissen Sie, welche Teilnehmer/innen dabei sein müssen und welche Parameter zur Erfüllung des Zwecks wichtig sind.

Kreieren Sie einen gastfreundlichen Raum

Gastgeber/innen von World Cafés auf der ganzen Welt betonen die Kraft und Bedeutung eines gastfreundlichen Raumes, der sich sicher und einladend anfühlt. Wenn Menschen sich in ihrer Haut wohl fühlen, können sie am kreativsten denken, sprechen und zuhören. Denken Sie dabei auch ganz besonders darüber nach, wie Sie mit Ihrer Einladung und der Raumgestaltung eine vertraute Atmosphäre schaffen.

Überlegen Sie sich Fragen, die wirklich relevant sind

Wenn Sie die relevanten Fragen für die Teilnehmer/innen des Cafés erarbeiten, werden Achtsamkeit und wohlüberlegtes Vorgehen tiefgreifende Ergebnisse bringen. Ihr Café kann nur eine einzige Frage oder auch mehrere Fragen untersuchen, die eine logische Weiterentwicklung einer Entdeckungsreise durch mehrere Runden eines Dialogs unterstützen. In vielen Fällen geht es in Cafés ebenso um Entdeckungen und die Untersuchung kraftvoller Fragen, wie um das Finden effektiver Lösungen.

Teilnehmer/innen zum „Beitragen“ ermutigen

Als Moderator/innen sind wir uns mehr und mehr darüber bewusst, dass Menschen teilnehmen wollen. Die meisten Menschen wollen jedoch nicht einfach nur teilnehmen, sondern sie wollen „beitragen“, sie wollen aktiv teilnehmen, um einen Unterschied zu machen. Es ist wichtig, jede/n zu ermutigen, ihre/seine Ideen und Perspektiven zum jeweiligen Thema beizutragen, und dabei gleichzeitig zu erlauben, dass jede/r auch einfach nur durch Zuhören teilnehmen kann.

Unterschiedliche Perspektiven verbinden

Eines der besonderen Charakteristika des Cafés ist die Möglichkeit, sich von Tisch zu Tisch zu bewegen, neue Menschen zu treffen, aktiv die eigene Meinung zu äußern und die Essenz der Entdeckungen mit immer größer werdenden Gedankenkreisen zu verlinken. Denn die Teilnehmer/innen tragen Schlüsselideen oder Themen zu neuen Tischen, tauschen Perspektiven aus und bereichern so enorm die Möglichkeiten für überraschende, neue Erkenntnisse.

Zu neuen Erkenntnissen gelangen und Entdeckungen mitteilen

Wenn wir genau hinhören und auf die Themen, Muster und Erkenntnisse achten, beginnen wir, die Verbindung zum größeren Ganzen zu spüren. Nach einigen Gesprächsrunden ist es hilfreich, eine Konversation mit der gesamten Gruppe zu initiieren. Das gibt der gesamten Gruppe eine Möglichkeit, sich mit den Themen und Fragen zu beschäftigen, die jetzt überall im Raum präsent sind.

³ © 2002 Whole Systems Associates. Please feel free to copy and distribute with acknowledgement of The World Café Community as author. Deutsche Übersetzung: Sabine Bredemeyer, all in one zur Bonsen & Associates. www.all-in-one-spirit.de | www.zukunftskonferenz.de. [Der Inhalt des Kapitels 5.12. wurde gänzlich übernommen, jedoch wurden redaktionelle Änderungen vorgenommen.]

