

Orientierungsrahmen für den Lernbereich

# Globale Entwicklung

Teilausgabe Religion, Philosophie, Ethik



Bundesministerium für  
wirtschaftliche Zusammenarbeit  
und Entwicklung

**Cornelsen**



**KULTUSMINISTER  
KONFERENZ**

## Hinweis

Die vorliegende Teilausgabe ist eine praxisorientierte Ergänzung zum gleichnamigen Fachkapitel des im Auftrag von KMK und BMZ von Engagement Global herausgegebenen Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (2016). Sie schließt konzeptionell an den Orientierungsrahmen an. Die Teilausgaben des Orientierungsrahmens richten sich insbesondere an Lehrkräfte. Den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung sowie die Teilausgaben der Fächer finden Sie unter <https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>

Den neuen Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe finden Sie hier: [Orientierungsrahmen Gymnasiale Oberstufe – GES – Globale Entwicklung in der Schule](#)

## Inhaltsverzeichnis

	<b>Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)</b> .....	5
1.	Hintergrund .....	7
2.	Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung .....	8
3.	Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs .....	11
4.	Orientierung an BNE-Kernkompetenzen .....	12
5.	Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess .....	15
6.	Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz .....	17
	<b>Religion, Philosophie, Ethik</b> .....	19
1.	<b>Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)</b> .....	19
1.1	„Transformative Bildung“: Religion, Philosophie, Ethik! .....	19
1.2	Neue Bedeutung von Ethik, Philosophie und Religion im Anthropozän .....	24
1.3	Eigenständigkeit und Kooperation: die Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik .....	26
1.4	BNE-spezifische Aufgaben der Fächergruppe .....	27
1.5	BNE-relevante, fachspezifische Expertisen der Einzelfächer .....	34
2.	<b>Kompetenzorientierung</b> .....	38
3.	<b>Didaktisches Konzept</b> .....	42
3.1	Lernsituation und Subjektorientierung .....	42
3.2	Didaktische BNE-Prinzipien und Methoden der Fächergruppe .....	43
3.3	Methodenvielfalt der Fächergruppe .....	49
4.	<b>Beispielthemen</b> .....	51
	Unterrichtsskizzen: Umsetzung ausgewählter Beispielthemen .....	64
5.	<b>Feedback und hilfreiche Bewertung</b> .....	76

<b>6. Unterrichtsbeispiele</b> .....	<b>81</b>
Gerechtigkeit als Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung .....	81
Flucht als Weg aus der Ungerechtigkeit .....	83
Gerechtigkeit – die Option Gottes für die Armen .....	98
(Un)gerechte Gesellschaft? – Ein zentrales Thema für den Islamischen Religionsunterricht .....	107
Gerechtigkeit für alle? Weltweit? .....	120
Literaturverzeichnis .....	140
Literaturhinweise zur Weiterarbeit .....	147

# Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Jörg-Robert Schreiber

Die nachfolgende Kurzfassung bezieht sich auf den von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2015 verabschiedeten und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) durch Engagement Global gGmbH 2016 veröffentlichten *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)*<sup>1</sup>. Der OR verfolgt das Ziel, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Primar- und Sekundarstufe I zu verankern und nachhaltige Entwicklung zum Leitbild der Unterrichtsfächer sowie schulischen Aktivitäten zu machen. Daher werden im Folgenden die Begriffe Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weitgehend synonym verwendet.

Zusammengefasst werden hier die im allgemeinen Teil des OR dargestellten Grundlagen sowie die Erkenntnisse aus der bisherigen Umsetzung. Dazu gehören auch die Empfehlungen der UNESCO *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to embedding* (2017)<sup>2</sup>, in die Engagement Global Elemente des OR eingebracht hat. Im OR werden die bisherigen Erfahrungen der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens aufgegriffen, in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) integriert und Anschlüsse zu aktuellen Reformen der schulischen Bildung – zum Beispiel hinsichtlich Inklusion und Digitaler Bildung – sowie zu einer Weiterentwicklung in die Oberstufe hergestellt. Das übergeordnete Bildungsziel besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben. Der OR benennt elf Kernkompetenzen in den Bereichen Erkennen – Bewerten – Handeln, auf die sich die Teil-Kompetenzen der Fächer beziehen. Kompetenzen werden im Lernprozess an Inhalten erworben, die als ein prinzipiell offener Katalog von 21 relevanten Themenbereichen benannt werden und eine Zuordnung zu den Nachhaltigen Entwicklungszielen (Sustainable Development Goals – SDGs) der *Agenda 2030* ermöglichen (s. 1. Hintergrund).

<sup>1</sup> Die Gesamtausgabe und Umsetzungsmaterialien werden von Engagement Global gGmbH (<https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>, 31.10.2020) unter Beteiligung von Fachleuten der Kultusministerien, Wissenschaften, Nicht-Regierungsorganisationen und Bildungspraxis herausgegeben. Eine kostenlose Druckausgabe des gesamten Orientierungsrahmens ist beim Schulbuchverlag Cornelsen erhältlich: [www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7807/ra/titel/9783060656882](http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7807/ra/titel/9783060656882), (28.06.2017). Dort kann auch die digitalisierte Gesamtausgabe heruntergeladen werden. Das Portal GLOBALES LERNEN bietet in seiner Rubrik „Orientierungsrahmen“ ([www.globaleslernen.de](http://www.globaleslernen.de), 28.06.2017) ebenfalls Download-Möglichkeiten dieser Dokumente sowie zahlreicher Unterrichtsmaterialien, Hinweise zu Aus- und Fortbildungsveranstaltungen und Artikel zum Orientierungsrahmen an.

<sup>2</sup> UNESCO/ MGIEP (2017): *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to embedding*. New Delhi [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/complete-guidebook\\_textbooks-for-sustainable-development\\_2.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/complete-guidebook_textbooks-for-sustainable-development_2.pdf) (31.10.2020)

Auch wenn der OR nicht speziell als Unterrichtshilfe gedacht ist, bietet er innerhalb von Fachkapiteln Anregungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung und die Überprüfung von Lernerfolgen. Es finden sich Fachbeiträge zu Deutsch, Geografie, Geschichte, Kunst, Naturwissenschaften, Neue Fremdsprachen, Mathematik, Musik, Politische Bildung, Religion/Ethik, Sport, Wirtschaft sowie Berufliche Bildung. Sie stellen den jeweiligen Beitrag des Faches dar und benennen fachbezogene Kompetenzen, die sich auf die elf Kernkompetenzen des OR beziehen. Sie schlagen geeignete Themen vor und führen ein kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel aus, ohne dabei in diesem Rahmen auf die notwendige Differenzierung nach Alter, Entwicklung und Heterogenität der Lerngruppe sowie auf eine wünschenswerte fachverbindende bzw. fachübergreifende Umsetzung eingehen zu können. Das in den Fachbeiträgen enthaltene Unterrichtsbeispiel kann in angepasster Form Anregung für die unterrichtliche Umsetzung sein, soll aber darüber hinaus Impulse geben für die Entwicklung von Unterrichtsvorhaben und Lernmaterialien. Insbesondere soll deutlich werden, dass BNE in den Fachunterricht gut integrierbar ist. Für neun Unterrichtsfächer liegen Teilausgaben wie diese vor und können auf der Webseite von Engagement Global heruntergeladen werden: <https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>

## 1. Hintergrund

Der OR sowie seine Projekte zur Umsetzung unterstützen insbesondere die Struktur- und Qualitätsentwicklung sowie die Unterrichtsgestaltung durch die Bildungsministerien der Länder, die Schulträger und vor allem durch die Schulen selbst. Es geht um Orientierung bei der Lehrplangestaltung sowie bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vor allem aber um die Entwicklung eines schuleigenen Leitbilds und Curriculums durch Schulleitung, Lehrerkollegium, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Das geht nicht ohne Kooperationspartner aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft sowie aus dem Stadtteil bzw. der Gemeinde. Im Mittelpunkt steht dabei die qualitative Weiterentwicklung von Unterricht und Lernprozessen durch Lehrende und Lernende im Sinne eines selbstdefinierten Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung. Nachhaltige Schule ist Teil einer Bildungslandschaft und umfasst auch eine Vielzahl außerunterrichtlicher Aktivitäten, Management und Verwaltung, Beschaffung, Entwicklung und Einsatz von Medien und Materialien. Im Mittelpunkt sieht der OR Lernprozesse, die in lokale, nationale, europäische und globale Entwicklungen eingebettet sind, fachliche Qualifizierung und Mündigkeit stärken und zu einer zukunftsfähigen gesellschaftlichen Transformation beitragen.

Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)* ist ein Beitrag zur nationalen Strategie *Vom Projekt zur Struktur* im Anschluss an die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE<sup>3</sup>) 2005 – 2014. Er unterstützt institutionelle und zivilgesellschaftliche Akteure bei der Umsetzung der Ziele und Handlungsempfehlungen des Nationalen Aktionsplans zum UNESCO Weltaktionsprogramm BNE (2015 – 2019)<sup>4</sup> – vor allem im Bereich der schulischen Bildung.

Die 2015 von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen beschlossene *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (SDGs) und ihrer Ausrichtung auf alle Länder der Erde bietet zugleich Legitimation und Ansporn, sich an der Umsetzung der von der Staatengemeinschaft in einem breiten Beteiligungsprozess beschlossenen Agenda im eigenen Umfeld engagiert zu beteiligen<sup>5</sup>. Dabei spielt für die Erreichung aller 17 Ziele und das Verständnis ihrer Verflechtungen das Bildungsziel 4.7 eine zentrale Rolle:

<sup>3</sup> BNE hat in nationalen Bildungssystemen unterschiedliche Bedeutung. In Deutschland wurde BNE spätestens seit der UN-Dekade ganz überwiegend als integratives Bildungskonzept verstanden, das Umweltbildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung und weitere Bildungsansätze verbindet, die sich auf das gemeinsame Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beziehen und unter Beibehaltung des jeweils verwendeten Begriffs unterschiedliche Schwerpunkte vertreten. Das gilt auch für die in den letzten Jahren aufkommende Global Citizen Education.

