

Bildung für
nachhaltige Entwicklung
BNE

Bibliografie:

Claudia Bergmüller und Dorothea Taube:
Authentizität von Lehrkräften im BNE-Kontext.
journal für lehrerInnenbildung, 23 (3), 56-64.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-05>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 3
2023

05

*Claudia Bergmüller und
Dorothea Taube*

Authentizität von Lehrkräften
im BNE-Kontext

Lehrkräfte als Vorbilder

„Teachers are at the forefront of educating
for global competence;
as such, they are important advocates and ambassadors
who are leading the way for others.“
(OECD & Asia Society, 2018, S. 28)

In (inter-)nationalen Strategiepapieren im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (vgl. u. a. UNECE, 2011; KMK & BMZ, 2016) wird immer wieder auf die Bedeutung von Lehrkräften bei der Verwirklichung der mit BNE intendierten Zielsetzungen verwiesen. Dabei kommen Lehrkräfte nicht nur als pädagogische Fachkräfte für die Gestaltung von Lernumgebungen in den Blick, sondern auch als unmittelbare ‚Botschafter*innen‘, ‚Vorbilder‘ und „Change Agents“ einer nachhaltigen Entwicklung (Nationale Plattform BNE c/o BMBF, 2017, S. 29). Es wird daher als wichtige Kompetenz einer Lehrkraft im BNE-Kontext gesehen, dass sie sich „als handelnd-reflexiver Mensch in Gesellschaft und Gemeinschaft [begreift], [...] die Ziele einer zukunftsfähigen Entwicklung in ihrem persönlichen, politischen und gesellschaftlichen Handeln [reflektiert] und [...] dies mit ihrer Rolle als Lehrende in Beziehung [setzt]“ (EPIZ, 2019, S. 2).

Diese Perspektive wird interessanterweise auch als Erwartung von Schüler*innen an die Lehrkräfte herangetragen (Bergmüller, 2019). Vor allem in wertebezogenen Lehr-Lernsettings, wie sie im Kontext einer BNE durch die Orientierung an Leitperspektiven von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit unweigerlich gegeben sind, zeigen sich Schüler*innen sehr sensibel dafür, inwiefern Lehrpersonen hinsichtlich eines Unterrichtsthemas nicht nur *inhaltlich* kompetent sind, sondern darüber hinaus auch selbst hinter themenspezifischen Normen und Werten *stehen*. Rein kognitiv-verstehende Unterrichtsansätze erscheinen Schüler*innen hier nicht selten unbefriedigend, wie folgender Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion mit Achtklässler*innen eines Gymnasiums zeigt, welche im Nachgang zu einem BNE-Unterrichtsprojekt geführt wurde (ebd., S. 80):

Bw [...] am Ende blieb uns einfach nur das was wir gemacht ham [...] wie son Geschichts-Thema.

Aw | ja. Ja ihr erfahrt jetzt was das ist und jetzt habt ihr Wissen und @(.)@-

Bw

I Ja.

Xw [...] und mir war auch irgendwie so schleierhaft wie die beiden dazu standen also die haben das irgendwie einfach nur so präsent gegeben und alles uns beigebracht sozusagen und dann (.) aber dann wusste man irgendwie nicht [...] haben die eigene Erfahrungen sowas haben wir jetzt zum Beispiel nich mitbekommen; [...] weil die haben da nie so was richtig Persönliches drüber gesagt wie die das finden [...]

Die sich hier dokumentierende Unzufriedenheit der Schüler*innen verweist jenseits der Notwendigkeit eines fundierten Fachwissens und einer einschlägigen sowohl fach- als auch allgemeindidaktischen Qualifizierung auf die besondere Bedeutung einer entsprechenden Authentizität von Lehrkräften in BNE-bezogenen Vermittlungsprozessen. Doch was genau meint ‚Authentizität‘? Welche Bedeutung kommt der Authentizität von Lehrkräften in BNE-Vermittlungsprozessen zu? Und welche Rolle sollte ‚Authentizität‘ als Fokus von Lehrer*innenbildung zu BNE spielen? Diesen Fragen werden wir in diesem Beitrag genauer nachgehen.