Café-Gespräche im Überblick

- Setzen Sie *vier oder fünf Personen an kleine runde Café-Tische* oder in Gesprächsgruppen.
- Kreieren Sie *aufeinander aufbauende (gewöhnlich drei) Gesprächsrunden* von jeweils ca. 20–30 Minuten.
- Es werden *Fragen oder Themen* behandelt, *die tief greifend* Ihr Leben, Ihre Arbeit oder Ihre Gemeinschaft betreffen, während die anderen Gruppen an den Nebentischen an den gleichen Fragen arbeiten.
- Ermuntern Sie sowohl die Gastgeber/innen als auch die Gäste die wichtigsten Ideen auf die Tischdecke zu *schreiben, kritzeln oder malen* oder diese auf große Karten oder auf Platzdeckchen aus Papier (DIN A4) zu schreiben und in die Mitte der Runde zu legen.
- Nach dem Ende der ersten Gesprächsrunde bitten Sie jeweils eine Person am Tisch als „Gastgeber/in“ sitzen zu bleiben, während die anderen zu „Reisenden“ oder zu „Meinungs-Botschafter/innen“ werden. Die Reisenden transportieren Schlüsselideen, Themen und Fragen hinein in das nächste Gespräch.
- Bitten Sie den/die Gastgeber/in, die neuen Gäste willkommen zu heißen und kurz die wichtigsten Ideen, Themen und Fragen der ersten Gesprächsrunde mitzuteilen. Ermuntern Sie dann die Gäste, die *Ideen von ihren vorherigen Tischgesprächen zu verlinken und zu verbinden*, indem sie gut zuhören und jeden Beitrag berücksichtigen.
- Dadurch, das die Teilnehmer/innen die Möglichkeit haben, sich innerhalb der verschiedenen Gesprächsrunden zu bewegen, beginnen sich die *Ideen, Themen und Fragen zu verlinken* und zu verbinden. Am Ende der zweiten Gesprächsrunde werden alle Tische bzw. alle Gesprächskreise im Raum befruchtet mit den Erkenntnissen der vorherigen Gespräche sein.
- In der dritten Gesprächsrunde können die Menschen zu ihren ursprünglichen Tischen zurückkehren, um ihre *Entdeckungen zusammenzubringen*, oder sie „reisen“ weiter an neue Tische. Dabei lassen sie denselben/dieselbe oder eine/n andere/n Gastgeber/in am Tisch sitzen. Manchmal wird an dieser Stelle zu Beginn der dritten Gesprächsrunde eine neue Frage zur Vertiefung der Untersuchung gestellt.
- Nach einigen Gesprächsrunden wird eine Phase eingeräumt, in der die Entdeckungen und *Erkenntnisse im gesamten Plenum mitgeteilt* werden können. Es passiert genau in diesen großen, offenen Mitteilungsphasen, dass Muster identifiziert werden, das kollektive Bewusstsein wächst und Möglichkeiten zum Handeln auftauchen.

Sobald Sie wissen, was Sie erreichen wollen und wie viel Zeit Ihnen zur Verfügung steht, können Sie die angemessene Anzahl und Länge der Gesprächsrunden sowie die effektivste Art der Fragestellung und die interessanteste Art und Weise, Ideen zu verbinden und sich gegenseitig zu befruchten, festlegen.

Spielen, experimentieren und improvisieren Sie!

Café-Etikette

Fokus auf das, was wichtig ist.

Sprechen und Hören mit Herz und Verstand.

Ideen verlinken und verbinden.

Spielen, kritzeln, malen – auf die Tischdecke schreiben ist erwünscht!

Eigene Ansichten und Sichtweisen zum Thema beitragen.

Hinhören, um wirklich zu verstehen.

Aufmerksamkeit auf die Entdeckung neuer Erkenntnisse und tiefergehender Fragen.

Haben Sie Spaß dabei!!!

Die wichtige Bedeutung der Café-Frage(n)

Mit der/den Frage/n, die Sie wählen oder die die Teilnehmer/innen während der Café-Gespräche entdecken, steht und fällt der Erfolg des World-Cafés. Mal kann Ihr Café nur eine einzige Frage untersuchen, ein anderes Mal werden mehrere Fragen entwickelt, um die logische Weiterentwicklung der Entdeckungsreise über mehrere Gesprächsrunden hinweg zu unterstützen.

Eine kraftvolle Frage

- ist einfach und klar;
- ist dennoch provokativ;
- erzeugt und konzentriert sich auf eine Untersuchung;
- bringt unbewusste Annahmen an die Oberfläche;
- öffnet neue Perspektiven.