<sup>4</sup> Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Berlin [https://www.bmbf.de/files/Nationaler\\_Aktionsplan\\_Bildung\\_f%c3%bcn\\_nachhaltige\\_Entwicklung.pdf](https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%c3%bcn_nachhaltige_Entwicklung.pdf) (31.10.2020).

<sup>5</sup> UN General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (28.06.2017).



#### SDG 4: Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern

4.7: [...] bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung

und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Global Citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung.

Komplexe globale Entwicklungen gewinnen zunehmend Einfluss auf unser tägliches Leben und fordern jeden von uns auf, sich an einer nachhaltigen Entwicklung für eine lebenswerte Zukunft zu beteiligen. Qualität von Bildung zeichnet sich in diesem Zusammenhang dadurch aus, inwieweit sie zu einem dauerhaften Lernprozess führt, der zur eigenen Lebensgestaltung und zu einer Beteiligung an gesellschaftlicher Transformation befähigt und ermutigt. Dieser Herausforderung als Bürgerin und Bürger nachkommen zu können, bedeutet für Schülerinnen und Schüler nicht nur, sich für die eigene Zukunft zu qualifizieren, sondern auch sich als wichtiger Teil von Lebensgemeinschaften, von lokaler, nationaler, europäischer und globaler Gesellschaft wahrzunehmen und sich in demokratische Gestaltungsprozesse einzubringen. Dafür bedarf es der Orientierung und einer Bildung, die die Entwicklung der dafür notwendigen Grundkompetenzen ermöglicht.

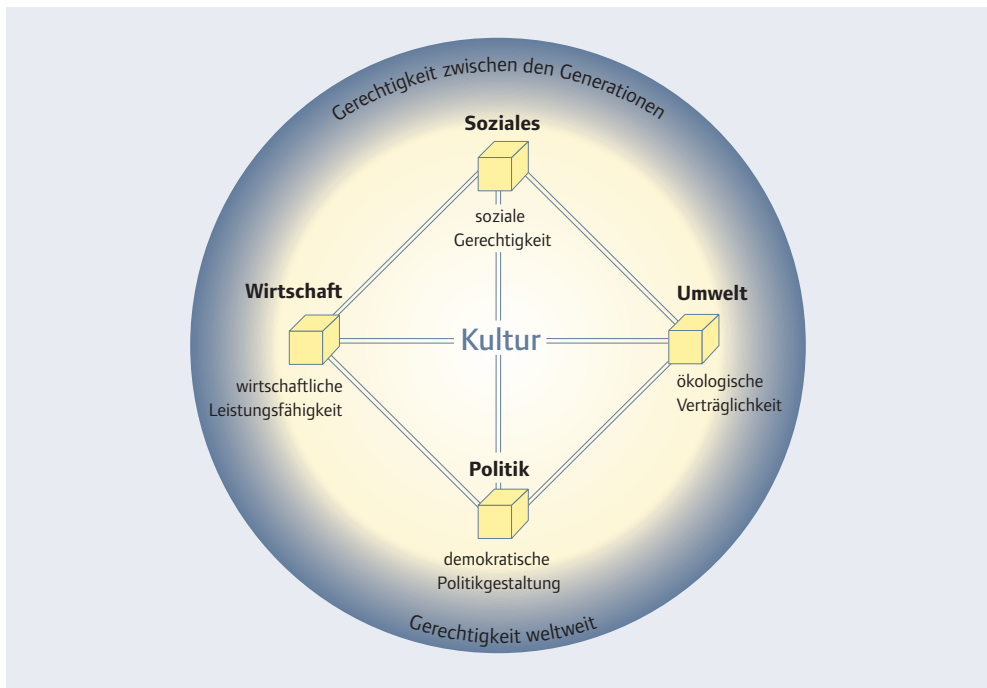
## 2. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung war in Deutschland schon vor der UN-Dekade (2005 – 2014) das universelle Prinzip, das unterschiedliche Konzepte wie Umweltbildung und Globales Lernen verbindet. Das war nicht überall so und wurde 2015 durch die *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*, die dieses Prinzip in seiner fundamentalen Bedeutung für alle Lebensbereiche herausstellt, von der Staatengemeinschaft umfassender als je zuvor vereinbart. Ziele werden allerdings auch im politischen Diskurs der *Agenda 2030*, wie im Falle der meisten politischen Diskurse, als breite Ziele und Ideale formuliert, die nicht direkt auf den Kontext ausgerichtet sind, in dem zum Beispiel Bildung und sozialer Wandel stattfinden. Politik ist auf allen Ebenen nur dann in der Lage, den Rahmen für diese Entwicklung zu schaffen, wenn sie durch eine teilnehmende, kontinuierlich lernende Zivilgesellschaft unterstützt und von dieser gefordert wird. In der Bildung ist nachhaltige Entwicklung nicht eine Vorgabe, die durch Leitplanken der Tragfähigkeit definiert ist. Ihre Aufgabe als BNE besteht darin, Orientierung im Lernprozess zu bieten und nachhaltige Entwicklung als grundlegende Einstellung und Handlungsbereitschaft zu fördern.

Die Hauptakteure, ihre Handlungsfelder und Entwicklungsperspektiven sind im Nachhaltigkeitsdiskurs traditionell auf drei Handlungsbereiche reduziert worden: Wirtschaft, Soziales und Umwelt.

Dieses *Dreieck der Nachhaltigkeit* symbolisiert in der internationalen Diskussion die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Entwicklungskonzepts. In einem solchen Modell soll wirtschaftliches Wachstum gegenüber Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit ausbalanciert werden. Forderungen, Kultur und Politik (Good Governance) in ein Modell der nachhaltigen Entwicklung zu integrieren, sind angesichts zunehmender Kritik an einem dominierenden Wachstumsparadigma und den Risiken der Finanzmärkte berechtigt. Aber auch Terrorismus und neue Formen der Kriegsführung, zerfallende Staaten und ein wachsendes Bedürfnis nach Sicherheit und Bürgerbeteiligung verlangen nach der Integration dieser Dimensionen in gemeinsame Modellvorstellungen nachhaltiger Entwicklung.

Es bedarf kaum noch einer Erklärung, dass kulturelle Vielfalt den Hintergrund darstellt. Ihre Wahrnehmung und Respektierung sind die Grundlage für friedliches Zusammenleben, Verhandlungserfolge in Konflikten sowie für zukunftsfähige Innovationen. Aus pädagogischer Sicht erscheint diese Einbindung in einem werteorientierten, global gültigen Leitbild einer inklusiven Gesellschaft, die niemanden diskriminiert oder zurücklässt, sinnvoll und zielführend (s. Abb. 1). Politik und Kultur in ihren vielfältigen Formen sind bevorzugte Themenbereiche der Massenmedien und Internetkommunikation und primäre Beteiligungsfelder für eine zukunftsfähige Entwicklung. Bei Zielkonflikten der Entwicklungsdimensionen bietet das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit seinem ganzheitlichen Anspruch Orientierung für das eigene Verhalten und für die Aushandlung nachhaltiger Lösungen vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt.



**Abb. 1:** Modell der nachhaltigen Entwicklung

Dieses Modell von Entwicklungsdimensionen, die oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und sich im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ergänzen sollen, wurde schon früh durch fundamentale Werte und Prinzipien begleitet, unter anderem durch globale und Generationengerechtigkeit, Verantwortung als Weltbürger (global citizenship), Geschlechtergerechtigkeit, Partizipation und Inklusion, Schutz des Klimas und der natürlichen Umwelt. Die Tatsache, dass individuelle Entscheidungen zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung nicht einfach anhand von Normen und technischen Richtlinien getroffen werden können, bedeutet nicht, dass planetarische Grenzen und Vorgaben durch internationales und nationales Recht für den Lernprozess unwesentlich sind. Nachhaltige Entwicklung ist darauf ausgerichtet, jedem Menschen den Zugang zu fundamentalen Rechten zu ermöglichen, vermag jedoch nicht in jedem Fall zu beschreiben, wie dies auf dem Weg in eine gute Zukunft konkret erreicht werden kann. Definitionen nachhaltiger Entwicklung sind daher komplex und müssen offen bleiben. Sie sollten Raum lassen für unterschiedliche Akteure, Situationen, Handlungsebenen (von individuell bis global), für kulturelle Hintergründe und schnelle Veränderungen.

Der Begriff *nachhaltige Entwicklung*, der einen Prozess beschreibt, wird dabei gegenüber dem Ziel *Nachhaltigkeit* oft bevorzugt, obwohl er nicht frei ist von kritischen Untertönen, unter anderem aufgrund der gelegentlichen, unzutreffenden Gleichsetzung von *Entwicklung* mit *Wachstum*. In der BNE wird in diesem Zusammenhang der Gebrauch des Begriffs *Entwicklung* als neutraler Terminus (von *nicht nachhaltig* zu *nachhaltig*) bevorzugt. Da nachhaltige Entwicklung Antworten auf komplexe, oft miteinander verstrickte Prozesse sucht, erscheint es selten sinnvoll, eindimensional von *wirtschaftlicher Nachhaltigkeit* oder *ökologischer Nachhaltigkeit* zu sprechen. Nachhaltige Entwicklungen erfordern einen synergetischen Prozess unter Berücksichtigung *aller* Entwicklungsdimensionen.