Authentizität – bedeutsames Moment von Lehren und Lernen

Wenn wir von ‚Authentizität‘ sprechen, ist damit eine besondere Glaubhaftigkeit und Echtheit von Wissen und Erfahrungen von Personen gemeint, die durch Emotionalität, persönliches Engagement oder eigene Betroffenheit generiert wird und der damit eine besondere Nähe zur Beschreibung von Realität nachgesagt wird (Asgarova, Mascaskill & Abrahamse, 2023). Solche authentischen Erfahrungen werden als zentrale Begründung für die Verlässlichkeit von Wissen gesehen. An authentisches Lehren wird vor diesem Hintergrund die Erwartung geknüpft, durch eine unmittelbare Bezugnahme auf ‚echte‘ Wissensaspekte, Erfahrungen und Haltungen die existenzielle Relevanz im Lernprozess zu fördern und das Lernen somit lebendiger und eindrücklicher zu gestalten (vgl. u. a. Kolbe, 2010). Dies impliziert, dass sich die Lehrenden auch als Menschen in den Bildungsprozess einbringen und so greifbarer und gegenwärtiger sind (Grund & Singer-Brodowski, 2020, S. 34).

Dass – neben einer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertise – Personenmerkmale wie Überzeugungen, Werthaltungen sowie emotionale und motivationale Orientierungen die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung mitbedingen, ist in empirischen Studien sowohl im allgemeinpädagogischen Diskurs (vgl. u. a. Baumert & Kunter, 2006) als auch im BNE-Kontext (vgl. u. a. Hart, 2003; Drewes, 2018) bereits deutlich geworden: Hart (2003) beispielsweise zeigte, dass Lehrkräfte mit einer hohen, auf persönlichen Erfahrungen beruhenden Wertschätzung der Natur ihren Unterricht überwiegend praktisch-erfahrungsorientiert gestalten, um darüber ihre eigenen Erfahrungen an die Schüler*innen weiterzugeben. Drewes (2018) legte in ihrer Studie am Beispiel des Unterrichtsthemas ‚Klimawandel‘ dar, dass Lehrkräfte, die hinsichtlich dieses Themas kaum oder keine Bezüge zu ihrem persönlichen Handeln sehen, stärker beschreibend-verstehende Zugänge präferieren, während Lehrkräfte, die hier auch persönlich motiviert und engagiert sind, im Unterricht deutlich stärker politisierend agieren.

Deutlich wurde auch, dass Schüler*innen von einer Unterrichtsgestaltung, in die authentische Erfahrungen und Bezüge von Lehrkräften einfließen, profitieren: Sie zeigen ein größeres Interesse, eine höhere kognitive Aktivierung sowie eine intensivere inhaltliche Auseinandersetzung (vgl. Pollard & Hesslewood, 2015; Lundegård, 2018).

Allerdings können mit einem entsprechend ‚authentischen‘ Hintergrund von Lehrkräften auch Risiken verbunden sein: So zeigte Taube (2022), dass Lehrkräfte, die in der developmentpolitischen und kirchlichen Bewegung der 1980er und 1990er Jahre engagiert waren, in der Tendenz stärker dazu neigen, die Bearbeitung von BNE-Themen mit einzelnen, ihnen eindeutig erscheinenden Perspektiven zu verknüpfen und damit unterkomplex darzustellen. Im Kontrast dazu zeigen sich bei Lehrkräften, die von keinen biografischen Bezügen zum Thema BNE berichteten, aber an Fortbildungsangeboten oder Schulentwicklungsinitiativen zu BNE teilgenommen hatten, eher reflexive, multiperspektivische und damit die Komplexität adressierende Vermittlungszugänge. Zudem neigen Lehrkräfte mit entsprechend authentischem Hintergrund teilweise zu einer moralischen Kommunikation, die nicht nur angesichts des Beutelsbacher Konsens (bzw. in der Weiterentwicklung der Frankfurter Erklärung) problematisch ist. Unterrichtsforschung zu BNE zeigt auch, dass Schüler*innen moralischen Setzungen durch Lehrkräfte eher mit Abwehr begegnen (vgl.

u. a. Wettstädt & Asbrand, 2014) – ein Lernergebnis, welches vom bildungspolitischen Anspruch einer BNE gerade *nicht* intendiert ist. Authentizität führt somit nicht notwendigerweise zu einer entsprechenden Umsetzung von BNE bzw. in der Folge zu den gewünschten Lernergebnissen.

Authentizität als Professionalisierungsfokus

Was bedeuten diese Befunde nun für die Professionalisierung von Lehrkräften?