Seien Sie sich darüber bewusst, dass

- gut durchdachte Fragen Energie anziehen und Aufmerksamkeit darauf fokussieren, was wirklich zählt. Erfahrene Café-Moderator/innen empfehlen, offene Fragen zu stellen, Fragen, auf die nicht mit Ja oder Nein geantwortet werden kann.
- gute Fragen nicht unmittelbar darauf folgende Aktionsschritte oder Problemlösungen implizieren. Die Fragen sollten Untersuchung oder Entdeckung anstatt Bewertung und „schon wissen, wie's geht“ anstoßen.
- Sie eine gute Frage gefunden haben, wenn neue Ideen und Möglichkeiten auftauchen.
- Sie mögliche Fragen bei teilnehmenden Schlüsselpersonen testen sollen, um zu sehen, ob sie interessiert und energiegeladen bleiben.

Fünf Wege, Kollektives Wissen sichtbar zu machen

Nutzen Sie Visuelle Protokolle

In manchen Café-Veranstaltungen werden alle Gruppengespräche von Illustrator/innen festgehalten, die die Ideen der Gruppe auf Flipcharts oder auf Wandpapier malen. Dabei nutzen sie Text und Bilder, um die Struktur und Muster der Gespräche zu illustrieren.

Machen Sie eine Galerie

Manchmal nehmen die Teilnehmer/innen die Papierbögen von ihren Tischen und heften sie auf die Wand. So können alle Teilnehmer/innen z. B. während einer Pause eine kleine Tour machen und sich die Ideen der anderen Tische ansehen.

Hängen Sie die Erkenntnisse auf

Die Teilnehmer/innen können große Post-its mit einzelnen Erkenntnissen oder Ideen auf eine Wand oder Pinwand heften, so dass alle Teilnehmer/innen sie während der Pause ansehen können.

Kreieren Sie Ideen-Cluster

Die Erkenntnisse auf den Post-its können in „Affinitäts-Cluster“ gruppiert werden, so dass zusammenhängende Ideen sichtbar werden und für die Planung der nächsten Schritte der Gruppe verfügbar sind.

Erzählen Sie eine Geschichte

Manche Cafés kreieren von ihren Ergebnissen eine Zeitung oder ein Geschichten-Buch um die Ergebnisse einem größeren Publikum zugänglich zu machen. Die Person, die die Bilder festhält, kann ein Bilderbuch mit Texten als Dokumentation gestalten.

Das Ambiente kreieren

Ob Sie einige Dutzend oder einige Hundert Menschen in einem Raum zusammenbringen, in jedem Fall ist

es wesentlich, eine Umgebung zu schaffen, die Gefühle von Ungezwungenheit und Vertrautheit schafft. Wenn Ihre Gäste eintreffen, sollten sie sofort spüren, dass es kein gewöhnliches Treffen ist.

- Wenn möglich, wählen Sie einen Raum mit Tageslicht und Blick nach außen, um eine einladendere Atmosphäre zu schaffen.
- Lassen Sie den Raum tatsächlich wie ein Café mit kleinen Tischen, an denen vier bis fünf Personen Platz finden, aussehen. Weniger als vier bieten nicht genug unterschiedliche Blickwinkel, mehr als fünf limitieren den Raum für Interaktion unter den Teilnehmer/innen.
- Arrangieren Sie die Tische in einer lockeren, zufälligen Anordnung, nicht als eng gestellte Reihen. Z. B. in einem Straßencafé, das bereits einige Stunden geöffnet ist, sehen Tische locker und einladend aus.
- Wählen Sie farbenfrohe Tischdecken und stellen Sie kleine Blumenvasen mit Schnittblumen auf jeden Tisch. Wenn der Veranstaltungsort es erlaubt, stellen Sie auch eine Kerze auf jeden Tisch. Platzieren Sie Grünpflanzen im Raum rund um die Tische.
- Legen Sie mindestens zwei große (ca. DIN A0) Blätter weißes Papier zusammen mit einer großen Kaffeetasse oder einem Weinglas mit vier oder fünf farbenfrohen Markern über die Tischdecken. Papier und Marker regen die Teilnehmer/innen zu zeichnen, malen und „zum Verbinden ihrer Ideen“ an. So werden die Teilnehmer/innen die Ideen sofort, wenn sie auftauchen, notieren.
- Stellen Sie einen zusätzlichen Café-Tisch vor den Raum für das Material der Gastgeber/innen und des/der Moderator/in bzw. der Moderator/innen.
- Hängen Sie Kunst oder Poster auf die Wände (zum Beispiel auch einfache Flipcharts mit Sprichwörtern) und spielen Sie Musik, während die Menschen ankommen und Sie sie begrüßen.
- Um der Tradition von Gemeinschaft und Gastfreundschaft gerecht zu werden, bieten Sie Getränke und Snacks an. Ein Café ist kein Café ohne Essen und Trinken.