Bildung steht vor der Aufgabe, die Entwicklung von Kompetenzen durch Lernprozesse zu fördern, die kritische Analysen, fundierte Urteile und Handeln im Einklang mit den Prinzipien nachhaltiger Entwicklung erfordern. Dabei kommt es darauf an, relevante und an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierte Probleme nicht nur aus einer, sondern möglichst aus allen Entwicklungsdimensionen zu erforschen, einschließlich des sozio-kulturellen Hintergrundes. Auf diese Weise können Konflikte in den Blick geraten, bevor sich feste Meinungen darüber bilden und folgenschwere Entscheidungen getroffen werden. Der offene, Orientierung bietende Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung steht auch für eine Sensibilisierung gegenüber ideologischer Instrumentalisierung.

**Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das:** Lernvorhaben sollten an konkrete und lebensweltnahe Herausforderungen gebunden werden, die Schülerinnen und Schüler motivieren, die Ursachen und Akteure hinter den Zielkonflikten zwischen verschiedenen Entwicklungsdimensionen zu analysieren. Dafür bieten sich Methoden wie Rollenspiele an, die Informationsbeschaffung, Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel und Kompromissbereitschaft erfordern. Die Komplexität solcher Konflikte sollte dabei so weit wie möglich erkennbar werden sowie die Notwendigkeit, Lösungsansätze an allgemeingültige Werte zu binden. Wesentlich bei der Analyse und Suche nach zukunftsfähigen Lösungen ist, dass für die Lernenden der eigene Bezug zu dem Konflikt erkennbar wird, selbst wenn es sich um ein globales oder scheinbar weit entferntes Problem handelt: Was hat das mit mir zu tun? Gibt es für mich – in meiner Einstellung oder in meinem Handeln – dazu einen sinnvollen Beitrag?

### 3. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs

Inhalte dominieren in der Regel die Gespräche über Unterrichtsvorhaben unter Lehrerinnen und Lehrern sowie zwischen ihnen und Schülerinnen und Schülern. Dabei wird Inhalt oft auf Lernstoff und erwartete Leistung reduziert. Themen in Lehrplänen sind häufig systematisch an bestimmten Fachprinzipien und Phänomenen der Bezugswissenschaft ausgerichtet. Die meisten verbindlichen Curricula enthalten jedoch auch erhebliche Freiräume hinsichtlich der Themengestaltung, sofern vorgegebene Standards erreicht werden. BNE kann dabei von der Möglichkeit Gebrauch machen, relevante, lebensweltnahe und problemorientierte Themen zu definieren. Jedes Nachhaltigkeitsproblem hat die Chance, zum Thema und Lerngegenstand zu werden, wenn es zu Konflikten zwischen den beteiligten Personen und Institutionen führt, die von den Folgen betroffen sind. Das ist bei allen SDGs und ihren Teilzielen der Fall, deren Zielformulierung in einem ersten didaktischen Schritt zur Erschließung eines zugrundeliegenden lokalen Problems führen kann. Wesentlicher als die Zuordnung zu einem der im OR benannten 21 Themenbereiche ist für die Wahl eines BNE-Themas die Berücksichtigung bestimmter Kriterien, von denen natürlich nicht alle erfüllt werden müssen:

#### **BNE-Themen**

- sind gesellschaftlich relevant und interessant für die Lernenden,
- sind problemorientiert und erfordern eine Stellungnahme sowie eine nachhaltige Lösung,
- regen Perspektivenwechsel an,
- erfordern die Wahrnehmung sozio-kultureller Diversität,
- geben Anlass für die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen lokalen, nationalen, europäischen sowie globalen Faktoren und Prozessen,
- greifen Vorwissen auf und fördern selbstorganisierten Wissenserwerb,
- stellen eine Verbindung her zu einem oder mehreren SDGs,
- sind in ein Unterrichtsfach (oder mehrere) eingebettet.

Will man die 21 offenen Themenbereiche des OR inhaltlich auf wenige Kernthemen eingrenzen, so lassen sich in Anlehnung an die grundlegende Darstellung *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?* der UNESCO<sup>6</sup> die folgenden vier benennen:

1. Umweltstress und nicht-nachhaltige Muster der wirtschaftlichen Produktion und des Konsums
2. Mehr Wohlstand, aber auch mehr Benachteiligung und Ungleichheit
3. Zunehmende Vernetzung, aber steigende Intoleranz und Gewalt
4. Fortschritte und Herausforderungen bei der Umsetzung der Menschenrechte

**Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das:** Die Konzeption sollte ein klares Ziel hinsichtlich des Kompetenzerwerbs verfolgen (s. Abschnitt 4) und dies mit einem relevanten thematischen Schwerpunkt verbinden. Themen sollten anfangs so offen wie möglich sein, um von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet werden zu können. Dabei können die Lernenden eine Auswahl aus den 17 SDGs<sup>7</sup> treffen, die sie mit ihnen bekannten Herausforderungen im eigenen Land bzw. Lebensumfeld verbinden. Die Formulierung des Themas sollte so weit wie möglich problem- und schülerorientiert sein. Aufgabe der Lehrkräfte besteht dabei vor allem darin, das Thema mit den Inhalten des Faches zu verbinden (bzw. eine fächerverbindende oder fachübergreifende Umsetzung zu ermöglichen) und geeignete methodische Ansätze, Sozial- und Organisationsformen vorzuschlagen. Das jeweilige Unterrichtsbeispiel in den Fachbeiträgen zum OR zeigt dafür Möglichkeiten auf. Weitere Themenvorschläge befinden sich in den Unterkapiteln „Beispielthemen“.

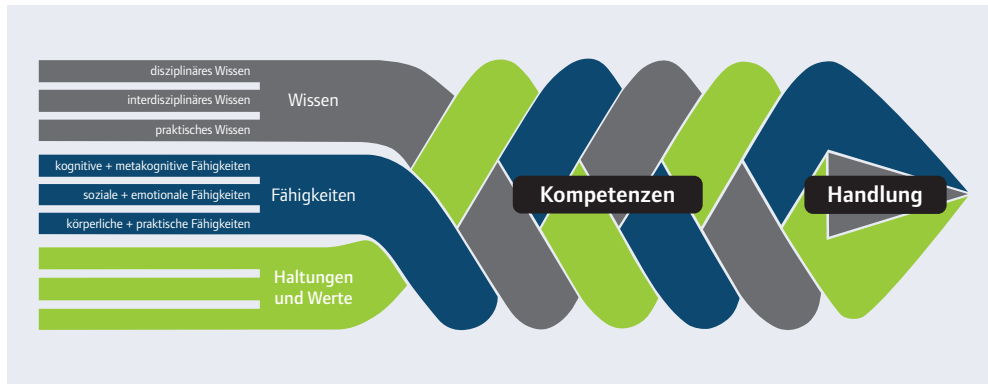
#### 4. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen

Kompetenzen im Sinne der weithin anerkannten Definition des Entwicklungspsychologen F. E. Weinert (2001, S. 27f)<sup>8</sup> sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Die Definition unterstreicht nicht nur den integrativen Charakter von Kompetenzen, sondern auch, dass sie lernbar sind und dass Wissen, Fähigkeiten und Fertig-

<sup>6</sup> UNESCO (2016): *Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?* Paris, S. 21-25, [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Bildung\\_%C3%9Cberdenken.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Bildung_%C3%9Cberdenken.pdf) (01.08.2017).

<sup>7</sup> Martens, J., Obenland, W. (2016): *Die 2030-Agenda. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. Bonn/Osnabrück. [https://www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/Agenda\\_2030\\_online.pdf](https://www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/Agenda_2030_online.pdf) (28.06.2017) und UNESCO (2017): *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28.06.2017).

<sup>8</sup> Weinert, F. E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel, S.17 – 31.



**Abb. 2:** Kompetenzmodell (Quelle: OECD [2016]: Global competency for an inclusive world. Paris)

keiten, Motivation, Bereitschaft sowie die richtige Einstellung benötigt werden, um ein Problem zu lösen. Einfach gesagt geht es um Dispositionen, um so bestimmten Erfordernissen zu genügen. BNE-Kompetenzen können bei der Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen in variablen Situationen helfen.

Kompetenzen setzen sich aus Fachwissen, interdisziplinärem und praktischem Handlungswissen, aus metakognitiven und kognitiven sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten und sowohl körperlichen als auch praktischen Fertigkeiten, aus Einstellungen und Werten zusammen, die in ihrem Zusammenwirken zu sinnvollen Handlungen führen können (s. Abb. 2). Die Kombinationsvielfalt von Elementen, die eine Kompetenz ausmachen, kann allerdings groß sein. Im Hinblick auf die Wissenskomponente kann die (auch aus lernpsychologischen Gründen sinnvolle) Strategie verfolgt werden, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, themenbezogenes Wissen selbst zu erwerben und dafür erforderliche Informationen weitgehend eigenständig zu bewerten. Der Erwerb verschiedener kognitiver, kommunikativer und praktischer Fähigkeiten ist eine weitaus größere Herausforderung und erfordert Übung und Erfahrung in geeigneten Lernsituationen. Die Fächer verfügen über einen umfangreichen Fundus an Lehr- und Lernmethoden, die für die Entwicklung BNE-bezogener Fähigkeiten herangezogen werden können. BNE-Konzepte haben eine beachtliche Anzahl von Kernkompetenzen identifiziert, die untereinander und zu den elf im OR beschriebenen Kernkompetenzen (s. Abb. 3) ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen. Es geht um komplementäre Teil-Kompetenzen einer holistischen Idee, wobei im Lernprozess verschiedene Teilkompetenzen zu einer umfassenden *Gestaltungskompetenz* oder *Global Competency*<sup>9</sup> akkumuliert werden. Da BNE-Kompetenzen ihrem Charakter nach transversal (fächerübergreifend) sind, sollten sie (wie das im OR geschieht) mit Fachkompetenzen und anderen übergreifenden Kompetenzen, wie Kreativität oder Medienkompetenz, verbunden werden.

<sup>9</sup> OECD (2016): Global competency for an inclusive world. Paris, <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (28.06.2017).