Eine Studie zu Lerneffekten angehender pädagogischer Fachkräfte im BNE-Kontext von Bergmüller und Quiring (2019) machte deutlich, dass Lernen in diesem Themenfeld unweigerlich in zwei Dimensionen erfolgt: in der Dimension „Person“ (also ihrem individuellen Selbst) und der Dimension „Funktion“ (also ihrer künftigen Berufsrolle). Dabei erwies sich das Lernen in der Dimension „Person“ als wichtige Grundlage dafür, nachhaltig Kompetenzen in der Dimension „Funktion“ aufzubauen. In vielen BNE-Professionalisierungskonzepten wird die Dimension „Person“ allerdings kaum explizit mitgeführt, obwohl die Bedeutung dieser Dimension zum Beispiel durch Befunde zum Stellenwert authentischer Auslandserfahrungen in der Lehrer*innen-ausbildung gestützt wird (vgl. Rotter, 2014). Hier wird im Übrigen allerdings auch darauf verwiesen, dass eine fehlende *Reflexion* von Auslandserfahrungen zu einer Reproduktion vereinfachender, stereotypisierender Perspektiven auf globale Zusammenhänge und die Lebensrealitäten von Menschen in anderen Ländern führen kann (vgl. u. a. He, Lundgren & Pynes, 2017; Klein & Wikan, 2019).

Vor diesem Hintergrund wird in BNE-bezogenen Professionalisierungsprozessen angeregt, Authentizität in dreierlei Hinsicht explizit zu berücksichtigen:

- a) *Authentizität zu reflektieren* und im Rahmen der Lehrer*innenbildung von vornherein und explizit persönliche Haltungen, Motivationen und Erfahrungen der Lehrkräfte sowie deren möglichen Einfluss auf die Umsetzung einer BNE zu thematisieren;
- b) *Authentizität zu generieren* und in Professionalisierungsmaßnahmen gezielt Raum für (neue bzw. spezifische) authentische Erfahrungen im Nachhaltigkeitskontext zu eröffnen sowie auch diese Erfahrungen zu reflektieren; sowie

- c) *Authentizität zu komplementieren* und zu befähigen, die Authentizität anderer hinzuzuziehen, d. h. verstärkt die Kooperation mit externen Expert*innen zu suchen, die in den jeweiligen Lehr-Lern-Kontext eigene authentische Erfahrungen einbringen und Lehrkräfte damit ergänzen können.

Authentische Lernumgebungen, also Lernumgebungen, die einen alltagsnahen, diskursiven und mehrperspektivischen Zugang zu globalisierungs- und nachhaltigkeitsbezogenen Themen eröffnen (vgl. u. a. Kater-Wettstädt, 2015) gibt es zahlreiche: Makerspaces in (Hoch-) Schulen, Reallabore, Umweltstationen, Erlebnishöfe, Weltläden und weitere. Diese Lernumgebungen könnten in der Lehrer*innenbildung systematischer verankert werden: sowohl als *unmittelbares* Erfahrungsfeld als auch – im Sinne eines didaktischen Doppeldeckers – als Reflexionsgegenstand, um (angehende) Lehrkräfte zu befähigen, solche Lernumgebungen selbst fundiert in ihren eigenen Unterricht einzubeziehen. Dies gilt in gleicher Weise für die Stärkung einer Kooperation mit externen Expert*innen. Studien wie diejenige von Eich (2021) zeigen, dass gerade Beziehungen zu authentischen Expert*innen außerhalb von Schule eine der nachhaltigsten Erfahrungen darstellen können, die Schule (und damit sicherlich auch Hochschule) über kooperative Formate bieten kann. Allerdings gilt es auch hier aufzupassen: Sofern nicht durch alternative Perspektiven ergänzt, besteht auch hier die Gefahr, nur *einen* möglichen Standpunkt zu globalen Zusammenhängen und Handlungsoptionen als Deutung abzubilden und damit einen nur sehr reduzierten Ausschnitt eines deutlich komplexeren Themas zu präsentieren. Das heißt für Professionalisierungsmaßnahmen: Auch hier bedarf es einer expliziten „Aufklärung – also einer auf [ihre] Probleme bezogene[n] spezifische[n] Form der kritischen Distanz [...] der Professionalität“ (Thiersch, 2009, S. 250).