Nutzen Sie Ihre Phantasie! Seien Sie kreativ!

Materialien

- Kleine runde Tische;
- Ausreichend Sessel für alle Teilnehmer/innen, Gastgeber/innen und Moderator/innen;
- Farbenfrohe Tischdecken;
- Flipchart-Papier oder anderes weißes Papier in ca. DIN A0-Größe, das auf die Tischdecken gelegt wird. 2–3 pro Tisch;
- Farbige Marker auf Wasserbasis (Neuland o. a.) 4–5 unterschiedliche Farben pro Tisch.
Benutzen Sie dunkle Farben (grün, schwarz, blau, lila) für die Lesbarkeit.
Fügen Sie jedoch zwei hellere Farben (orange, rot, hellgrün, hellblau, dunkelgelb) pro Tisch für Hervorhebungen hinzu;
- Eine kleine Vase mit Schnittblumen, eine große Kaffeetasse oder ein Glas für die Marker pro Tisch;
- Ein kleiner Seitentisch für die Erfrischungen und Snacks;
- Weiße Tapete (z. B. 1,80 x 1,20 m) oder Flipchart-Papier, um das gesammelte Wissen sichtbar zu machen, und eine Rolle Kreppband pro Tisch;
- Ein Platz auf der Wand (mindestens vier Meter) oder mindestens vier Pinboards (bis 100 Teilnehmer/innen);
- Zusätzlicher Platz auf der Wand oder beim Fenster, um die Arbeiten aufhängen zu können (es funktionieren auch lange, gespannte Wäscheleinen mit Klammern).

Optional (je nach Größe der Veranstaltung und Anlass)

- Overheadprojektor bzw. Laptop mit Beamer und Leinwand;

- Soundsystem mit CD-Player, Kassettenrecorder o. Ä.;
- Eine Auswahl an Hintergrundmusik;
- Je ein Mikrofon für die Gastgeber/innen und den/die Moderator/in bzw. Moderator/innen und ein bis zwei drahtlose Handmikrofone für die Mitteilungsrunden im Plenum;
- Flipcharts (mit oder ohne Gestell);
- Basismaterialien wie Tacker, Büroklammern, Kreppband, Klebeband, Marker, Pinwandnadeln, Bleistifte und Kugelschreiber;
- Farbige DIN A5-Karten für persönliche Notizen;
- 125 x 75 mm Post-its (oder größer) in hellen Farben zum Anheften von Ideen.

Ich bin der/die Gastgeber/in eines Cafés, was ist zu tun?

Die Aufgabe des/der Gastgeber/in eines Cafés ist, darauf zu achten, dass die sechs Leitsätze für den Dialog und das Engagement beachtet und umgesetzt werden. Es geht dabei nicht um die spezifische Form, es ist „der Spirit der Leitsätze“, der zählt. Gastgeber/in eines Cafés zu sein bedeutet Bedachtsamkeit, Kunstfertigkeit und Sorgfalt anzuwenden. Der/die Gastgeber/in macht den Unterschied, ob ein interessantes Gespräch oder Durchbruchdenken stattfindet.