### Abb. 3: Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...<sup>10</sup>

<b>Erkennen</b>	<b>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b> ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
	<b>2. Erkennen von Vielfalt</b> ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.
	<b>3. Analyse des globalen Wandels</b> ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
	<b>4. Unterscheidung von Handlungsebenen</b> ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.
<b>Bewerten</b>	<b>5. Perspektivenwechsel und Empathie</b> ... sich eigene und fremde Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.
	<b>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</b> ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen, zu Menschen- und Kinderrechten Stellung beziehen.
	<b>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b> ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.
<b>Handeln</b>	<b>8. Solidarität und Mitverantwortung</b> ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
	<b>9. Verständigung und Konfliktlösung</b> ... zur Überwindung sozio-kultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.
	<b>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b> ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.
	<b>11. Partizipation und Mitgestaltung</b> ... sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

<sup>10</sup> „Die Schülerinnen und Schüler können...“ bedeutet in diesem Kontext, dass sie über die jeweilige Kompetenz verfügen, aber frei darüber entscheiden, ob sie diese in gegebener Situation einsetzen.

Kompetenzen sind nicht nur outcome-orientiert, d.h. auf Lernziele ausgerichtet, sondern haben mit ihrer Ergebnisorientierung auch Bedeutung für die Themenauswahl und Unterrichtsgestaltung, da Lernprozesse in der Regel nicht aufs Geratewohl, sondern nach dem angestrebten Ergebnis gestaltet werden. Anregend für die Unterrichtsgestaltung ist hierzu die Veröffentlichung *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives* (UNESCO 2017)<sup>11</sup> mit ihrer Übersicht zu Teilkompetenzen (hier Lernziele genannt), die den SDGs der *Agenda 2030* zugeordnet sind.

Der dem OR zugrunde liegende Kompetenzbegriff sowie das damit verbundene Ziel, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen selbstorganisiert vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung einsetzen zu können, entspricht weitgehend den Grundelementen der von de Haan u.a. entwickelten Gestaltungskompetenz und den BNE-Kompetenzen des UNESCO Guide *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding* (2017)<sup>12</sup>.

**Für die Auswahl der in einer Unterrichtseinheit zu entwickelnden Kompetenzen bedeutet das:** Die Verantwortung, einen thematischen Lerninhalt im Rahmen angemessener, schülerorientierter Lernmethoden mit der Entwicklung bestimmter Kompetenzen zu verbinden, liegt in jedem Fall bei den Lehrenden und ihrer Abstimmung mit der Lerngruppe. Dabei ist der individuelle Entwicklungsstand innerhalb der Lerngruppe soweit wie möglich zu berücksichtigen. Die ausgewählten BNE-Kompetenzen müssen dabei mit Fachkompetenzen verbunden werden. In den jeweiligen Fachbeiträgen zum OR findet sich eine Übersicht zu den „Fachbezogenen Teilkompetenzen“, die den Kernkompetenzen des OR zugeordnet sind. Selbst wenn für die Konzeption der Unterrichtseinheit eine Reihe von Kompetenzen in den Blick kommt, empfiehlt sich eine Fokussierung auf wenige, die auf die drei Kompetenzbereiche *Erkennen, Bewerten, Handeln* verteilt und den Schülerinnen und Schülern als Lernziel bewusst sind („Ich kann ...“). Bei einer Lernerfolgskontrolle kann die Anwendung dieser Kompetenzen überprüft werden.

## 5. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess

Didaktische Konzepte der BNE setzen sich sehr oft für pädagogische Lernformen und eine entsprechende Lernumgebung ein, die auf einer konstruktivistischen Lerntheorie beruhen. Dieser theoretische Ansatz hat in der Pädagogik schon früh verschiedene und zum Teil widersprüchliche Wege verfolgt (Lev Wygotsky, Jean Piaget, John Dewey u.a.). Bis hin zum

<sup>11</sup> UNESCO (2017): *Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28.06.2017).

<sup>12</sup> UNESCO/MGIEP (2017): *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding*. New Delhi. Deutsche Ausgabe: [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/complete-guidebook\\_textbooks-for-sustainable-development\\_2.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/complete-guidebook_textbooks-for-sustainable-development_2.pdf) (31.10.2020).

interaktionistischen Konstruktivismus von Kersten Reich (2012)<sup>13</sup> und zahlreichen methodischen Ansätzen anderer Pädagogen, wie Rolf Arnold und Horst Siebert, haben wesentliche Elemente Eingang in die Praxis der BNE gefunden. Das gilt auch international und für zahlreiche Veröffentlichungen der UNESCO. Dabei gilt der Grundsatz, dass inklusive und hochwertige Bildung für alle (SDG 4) das Leitziel ist und dass sich Lernen vollzieht, wo Lernende aktiv in einen Prozess der Bedeutungskonstruktion sowie der entdeckenden Rekonstruktion und der kritischen Dekonstruktion der Welt eingebunden werden, d.h. weitgehend eigenständig Wissen und Kompetenzen erwerben. Das führt zudem zu einer veränderten Rolle der Lehrkräfte, die durch genaue Beobachtung, Begleitung und Unterstützung der Lernenden leichter ein Verständnis für die Lernprozesse und damit auch eine Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler gewinnen können.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Vorliebe für Lernprojekte in der BNE erklären, selbst wenn diese eher in der mehr oder weniger stark von der Lehrkraft gestalteten Form eine wichtige Rolle spielen. Auf jeden Fall geht in solchen projektorientierten Vorhaben selbstorganisiertes Lernen deutlich über die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten für gestellte Aufgaben hinaus. Die fächerverbindende oder fachübergreifende Organisationsform über eine deutlich längere Zeitspanne als einige Unterrichtsstunden ermöglicht die Untersuchung komplexer realer Probleme, Exkursionen, Gespräche mit Fachleuten, eine bessere Integration in ein gesamtinstitutionelles Schulkonzept und fördert damit die Entwicklung von BNE-Kernkompetenzen. Der Erfolg von selbstorganisierten Projekten und ihre Auswirkung auf selbstbestimmtes lebenslanges Lernen hängen maßgeblich davon ab, wieviel Selbstwirksamkeit in solchen Lernformen erfahren wird. In der BNE bilden lernerzentrierte, forschende und problemlösende, interaktive, selbst- und demokratisch bestimmte Lernaktivitäten zusammen mit den auf nachhaltige Lösungen ausgerichteten Problemstellungen die Kernelemente der transformativen Qualität dieses Lernansatzes.

#### **Für die methodische Gestaltung des Unterrichts bedeutet das, Chancen zu nutzen:**

- weniger vorzugeben und zu vermitteln, Freiräume für selbstbestimmte Schüleraktivitäten zu schaffen,
- mehr und genauer zu beobachten, zu beraten und zu ermutigen,
- wo immer notwendig und möglich, über Fachgrenzen hinauszugehen,
- anregende Lernumgebungen zu schaffen oder aufzusuchen,
- wechselnde kollaborative Lernsituationen zu ermöglichen,
- zu kritischer Reflexion anzuregen und soziales Aushandeln von Positionen zu üben,
- Selbstorganisation und eigenständigen Wissenserwerb zu fördern,
- an wertschätzender Beziehung zu und zwischen Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

<sup>13</sup> Reich, Kersten (2012): Konstruktive Didaktik, (5. Aufl.). Weinheim/Basel.

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim/Basel.

Reich, Kersten (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis. Weinheim/Basel.

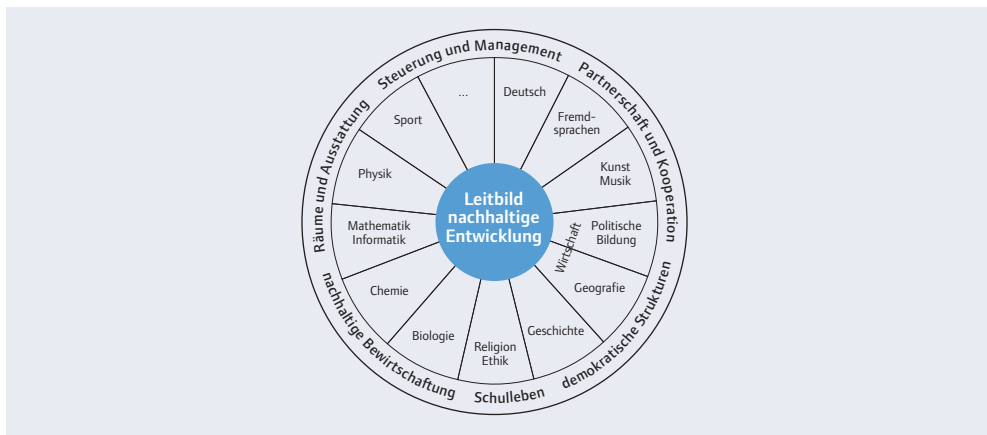
Siehe auch den Methodenpool: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/index.html> (01.08.2017).

## 6. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz

Seit dem Weltgipfel in Rio de Janeiro und der auf ihm 1992 verabschiedeten *Agenda 21* ist viel über die Integration von BNE in die schulische Bildung geschrieben und gesagt worden. Auch die notwendige Einbettung von BNE in die Unterrichtsfächer wurde dabei angesprochen – in umfassender Form zuletzt durch den OR 2016 – weil ein *Andocken* eben nicht zu der in der UN-Dekade angestrebten *Verankerung* führte. Es besteht die Hoffnung, dass der im Rahmen des BNE-Weltaktionsprogramms erstellte Nationale Aktionsplan in den Bundesländern zu einer Umgestaltung der Lehrpläne führt, die dazu beiträgt, dieses Ziel zu erreichen. Absicht ist dabei nicht, die ohnehin überladenen Lehrpläne fortlaufend mit neuen Inhalten zu überfrachten, sondern eine Neuorientierung von Inhalten und pädagogischer Umsetzung zu fördern, die zu einer qualitativen Entwicklung von Bildung wesentlich beiträgt. Qualität sollte sich dabei an einer gesellschaftlich ausgehandelten Transformation in Richtung nachhaltiger Entwicklung orientieren.