Fazit

Die oben genannten Befunde zeigen, dass authentische Erfahrungen nicht unweigerlich zu einer angemessenen Gestaltung von Lernumgebungen führen. Authentizität stellt somit ein mögliches, aber kein hinreichendes Element für eine lernförderliche didaktische Gestaltung und das Anregen von Lernprozessen bei Schüler*innen dar. Lehrkräfte, die BNE-Themen im Unterricht bearbeiten, müssen sich

somit nicht notwendigerweise selbst als Befürwortende und Vorbilder in diesem Bereich verstehen. Es scheint stattdessen bedeutsam, sich stärker reflexiv der Frage der Gestaltung authentischer Lernumgebungen anzunähern und in diesem Kontext auch den Einfluss der eigenen Überzeugungen und Werthaltungen auf die Rahmung und Gestaltung von BNE-bezogenen Lernangeboten mitzudenken. Dies setzt aus unserer Sicht voraus, dass in Angeboten BNE-bezogener Lehrer*innenbildung explizit individuelle Motivationen und biografische Erfahrungen thematisiert und Diskussions- und Reflexionsräume geschaffen werden, um deren Einfluss auf die bisherige (pädagogische) Handlungspraxis explizit nachzuspüren. Dabei kann es sinnvoll sein, Professionalisierungsangebote spezifisch an den Vorerfahrungen und Relevanzsetzungen der Teilnehmenden auszurichten und die (künftigen) Lehrkräfte deutlich stärker als bisher über ihre professionelle ‚Funktion‘ hinaus auch in ihrer individuellen ‚Person‘ wahrzunehmen.

Literatur

- Asgarova, R., Macaskill, A. & Abrahamse, W. (2023). Authentic assessment targeting sustainability outcomes: a case study exploring student perceptions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24 (1), 28-45.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Bergmüller, C. (2019). Transformative Bildung im Kontext Schule. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 75-88). Opladen: Budrich.
- Bergmüller, C. & Quiring, E. (2019). Wirkungszusammenhänge bei Multiplikator/inn/en-Schulungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit. In C. Bergmüller, B. Causemann, S. Höck, J.-M. Krier & E. Quiring (Hrsg.), *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit* (S. 161-86). Münster u. a.: Waxmann.
- Drewes, A. (2018). *Personal, Professional, Political: An Exploration of Science Teacher Identity Development for Teaching Climate Change*. Delaware: University of Delaware.
- Eich, L. (2021). *Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen und Globales Lernen an Schulen. Eine rekonstruktive Studie zu NRO-Mitarbeitenden*. Münster u. a.: Waxmann.
- EPIZ (Entwicklungspolitisches Informationszentrum Reutlingen c/o Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Reutlingen (Werkreal-, Haupt- und Realschule), Offenburg (Grundschule) Nürtingen (Grundschule), Karlsruhe (Berufliche Schulen) (2019). *Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von BNE und Globalem Lernen*. Verfügbar unter <https://www.wia.epiz.de/files/wia/weitere%20Materialien/WIA-Mindmap-Faltblatt-Kompetenzen-Einzelseiten.pdf> [16.05.2023].

- Grund, J. & Singer-Brodowski, M. (2020). Transformatives Lernen und Emotionen – Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Außerschulische Bildung*, 3, 28-26.
- Hart, P. (2003). *Teachers' Thinking in Environmental Education: Consciousness and Responsibility*. New York: Peter Lang.
- He, Y., Lundgren, K. & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147-157.
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Klein, J. & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93-100.
- KMK & BMZ (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Kolbe, C. (2010). *Sinn im Unterricht – Authentisch lehren. Existenzanalyse 27/1/2010*, 25-28. Verfügbar unter <https://christophkolbe.de/content/uploads/2021/03/sinn-im-unterricht-ea-27-01-10.pdf> [16.05.2023].
- Lundegård, I. (2018). Personal authenticity and political subjectivity in student deliberation in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 24 (4), 581-592.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Verfügbar unter <https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/nationaler-aktionsplan.html> [16.05.2023].
- OECD & Asia Society (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. New York: OECD Publishing.
- Pollard, G. & Hesselwood, A. (2015). A more 'authentic' geographical education? *Teaching Geography*, 40 (1), 11-13.
- Rotter, C. (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Tertium comparationis*, 20 (1), 44-60.
- Taube, D. (2022). *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit der sozialen Komplexität Weltgesellschaftlicher Themen*. Münster: Waxmann.
- Thiersch, H. (2009). Authentizität. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 239-254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- United Nations Economic Commission for Europe Steering Committee on Education for Sustainable Development (UNECE) (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. Genf.
- Wettstädt, L. & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37 (1), 4-12.



Claudia Bergmüller, Dr., Professorin für Schultheorie und historische Bildungsforschung, PH Weingarten.
Arbeitsschwerpunkte:
Wirkungsforschung zu
Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globalem Lernen,
Lehrkräftebildung, Schulentwicklung

bergmueller-hauptmann@ph-weingarten.de



Dorothea Taube, Dr., wiss.Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen mit Fokus Lehrkräfteprofessionalisierung

dorothea.taube@uni-bamberg.de