- Arbeiten Sie mit der Planungsgruppe, um den Anlass und Zweck des Cafés zu definieren, und entscheiden Sie, wer zu dem Treffen eingeladen werden sollte.
- Nennen Sie Ihr Café dem Anlass entsprechend, zum Beispiel „Führungs-Café“, „Wissens-Café“, „Strategie-Café“, „Entdeckungs-Café“, etc.
- Helfen Sie, die Einladung zu gestalten.
- Arbeiten Sie mit anderen zusammen, um eine angenehme Café-Atmosphäre zu schaffen.
- Heißen Sie die Teilnehmer/innen willkommen, wenn diese eintreffen.
- Erklären Sie den Anlass des Treffens.
- Stellen Sie die Fragen oder Themen für die Gesprächsrunden vor und stellen Sie sicher, dass die Fragen für jede/n auf Overhead, Flipchart, Karten o. Ä. gut erkennbar auf jedem Tisch zu sehen sind.
- Erklären Sie die Café-Leitsätze und die Café-Etikette und machen Sie sie über Overhead, auf großen Tafeln, auf am Tisch ausgelegten Karten o. Ä. jederzeit sichtbar.
- Erklären Sie die Logistik des Cafés einschließlich der Rolle der Gastgeber/innen an den Tischen (= die Person, die am Ende der ersten Runde freiwillig am Tisch sitzen bleibt und die Neankömmlinge am Tisch willkommen heißt).
- Halten Sie sich während der Gespräche zwischen den Tischen auf.
- Ermutigen Sie jede/n, teilzunehmen.
- Erinnern Sie die Teilnehmer/innen daran, während der Gespräche zu malen, zeichnen und sich Notizen zu machen.
- Machen Sie die Teilnehmer/innen in einer einfühlsamen Weise darauf aufmerksam, wenn es an der Zeit ist, sich zu einem neuen Tisch zu setzen und die nächste Gesprächsrunde zu beginnen.
- Stellen Sie sicher, dass wichtige Erkenntnisse visuell festgehalten oder eingesammelt und, wenn möglich, sichtbar aufgehängt werden.
- Seien Sie kreativ bei der Handhabung der sechs Café-Leitsätze, um der speziellen Situation gerecht zu werden.

Ich bin der/die Gastgeber/in eines Tisches – was ist zu tun?

- Erinnern Sie die Gäste an Ihrem Tisch daran, wichtige Ideen, Entdeckungen, Verbindungen und tiefer gehende Fragen sofort zu notieren, wenn sie auftauchen.
- Bleiben Sie an Ihrem Tisch, wenn die anderen gehen, und heißen Sie die „Reisenden“ von den anderen

Tischen willkommen.

- Teilen Sie ganz kurz die wichtigsten Erkenntnisse und Entdeckungen des vorherigen Gespräches mit, so dass die anderen sich mit den Ideen ihrer vorherigen Tische einbringen können.

Was sind Café-Gespräche?

Café-Gespräche sind eine einfache Methode, um ein lebendiges Netzwerk kooperativen Dialogs im Dienste der realen Arbeit zu kreieren. In Unternehmen haben die Cafés viele unterschiedliche Namen, um unterschiedliche Ziele zu verfolgen. Kreativ-Café, Wissens-Café, Strategie-Café, Führungs-Café, Marketing-Café und Produktentwicklungs-Café. Die meisten Café-Gespräche wurden auf der Basis der Prinzipien und in dem Format durchgeführt, wie von The World Café entwickelt (siehe auch www.theworldcafe.com), einer weltweiten Bewegung, die wichtige Gespräche in Unternehmen, Politik und in Gemeinden rund um die Welt unterstützen will.

Café-Gespräche sind auch eine provokative Metapher, die es uns ermöglicht, neue Wege zu erkennen, um in unserem Leben und in unserer Arbeit einen Unterschied zu machen.

Die Kraft von Gesprächen ist so unsichtbar und natürlich, dass wir sie üblicherweise übersehen. Betrachten Sie nur einmal den Lernprozess und die Möglichkeiten, die entstehen, wenn Menschen mehrere Gespräche z. B. mit Lieferant/innen, Kund/innen und anderen in der größeren Gemeinschaft, also sowohl innerhalb als auch außerhalb einer Organisation, führen. Was wäre, wenn wir all diese Gespräche als ein großes dynamisches Café zusammenfassen würden, wenn Vertreter/innen jeder Funktion des Systems innerhalb eines größeren Netzwerkes lebendiger Gespräche anwesend wären. Diese Gespräche sind das Herzstück unseres kollektiven Wissens und der Erschaffung unserer Zukunft. Wenn wir die Kraft von Gesprächen als Kern des Unternehmensprozesses entdeckt haben, können wir sie effektiver zu unserem gemeinsamen Nutzen einsetzen.