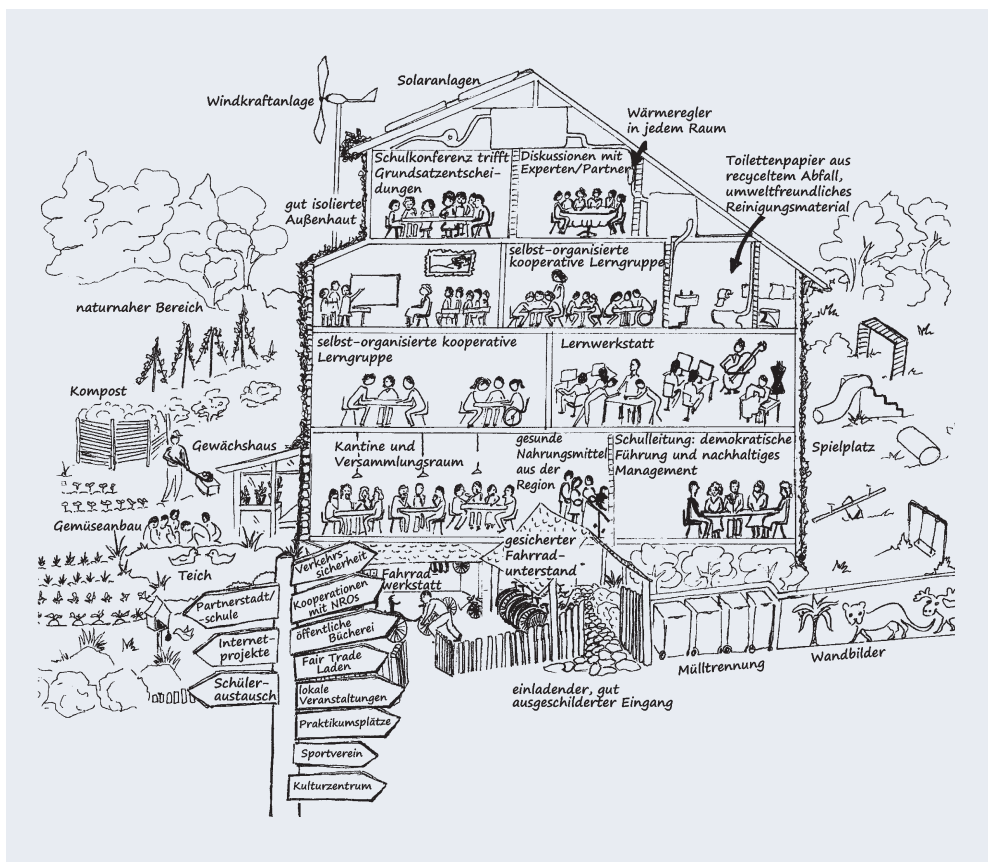
Ziel der Leitidee *Vom Projekt zur Struktur* sollte es sein, BNE nach und nach in alle Fächer zu integrieren und diese stärker untereinander und mit einem gesamtinstitutionellen Ansatz zu verbinden, dessen Ausgangspunkt und Wertezentrum das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist (s. Abb.4). Die Umsetzung eines solchen Whole School Approach wird für die meisten Schulen als Entwicklungsprozess freilich nur möglich sein, wenn sie dafür Unterstützung möglichst vieler an Schule beteiligter Akteure erhalten. Er verspricht dann allerdings von weitreichender Bedeutung für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu werden, die so Gesellschaft in ihrem Leben mitgestalten lernen.

Schulen können als Mikrokosmos der Gesellschaft verstanden werden. Sie stehen wie viele andere Institutionen vor Herausforderungen eines nachhaltigen facility management, eines verantwortungsbewussten Gebrauchs von Ressourcen, der Gestaltung demokratischer Partizipation, der Inklusion und Bearbeitung sozio-kultureller Konflikte. Dies können sie mit ihrem Bildungsauftrag verbinden. Sie werden damit zum Vorbild und zum Lernfeld fürs Leben.



**Abb. 4:** Whole School Approach – Einbettung des Leitbilds nachhaltige Entwicklung in die formale Bildung

Für die Schulen, ihre Leitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern bedeutet das: Der Whole School Approach gewinnt seine Kraft durch die gemeinsame Ausrichtung und die Zusammenführung aller Aktivitäten unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Das beginnt bei einer inklusiven Grundhaltung und der Unterrichtsgestaltung und weitet sich aus auf alle schulischen Einrichtungen und unterrichtsergänzenden Aktivitäten. Durch die Verbindung des Anbaus von Gemüse im Schulgarten mit der angestrebten gesunden Ernährung aus der Region und der Gesundheitserziehung im Unterricht, der nachhaltigen Schülerfirma mit der Bearbeitung von Wirtschaftsthemen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und der Berufsorientierung, der Schulpartnerschaft mit dem Sprachunterricht und Geografieprojekten. Ausgangspunkt können bereits bestehende Schwerpunkte im Schulprofil sein, die mit unterrichtlichen Konzepten der Fächer vernetzt werden.



**Abb. 5:** Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

Quelle: in Anlehnung an: Manchester Metropolitan University: SEEPS PROJECT: Sustainability Education in European Primary Schools. COMENIUS COURSE GB 41186: Creating a Better Environment in Our School. Vgl. <http://www.oecd.org/greengrowth/41309960.pdf> [15.01.2017].

# Religion, Philosophie, Ethik

## 1. Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)<sup>14</sup>

Harry Noormann

### 1.1 „Transformative Bildung“: Religion, Philosophie, Ethik!

Seit der Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (2005 bis 2014) und dem Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung über einen „Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ (WBGU 2018) ist der Begriff einer „transformativen Bildung“ in den Fokus gerückt. Er bekräftigt, dass die UN-Agenda 2030 für eine Nachhaltige Entwicklung der Wirtschaft im Einklang mit sozialer Gerechtigkeit und innerhalb der „planetaren Grenzen“ der Erde den „epochalen Umbau eines Zivilisationsmodells“ bedeutet, „das sich der Ausbeutung von fossilen Ressourcen und von Menschen in anderen Teilen der Welt verdankt.“ (Seitz 2017)

#### Corona und die „Wertefächer“ – Mit Leichtigkeit eine andere, bessere Welt uns vorzustellen ...

„Was immer das für ein Virus ist, die Mächtigen sanken vor ihm auf die Knie, es brachte die Welt zum Stillstand, wie dies nichts und niemand anderes geschafft hätte. Unsere Gedanken rasen immer noch hin und her. Wir sehnen uns nach einer Rückkehr zu dem, was wir Normalität nennen. Dabei orientieren wir unsere Zukunft an unserer Vergangenheit. Wir weigern uns anzuerkennen, dass es einen Bruch gibt. Aber es gibt ihn. Und inmitten dieser schrecklichen Verzweiflung über diesen Bruch eröffnet sich die Chance, über die Weltvernichtungsmaschine nachzudenken, die wir selbst gebaut haben. Unter diesen Bedingungen wäre nichts schlimmer als die Rückkehr zur Normalität. Historisch haben Pandemien die Menschen immer dazu gezwungen, mit der Vergangenheit zu brechen und sich die Welt neu vorzustellen. Die Corona-Pandemie macht da keinen Unterschied. Sie öffnet ein Portal, ein Tor zwischen dieser Welt und der nächsten. Wir können uns entscheiden, durch dieses Tor zu gehen und die Kadaver unserer Vorurteile, unseres Hasses, unserer Habsucht, unserer Datenbanken, unserer toten Ideen, unserer verdreckten Flüsse, unserer rauchverhangenen Himmel mitzuschleppen. Oder wir können mit Leichtigkeit durchgehen, mit kleinem Gepäck und bereit sein, eine andere, bessere Welt uns vorzustellen. Und für sie zu kämpfen.“ (Roy 2020).<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Der folgende Einleitungstext entwickelt die Grundgedanken der Originalversionen von 2007 und 2016 weiter, insbesondere das Konzept der Fächergruppe im Hinblick auf den Beitrag der Fächer zu BNE und globaler Gerechtigkeit.

<sup>15</sup> Zitat im Video: <https://www.yesmagazine.org/video/coronavirus-pandemic-arundhati-roy/>, Übersetzung nach Kessler (2020), S. 24.

Arundhati Roys Hoffnung ist Jahre nach der Pandemie unabgeholten. Sie muss heute im Licht der Belastungen und Verletzungen von Kindern und Jugendlichen durch Corona und durch nachfolgende Krisen (Kriege auch in Europa und Nahost, Energiekrise, unregulierte digitale Revolution, Klimakrise) für die Entwicklung positiver Selbstkonzepte gelesen werden (KMK, BMZ & Engagement Global 2025, S. 68 f.).

Die Diskussion um „transformatives Lernen“ in der BNE erneuert ein subjektorientiertes Lernverständnis (im Anschluss an Jack Mezirow und Paolo Freire), das in unseren Fachdiskursen viel Resonanz erfährt (Mette 2021). Knapp gefasst: Lernen im herkömmlichen Sinn bedeutet Aufbau von Wissen, Aneignung von Fertigkeiten und Kompetenzen, Einstellungen und Überzeugungen (Sozialisation/Enkulturation) auf dem Weg von der Person zum Subjekt (Individuation) und zu gesellschaftlicher Teilhabe (Partizipation). Diese Form des Lernens wird unverzichtbar bleiben. Transformatives Lernen stellt die neue Generation darüber hinaus vor die radikale Herausforderung zu prüfen, „ob die Lebensform, die ihr angeboten wird, ihr überhaupt Lebensmöglichkeiten auf Zukunft hin bietet [...]. Sie muss sich also immer wieder fragen, ob sie das Spiel, das gespielt wird, nur gut zu erlernen braucht, oder ob sie es verändern muss, wenn sie eine Zukunft haben will.“ (Peukert 2003, zit. n. Bederna 2020, S. 236) Es gilt, die Regeln und ihre hintergründigen Bedeutungsmuster nicht nur zu beherrschen, sondern sie ggf. zu korrigieren oder neue zu erfinden.

Transformatives Lernen zielt auf eine konstruktive und aktive Mitgestaltung der Lernsubjekte an einer lebenswerten Zukunft, es folgt einem ganzheitlichen Lernverständnis zur „Aneignung der Welt“ (W. Humboldt) mit einer starken existenziellen Dimension, das nicht zuletzt Verunsicherungen und Abwehr („Reaktanzen“) entgegenzuwirken hilft: „Klima nervt!“ (Schimmel/Krahn 2021). Es bedeutet Lernen am Ernstfall statt Aneignung stofflichen, kontextlosen Wissens mit kognitiver Einseitigkeit; es bedeutet, aktivierende, selbstbestimmte Lernstrategien anstelle passiver Vermittlungsformen zu fördern. Es verändert und stärkt die „Beziehungen der Lernenden zu sich selbst, zu Mitmenschen, nicht-menschlichen Lebewesen sowie der Materie der Mitwelt.“ (Bormann et al. 2022, S. 34) Der Begriff ‚transformative Bildung‘ verweist dabei auf die aktive Rolle des Lernsubjekts, auf die sehr begrenzte, ergebnisoffene Steuerung von Lernprozessen und zudem auf ein Bildungsverständnis, „nach welchem Wissen, Fähigkeiten und Haltungen von Lehrenden, Lernenden und ggf. weiteren Beteiligten gemeinsam geschaffen („konstruiert“) werden.“ (KMK 2024a, S. 11) Entsprechend favorisiert die KMK-Empfehlung zu BNE von 2024 problembezogene Lernformate (Projekte, Zukunftswerkstätten, Szenario-Techniken). „Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie selbstbestimmtes, partizipatives, kollaboratives, konstruktives, forschendes, handlungsorientiertes, reflexives und diskursives Lernen in besonderer Weise unterstützen. Hierdurch wird neben kognitiven Lernprozessen auch das sozioemotionale Lernen gefördert. Dieses ist angesichts von Zukunftsängsten von Kindern und Jugendlichen wichtig für den Aufbau positiver Selbstkonzepte.“ (KMK 2024a, S. 11)

Der Umstand, dass die große Transformationsagenda an den Grundfesten moderner Rationalität rüttelt, lässt die Tiefe und Reichweite des Lernansatzes ermessen: Der Zivilisationswandel verlangt eine Neujustierung der „materiellen Infrastrukturen“ von Arbeit, Sicher-

heit, Energie, Mobilität wie auch der „mentalen Infrastruktur“: Gewohnheiten, Vorlieben und kulturelle Normalitätsstandards der Alltagspraxis, die unser Denken und Handeln leiten.<sup>16</sup> Transformatives Lernen bedeutet über weite Strecken das Verlernen und Abtrainieren von Routinen und Vorlieben nicht nachhaltiger Handlungsmuster. „Exnovation ist ebenso wichtig wie Innovation.“ (Seitz 2017, S. 11 f.) Vieles Selbstverständliche und Gewohnte im Kleinen wie im Großen wird fragwürdig. Der individuelle Lebensstil ebenso wie die Alltagsroutinen werden zur Disposition gestellt und rechenschaftspflichtig: wie wir uns kleiden, wie wir uns ernähren. Welche Energie uns von A nach B bewegt und welche unseren Kochtopf und die Heizung speist. Welchen Müll wir hinterlassen und wo er bleibt. Ob und wie wir Tiere halten und wozu. Ob wir verhindern können, Produkte aus Sklavenhand zu kaufen, ob zu den vermeintlichen Alternativlosigkeiten zählt, dass die Reichen reicher und die Armen ärmer werden. Ob wir in der Natur anderes sehen können als ein unerschöpfliches Rohstofflager. Ob uns das Elend unter uns und in anderen Ländern interessieren muss oder wir schlechten Gewissens wegschauen. Ob wir notfalls auch mit Waffen verteidigen sollen, was wir haben.

So brechen in vielen Bereichen gleichzeitig neue ethische Fragen auf oder alte neu, stehen das Verständnis vom Menschen, seine lebensdienlichen und zerstörerischen Potenziale und die grundlegende Verständigung darüber, wie wir leben und zusammenleben wollen, zur Disposition. Zielkonflikte brechen auf und führen in teils unauflösbare Aporien und Dilemmata.

Ein Beispiel der letzten 15 Jahre ist das Ringen um die Behindertenrechtskonvention, um die menschenrechtlich verbriefte, diskriminierungsfreie Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben einerseits und eine unterfinanzierte Ausstattung der Bildungseinrichtungen andererseits. BNE bleibt dem Inklusionsgebot als menschenrechtliche Querschnittsaufgabe, die verschiedene Diversitätsdimensionen einschließt (Gender, Dis/Ability, ethnische, soziale, religiöse Vielfalt), trotz großer Herausforderungen unbedingt verpflichtet.

Ein jüngeres Beispiel ist das Megathema um Implikationen und Folgen von Digitalisierung, künstlicher Intelligenz und Transhumanismus in der Arbeits- und Konsumwelt, in Politik und Kultur. Die Chancen und Risiken der digitalen Revolution, insbesondere für den gegenwärtigen Treiber digitaler Produktions-, Dienstleistungs- und Kommunikationsprozesse, der KI, werden in Kapitel 4 des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung „BNE in einer digitalisierten Welt“ (KMK, BMZ & Engagement Global 2025, S. 97 f.) differenziert analysiert und im Blick auf BNE in Schule und außerschulischen Bildungseinrichtungen abgewogen. Ebenso weitsichtig werden Risiken einer Verschärfung von Biodiversitätsverlust und Klimakrise, Machtkonzentration und bestehender Ungleichheit einer kritischen Betrachtung unterzogen. Die Alltagsverheißungen der Web-3.0-Interfaces von Alexa und Siri zur Überwindung von Lebensbeschwerden und zum Kick am luxuriösen Enhancement des Alltags bilden nur einzelne Facetten der exorbitanten Schubkräfte digitaler Kommunikation. Die großen Internetkonzerne bedienen offene und geheime Wünsche der Kundinnen und Kunden mit einem scheinbar unstillbaren Konsum an Waren und Dienstleistungen. Deren Daten

<sup>16</sup> Zur Terminologie siehe Welzer (2011); aufgegriffen wird der Begriff in: I.L.A. Kollektiv (2019), S. 90 ff.

füttern dabei ganz freiwillig eine Digital- und Überwachungsindustrie mit kostenlosem Rohstoff, Daten, die auch das Öl der Industrie 4.0 für die Smart Factory und für intelligente Produkte liefern. Auf dem Risikobeipackzettel findet sich indes die Warnung vor Komplizenschaft mit einer smarten Diktatur unkontrollierter ökonomischer und politischer Macht (Welzer 2016, S. 132, 185).

Wieder sind ethische Kernbereiche berührt. Cui bono – zu wessen Nutzen? Kann es angesichts ökonomischer Machtkonstellationen gelingen, digitale Technologien „auf das Gemeinwohl und die Lebensqualität der Menschen hin auszurichten“ (WBGU 2019)? Der wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU 2019) hat vor Jahren schon nachdrücklich dafür plädiert, „Fragen von Ethik und Nachhaltigkeit“ bei der Erforschung digitaler Technologien systematisch zu berücksichtigen und politische Gestaltungsräume zu erkämpfen, um „Digitalisierung in den Dienst Nachhaltiger Entwicklung [zu] stellen.“ (WBGU 2019; siehe auch KMK, BMZ & Engagement Global, S. 97 f.)

Schließlich lassen die kriegerischen Desaster der letzten Jahre in der Ukraine, Israel/Gaza, dem Jemen und Sudan unter anderem fraglich erscheinen, ob das Thema Krieg und Frieden unter Nummer (nicht: Rang!) 16 der SDGs einen angemessenen Platz einnimmt – mit einer offiziellen deutschen Übersetzung, in der der Begriff ‚Frieden‘ erst in der Erläuterung zur Überschrift Erwähnung findet: „Starke und transparente Institutionen fördern“.<sup>17</sup> Der Report zu den SDGs von 2024 verweist auf die durch Kriege hervorgerufenen, unvorstellbaren Leidenskaskaden: „Around the world, wars are upending millions of lives, driving the highest number of refugees (37.4 million) and forcibly displaced people (nearly 120 million) ever recorded. Civilian casualties in armed conflicts rose by 72 per cent between 2022 and 2023, the highest spike since the adoption of the 2030 Agenda for Sustainable Development in 2015.“ (UN 2024, S. 3)

Im Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung steht eine gründliche Erörterung der Frage an, ob eine „umfassende ökologische Sicherheit“ angesichts militärischer Bedrohung und weltweiter Aufrüstung nicht der Rang einer obersten Priorität unter den Themen gebührt (unter den 21 Themenbereichen des OR findet sich an Stelle 16 „Frieden und Konflikt“). Die „fünf Säulen“ ziviler europäischer Geopolitik, die das Netzwerk „Sicherheit neu denken“ zur Diskussion gestellt hat, arbeiten den unmittelbaren Zusammenhang zwischen Frieden und nachhaltiger Entwicklung heraus – ohne Frieden werden die Agenda-Ziele unerreichbar sein, wie umgekehrt ohne deren Umsetzung Frieden in Gerechtigkeit illusorisch erscheint.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Siehe <https://www.bundesregierung.de/breg-de/schwerpunkte/institutionen-foerdern-199866>.