Das Café geht von der Annahme aus, dass Menschen bereits die Weisheit und Kreativität besitzen, auch die schwierigsten Herausforderungen zu meistern. In angemessenem Kontext und mit dem richtigen Fokus ist es möglich, Zugang zu diesem tiefen Wissen über das, was wichtig ist, zu erlangen und dieses auch anzuwenden.

Was ist für die Café-Methode unbedingt wichtig?

Wir haben eine Reihe von Leitlinien entwickelt, um Gespräche durch Dialog und Engagement in Gang zu bringen. Wenn Sie diese Leitlinien beim Planen der Meetings anwenden, werden Sie über die höhere Qualität Ihrer Ergebnisse erstaunt sein. Wenn Sie Gastgeber/in eines Cafés sind und alle diese Leitlinien gleichzeitig beachten, werden Sie feststellen, dass Sie ein einmaliges Café-Ambiente schaffen können, in dem sehr wahrscheinlich überraschende und nützliche Ergebnisse erzielt werden können.

Literatur

- Altrichter, H. (2002). Veränderungen im Selbstverständnis und in der Tätigkeit von LehrerInnen. In F. Eder, P. Posch, M. Schratz, W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen* (S. 295–333). Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. & Krainer, K. (1996). Wandel von Lehrarbeit und Lehrerfortbildung. In K. Krainer & P. Posch (Hrsg.). *Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten* (S.33–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. (2005). *Quality criteria for ESD schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. ENSI – SEED Network. Wien: BMBWK.
- Buchauer, R. & Grobbauer, H. (o. J.). *Der Weg ist auch das Ziel – Lehrgang Globales Lernen*. Abgerufen am 15.12.06 von www.globaleducation.at/start.asp?b=205&ID=10468
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2004). *Lehrpläne der allgemein bildenden Schulen*. Abgerufen am 12.02.06 von <http://www.bmbwk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml?style=default&subnav=0>
- Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW) (Hrsg.) (2002). *Die österreichische Strategie zur Nachhaltigen Entwicklung, eine Initiative der Bundesregierung*. Abgerufen am 21.10.07 von www.Nachhaltigkeit.at/strategie/pdf
- Delors, J. (1996). *Learning – The treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Goncz, A. (2003). *Teaching and learning of the key competencies*. In D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (Hrsg.). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (S. 117–131). Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.
- Hascher, T. & Altrichter, H. (2002). Editorial – Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 1, S. 4–7.
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Grevin: Eggenkamp.
- Heinrich, M., Minsch, J., Rauch, F., Schmidt, E. & Vielhaber, Ch. (2006). *Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Eine lernende Strategie für Österreich*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Hentig, H. von (1996). *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser Verlag.
- Huber, S., Berchtold, C., Kummert, R. & Kyburz-Graber, R. (2001). *Ernährung heute und morgen. Interdisziplinäre Materialien zu Produktion, Verarbeitung, Handel und Konsum*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Klafki, W. (1995). „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. *Die Deutsche Schule* 3, S. 9–14.