<sup>18</sup> Die fünf Säulen lauten: 1. Umfassende ökologische Sicherheit, 2. Gerechte Nutzung der weltweiten Ressourcen, 3. Gemeinsame Sicherheit und Frieden durch inklusive Sicherheitsstrukturen, 4. Freiheit, Menschenrechte und Demokratie, 5. Weltweite gegenseitig kontrollierte militärische Abrüstung (Initiative Sicherheit neu denken 2025). Drei Bildungsvideos der Naturfreunde Deutschlands analysieren die Zusammenhänge zwischen Armut, Ressourcenausbeutung und Frieden (<https://www.naturfreunde.de/bildungsarbeit-zu-zusammenhaengen-zwischen-frieden-und-un-nachhaltigkeitszielen-attraktiv-gestalten>).

Um Rückschlägen und retardierenden Entwicklungen zum Trotz<sup>19</sup> mit der Agenda 2030 einem Gesellschaftsmodell näherzukommen, „dem es gelingt, den Schutz natürlicher Lebensgrundlagen mit der Verwirklichung eines guten Lebens für alle zu versöhnen“ (Seitz 2017, S. 8), braucht „transformative Bildung“ Ethik, Religion und Philosophie. Die Fächergruppe steht dafür ein, „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Jürgen Baumert) sachkundig und didaktisch-methodisch kompetent zu erschließen. Einer Instrumentalisierung der Fächer für eine definierte Zukunftsvision „Nachhaltige Entwicklung“ soll damit nicht Vorschub geleistet werden. Ihr Selbstverständnis und ihre Gegenstandsbereiche sollen der Freiheit der Persönlichkeitsbildung verpflichtet bleiben: Sie stellen sich beherzt der Herausforderung, ihren genuinen Beitrag zu leisten, damit der Mensch im Zeichen omnipräsenter und scheinbar omnipotenter Verzweckung und Verwertung seine einzigartige Würde wahren oder wiedererlangen kann, keinem anderen Wert unterworfen zu sein als der Freiheit, sich eigene Zwecke zu setzen (Immanuel Kant).

### **Neue Bedeutung von Ethik, Philosophie und Religion im Anthropozän<sup>20</sup>**

Wir leben heute auf einer anderen Erde als die Menschen vor hundert Jahren, denn der Mensch hat das Erdsystem tiefgreifend verändert. Er hat dabei planetarische Grenzen in einem solchen Ausmaß verletzt, dass sich Leben auf der Erde grundlegend ändert und die Zivilisation, wie wir sie kennen, bedroht ist. Vom Klimawandel über das Artensterben bis hin zur langfristigen Störung des Stickstoffkreislaufs reichen die Folgen der menschlichen Eingriffe in das Erdsystem. Sieben der neun planetaren Grenzen sind bereits überschritten.<sup>21</sup>

Dabei ist der Mensch zum geologischen Faktor geworden. Deshalb hat die Anthropocene Working Group, eine Untereinheit der für die Benennung der geochronologischen Epochen zuständigen Kommission der International Union of Geological Sciences 2016 vorgeschlagen, den gegenwärtigen Abschnitt der Erdgeschichte Anthropozän zu nennen. Dieser Neologismus verweist mit seinem Wortbestandteil „-zän“ (kainos) auf das Neue, Ungewöhnliche, noch nie Dagewesene des heutigen Zustands der Erde und auf die neue Rolle des Menschen (anthropos). Dieses Anthropozän löst seit Mitte des 20. Jahrhunderts das Holozän ab, das vor rund 12 000 Jahren mit dem Beginn der gegenwärtigen Warmzeit seinen Ausgang nahm. Ein Zurück zum Holozän kann es nicht mehr geben, und die Erdsystemforschung lehrt uns, dass der Mensch noch bis zur Mitte des 21. Jahrhunderts Zeit hat, um das Anthropozän möglichst holozänartig zu gestalten.

<sup>19</sup> Nur 17 Prozent der SDGs sind „on track“ (UN 2024).

<sup>20</sup> Afrikanische Stimmen wie der senegalesische, postkoloniale Ökonom Felwine Sarr bevorzugen den Begriff ‚Okzidentalozän‘: „Es ist ein Okzidentalozän, kein Anthropozän. Denn es geht um den Okzident, den Westen. Sie wollen die Verantwortung teilen, haben aber die Probleme verursacht.“ Zitiert nach einer Filmkritik von Paula Pfoser (ORF) über die Doku „Wer wir waren“ (2024) von Marc Bauder (<https://orf.at/stories/3220873/>). Auf die Dimension der Machtbeziehungen, der im Begriff ‚Anthropozän‘ unberücksichtigt bleibt, verweist auch der in Lateinamerika diskutierte Alternativbegriff ‚Kapitalozän‘.

<sup>21</sup> Siehe <https://www.pik-potsdam.de/de/produkte/infothek/planetare-grenzen/planetare-grenzen>.

Dabei sind die Bedrohungen im Anthropozän zur zentralen ökologischen, sozialen, ökonomischen und politischen Herausforderung geworden und stellen die Frage der Zukunftsfähigkeit und Gerechtigkeit national und global in neuer Schärfe. Denn Menschen und Regierungen, die in erster Linie für die Verletzung planetarer Grenzen verantwortlich sind, werden weniger unter den globalen Veränderungen zu leiden haben als jene, die aufgrund bestehender wirtschaftlicher Ungleichheiten in weit geringerem Maße in das Erdsystem eingegriffen haben.

Vor diesem Hintergrund ist eine globale Kultur der Nachhaltigkeit unabdingbar. Sie zu erreichen, erfordert einen kulturellen Wandel, der sich auf nachhaltige Werte und auf Narrative der Zukunftsfähigkeit und der gemeinsamen Verantwortung stützen muss. Um diese gegen vorherrschende Narrative, Ideologien und menschengeschaffene ökonomische Pfadabhängigkeiten durchzusetzen, bedarf es einer ethischen, philosophischen und religiösen Neuausrichtung der herrschenden Diskurse. Daher ist es Aufgabe von Ethik, Philosophie und Religion, zum Gelingen dieser Transformation beizutragen. Diese Fächer bzw. ihre Inhalte steigen im Anthropozän zu „Überlebensfächern“ schulischer Bildung auf.

#### Lesehinweise

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (o. J.). Dossier Anthropozän.

<http://www.bpb.de/gesellschaft/umwelt/anthropozan/>

**aus philosophischer Sicht:** Hamilton, C. (2017). *Defiant Earth. The Fate of Humans in the Anthropocene*. Cambridge, Malden.

**aus christlicher Sicht:** Bertelmann, B. & Heidel, K. (Hrsg.). (2018). *Leben im Anthropozän. Christliche Perspektiven für eine Kultur der Nachhaltigkeit*. München.

## 1.2 Neue Bedeutung von Ethik, Philosophie und Religion im Anthropozän<sup>22</sup>

Der Bildungsbereich „Religion, Philosophie und Ethik“ unterscheidet sich vom üblichen Fächerkanon schon durch die Besonderheit, dass es sich um mindestens drei Fächer handelt, deren höhere Zahl auch durch konfessionsgebundene Religionsangebote bedingt ist (ev. und kath. Religionsunterricht, orthodoxer, islamischer, jüdischer Religionsunterricht u. a.) und das Spektrum potenziell auf weitere Fächer hin angelegt ist (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde u. a.). Die Fächer sind – trotz ihrer je unterschiedlichen Vorgeschichte – in ihrem eigenständigen Profil klar zu unterscheiden. Sie sind nicht austauschbar und gehen nicht ineinander auf, ungeachtet ihrer bestehenden Affinitäten, die sie aufeinander verweisen.

<sup>22</sup> Der missverständliche Terminus ‚Wertefächer‘ als Sammelbegriff für die in Rede stehenden Unterrichtsfächer soll in keiner Weise die Wertbindung aller Schulfächer und des schulischen Bildungsauftrags in Zweifel ziehen oder auf der anderen Seite Religion auf Werte verkürzen. Er soll hilfsweise zum Ausdruck bringen, dass ethische Fragen in anderen Fächern mit einem konkreten fachlichen Bezug im Vordergrund stehen, während in Religion, Philosophie und Ethik ethische Fragen und ihre religiös-philosophischen Prämissen vertieft reflektiert und argumentativ ausgearbeitet werden. Sind sie dort eine Dimension des Unterrichtsthemas, sind sie hier der Unterrichtsgegenstand selbst.

Die Selbstkonzepte der sinn- und wertebezogenen Fächer Religion, Philosophie und Ethik eröffnen einen bildungstheoretischen Horizont, in dem die berühmten Kantischen Grundfragen eine je eigene Entfaltung erfahren: Was kann ich wissen? Was darf ich hoffen? Was soll ich tun? Was ist der Mensch? Philosophie und Ethik bewegen diese Fragen kraft kritischer Vernunft im Resonanzraum der philosophischen Tradition, der aufgeklärten, freiheitlichen Menschenrechtsbewegung sowie gegenwärtiger philosophischer und ethischer Konzepte. Religion erschließt einen in ihrem Verständnis eigenen, spezifischen Modus der Deutung von Welt und Geschichte im Licht ihrer jeweiligen symbolischen Sprache und Ausdruckformen. Philosophie und Ethik wissen sich dem weltanschaulichen Neutralitätsgebot verpflichtet bzw. einem abstandsgleichen Verhältnis („Äquidistanz“) zu religiösen und weltanschaulichen Positionen – der Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG folgt hingegen dem Grundsatz einer „transparenten Positionalität“.<sup>23</sup>