- Krainer, K. (2002). Ausgangspunkt und Grundidee von IMST. Reflexion und Vernetzung als Impulse zur Förderung von Innovationen. In K. Krainer et al. (Hrsg.). Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften (S. 21–58). Innsbruck: Studienverlag.
- Kreis, I. (2007). Lehrer/innen zwischen Laborunterricht und Steuergruppe: Entwicklung von Professionalität im Lehrberuf. In F. Rauch & I. Kreis (Hrsg.). Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung (S. 231–252). Innsbruck: Studienverlag.
- Künzli, C. (2003). Didaktisches Konzept. Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Arbeitspapier Nr. 1 aus dem Forschungsprojekt „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in die Schulpraxis“. Abgerufen am 21.10.07 von <http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/didakt.konzept.bineu.pdf>.
- Künzli David, C. (2007). Zukunft mitgestalten. Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern: Haupt.
- Lassnigg, I., Mayer, K. & Svecnik, E. (2001). Austria. Country Contribution Process conducted by the DeSeCo Project. Abgerufen am 07.02.07 von <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.6214.downloadList.5,5944.DownloadFile.tmp/sfsodesecoccpaustria19122001.pdf>
- McKeown, R. (2002). Education for Sustainable Development Toolkit. Abgerufen am 12.02.06 von www.esdtoolkit.org
- Meadows, D. L., et al. (1972). Die Grenzen des Wachstums – Berichte des Club of Rome zur Lage der Menschheit. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Minsch, J. (2004). Gedanken zu einer politischen Kultur der Nachhaltigkeit. In Badener VorDrucke. Band 2 (S. 10–17). Baden: PH.
- Oelkers, J. (2005). Wie lernt man den Beruf? Zum Systemwechsel in der Lehrerbildung. Vortrag auf der Fachtagung „Was müssen Lehrer können – was sollen Lehrer lernen?“ am 8. Dez. 2005 an der Universität Koblenz-Landau. Abgerufen am 03.11.06 von http://www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform_der_Lehrerbildung/Rede_ProfOelkers_Koblenz_Curriculare_Standards.pdf
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Programmleitung Nationales Forschungsprogramm 33 und Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Bern und Aarau. Abgerufen am 23.02.06 von <http://www.skbf-csre.ch/information/nfp33/ub.oelkers.pdf>
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für LehrerInnenbildung* 2, S. 8–19.
- Perrenoud, P. (1999). The key to social fields. Essay on the competences of an autonomous actor. Universität Genf: OECD-Dokumentation BFS.
- Posch, P. & ENSI Lehrer/innenteam (2006). 9 x Partizipation – Praxisbeispiele aus der Schule. Wien: Ueberreuter.

- Rauch, F. (2002). The Potential of Education for Sustainable Development for Reform in Schools. *Environmental Education Research* 8, S. 43–51.
- Rauch, F. (2004). Nachhaltige Entwicklung und Bildung. In R. Mikula (Hrsg.). *Bildung im Diskurs* (S. 35–49). München: Profil.
- Rauch, F. & Pfaffenwimmer, G. (1998). Umwelt und Schulinitiativen: Portrait und Wirkungen eines internationalen Projekts. In H. Altrichter, K. Krainer & J. Thonhauser (Hrsg.). *Chancen der Schule – Schule als Chance* (S. 215–234). Innsbruck: Studienverlag.
- Rauch, F. & Steiner R. (2006). School development through Education for Sustainable Development in Austria. *Environmental Education Research* 12, S. 115–128.
- Rauch, F., Steiner, R. & Streissler, A. (2008). Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept. In B. Bormann & G. de Haan (Hrsg.). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 141–158). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.) (2003). *Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus*. Neuwied: Luchterhand.
- Steiner, R. (2008). *Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Dissertation. Universität Klagenfurt.
- Stern, T. & Streissler, A. (2006). PEL(T): Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen(teams), Studie im Auftrag des MNI-Fonds, IMST3-Projekt, unpublizierter Projektbericht. Klagenfurt: IMST.
- Strathern, M. (2000). *Audit Cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Routledge.
- Terhard, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik. (ZKL-Texte Nr. 24). Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Abgerufen am 23.02.06 von http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf
- Thaler, K. (2005). Lehrgang „Globales Lernen“. Bündnis für Eine Welt/ÖIE. Endbericht. Abgerufen am 21.10.07 von <http://doku.cac.at/berichtlehrgang2003-2005-1.doc>
- Weinert, F. E. (2001a). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit (S. 17–31). In F. E. Weinert (Hrsg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Basel: Weinheim.
- Weinert, F. E. (2001b). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.) (2001). *Defining and selecting key competencies* (S. 45–66). Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Witt, R. & Lehman, R. (2001). Definition and Selection of key competencies in Germany. Abgerufen am 19.09.06 von http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/sfso_deseeco_ccp_germany_19122001.pdf