Die Themen und Inhalte der Fächer weisen beachtliche Schnittmengen und Verschränkungen auf. In ihren didaktischen Konzepten und Methoden bilden Erfahrungen, Befürchtungen und Hoffnungen der Schülerinnen und Schüler zentrale Kriterien, um dem Bildungsauftrag gerecht zu werden, einen existenziell und lebensweltlich bedeutsamen Beitrag zum Weltverstehen und zur aktiven, mündigen Partizipation an der Gestaltung des privaten und öffentlichen Lebens zu leisten. Ihr personaler und existenzieller Bezug, in dem es um „Identitätsarbeit“ geht, um die eigene biografische Erzählung, um soziale Teilhabe, um Dialogfähigkeit und persönliche Selbstvergewisserung, ist ein gemeinsames Signum dieser Fächer. Der Gefahr unzulässiger Beeinflussung (Überwältigungsverbot) wird zum einen durch das Gebot größtmöglicher Objektivität und weltanschaulicher Neutralität begegnet, zum anderen durch eine größtmögliche Transparenz von Position und Perspektive.<sup>24</sup>

Die normativen Leitprinzipien Menschenwürde, Gleichheit, Demokratie, Toleranz und Gerechtigkeit in soziokultureller Diversität nehmen in diesem Zusammenhang einen hohen Stellenwert ein. Unter Didaktikerinnen und Didaktikern der beteiligten Fächer ist weithin konsensfähig, BNE im weltgesellschaftlichen Kontext „auszurichten auf Erziehung zum Frieden, Achtung der freiheitlichen Rechtsordnung, Förderung sozialer Gerechtigkeit, Fürsorge für das versehrbare Leben (erg. und für die Natur) und Verständigung mit Menschen anderer Kulturen und

<sup>23</sup> Der Terminus wird in der Fachliteratur als Gegenbegriff zum Postulat der „weltanschaulichen Neutralität“ eines staatlich verantworteten Unterrichts verwendet. Der Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG ist standortgebunden („in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“), legt aber seine eigenen Verstehensvoraussetzungen offen und schafft Transparenz hinsichtlich der eigenen Perspektivität (exemplarisch Schröder 2017; dazu vergleichend die Fachpräambeln der „Einheitlichen (Abitur-)Prüfungsanforderungen“ [2006] der Fächer ev. und kath. Religion, Ethik und Philosophie der Kultusministerkonferenz unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher/religion-ethik-philosophie.html>).

<sup>24</sup> In diesem Zusammenhang wird häufig auf die Prinzipien der Politikdidaktik im „Beutelsbacher Konsens“ von 1976 verwiesen: Überwältigungsverbot, Kontroversität und Schülerinnen- bzw. Schülerorientierung. Eine Interpretation der Grundsätze hat das Institut für Menschenrechte 2020 aus aktuellem Anlass vorgelegt: „Schweigen ist nicht neutral. Menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule“ (<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/schweigen-ist-nicht-neutral>). Inzwischen ist 2025 für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht ein eigenes Positionspapier zum Umgang mit Normativität von allen einschlägigen Gremien verabschiedet worden: Der Koblenzer Konsent über „theologische Positionalität im Kontext religiöser Bildung“ (2025) erläutert vier Leitkategorien: 1. Transparenzgebot, 2. Kontroversitätsgebot, 3. Respektgebot und 4. Orientierungsgebot ([https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/Text\\_Koblenzer\\_Konsent\\_zur\\_evangelischen\\_und\\_katholischen\\_Religionsdidaktik\\_2025.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Text_Koblenzer_Konsent_zur_evangelischen_und_katholischen_Religionsdidaktik_2025.pdf)).

Religionen.“ (EKD 2013, S. 64) Das Entwicklungsparadigma stellt gegenüber dieser normativen Grundlage ein gestaltungsoffenes und dynamisches Regulativ dar, das unterschiedlichen Ansätzen und Konzepten Raum bietet und in „Lernprozessen Orientierung für Analyse, Urteilen und Handeln gibt.“ (KMK, BMZ & Engagement Global 2016, S. 35)

### 1.3 Eigenständigkeit und Kooperation: die Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik

Das Verhältnis der Fächer zueinander lässt sich in den Kategorien von Gemeinsamkeit, Differenz und Entsprechung beschreiben. Konvergenz und Differenz legen es nahe, mit Blick auf den Beitrag der Fächer zu BNE vom Ideal einer Fächergruppe auszugehen, in der „die einzelnen Fächer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheiten und der Rechte der Schüler und Erziehungsberechtigten in kooperativer Form unterrichtet werden [...].“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2010, § 8.3 SchulG M-V)<sup>25</sup>

Für die Kooperation in einer Fächergruppe<sup>26</sup> sprechen mit Blick auf den Lernbereich Globale Entwicklung zudem folgende Aspekte: Das je eigene Profil der Fächer birgt für den Lernbereich das wertvolle Potenzial, Fragestellungen und Einsichten aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und Lernprozesse mit der Übernahme und dem Wechsel von Perspektiven zu bereichern. Eine Kernaufgabe der Fächergruppe aller drei Fächer – die Anbahnung von Reflexionskompetenz – kann im Licht unterschiedlicher Auslegungshorizonte an Tiefenschärfe gewinnen.

#### Religion, Philosophie und Ethik in der öffentlichen Schule

(Martin Geisz)

Zur hier für die schulische Integration von BNE gebildeten OR-Facharbeitsgruppe gehören unterschiedliche Fächer: konfessioneller Religionsunterricht, Fächer, in denen Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen (Ersatzfächer/Alternativfächer), sowie in Berlin und Brandenburg – im Bereich Ethik und Philosophie – Fächer, die für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend sind (und als bekenntnisfrei sowie religiös und weltanschaulich neutral zu verstehen sind).

<sup>25</sup> Das Schulgesetz in Mecklenburg-Vorpommern verleiht mit der Möglichkeit, die Fächer „zeitweilig als Fächergruppe“ anzubieten, der Forderung nach einer Fächergruppe Gesetzeskraft, wie sie seit 1994 wiederholt erhoben worden ist (EKD 1994, S. 75 ff.; EKD 2003, S. 64; EKD 2014, S. 88 ff., 101 f.).

<sup>26</sup> Ein ähnliches Konstrukt wie die Fächergruppe bildet in der deutschsprachigen Schweiz der Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“ im Rahmen des „Lehrplan 21“. Auch hier will man das Potenzial der „Teilbereiche Theologie, theologische Ethik-Ansätze, Philosophie sowie philosophische Ethik-Ansätze“ so „ins Spiel bringen“, „dass ein Zusammenleben in der pluralistischen Gesellschaft unter Beibehaltung der jeweiligen themen- bzw. fachspezifischen Perspektiven möglich ist.“ (Schlag/Suhner 2018, S. 77 f.).

Neben dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG gibt es in einigen Bundesländern christlich-orthodoxen, jüdischen und islamischen Religionsunterricht. In Hamburg und (seit 2014) Bremen wird ein übergreifender „Religionsunterricht für alle“ angeboten. In Niedersachsen gibt es überkonfessionellen Religionsunterricht (Fachname: „Christlicher Religionsunterricht“), in Berlin das obligatorische Schulfach Ethik und in Brandenburg verpflichtend für alle „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ – bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral. Wer möchte, kann dort ergänzend einen konfessionsgebundenen Religionsunterricht besuchen oder am humanistischen Lebenskundeunterricht teilnehmen.

In allen Bundesländern, in denen konfessionsgebundener christlicher Religionsunterricht erteilt wird, gibt es Ersatz- bzw. Alternativunterricht. Dabei spiegeln unterschiedliche Konzeptionen und Fächernamen die föderale Vielfalt: Ethik, Allgemeine Ethik, Philosophie, Praktische Philosophie, Werte und Normen.

Die Kultusministerkonferenz hat zuletzt im Oktober 2024 in einem Dokument die Situation differenziert dargestellt und Zahlen dazu veröffentlicht (KMK 2024b). Am Unterricht dieser Fächergruppe nehmen mehr als 90 Prozent aller Schülerinnen und Schüler teil.

**Der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung richtet sich mit dieser Teilausgabe an alle in diesem Feld Tätigen, die an der Ausgestaltung des Beitrags von Religion, Philosophie und Ethik zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung mitwirken wollen.**

#### Weitere Informationen

KMK. (2024b). Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2023/24. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW\\_Religionsunterricht\\_II\\_2023\\_24.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2023_24.pdf)

Geisz, M. (o. J.). Religionsunterricht und Ersatzunterricht in der Bundesrepublik. <http://philosophie-lernen.de/19ru-phil-eth-brd.pdf>

## 1.4 BNE-spezifische Aufgaben der Fächergruppe

In dieser Konfiguration kommt der Fächergruppe mit ihren spezifischen Gegenstandsbereichen die für den Lernbereich Globale Entwicklung genuine Aufgabe zu, gewissermaßen „quer“ zu den anderen Fächern übergreifende (z. B. ethische, anthropologische, kultur- und entwicklungstheoretische) Fragestellungen zu thematisieren. Sie eröffnet einen Reflexionshorizont für fachübergreifende und transdisziplinäre Grundlagen im Bereich der BNE. Unterschiedliche Perspektiven, vielfältige und fremde Sichtweisen gehen häufig mit Verunsicherung, Abwehr und Ängsten einher („Identitätsdiffusion“), gegen die eine Wertschät-

zung im Umgang mit Diversität<sup>27</sup> allein keine wirksamen Lernerfolge verspricht. Integrative, gemeinsame Unterrichtsphasen von Religion/Ethik/Philosophie bieten didaktisch-methodisch arrangierte Erfahrungsräume, um sensibel und bedacht auf fremde Anschauungen zuzugehen und in authentischer Erfahrung nicht über, sondern mit „den anderen“ zu sprechen. Auf diese Weise können in einer gemeinsamen Fächergruppe die Anbahnung von Dialogfähigkeit und die Einübung gewaltfreier Kommunikation zur Förderung von Pluralitätskompetenz miteinander korrespondieren. Insbesondere werden dadurch Möglichkeiten eröffnet, „das Verhältnis zwischen religiösen und nicht-religiösen Weltanschauungen und Wertvorstellungen [zu reflektieren –] exemplarisch ist hier zu denken an öffentlich relevante Querschnittsaufgaben und Fragestellungen wie Menschenrechte, Menschenwürde, Umweltschutz usw.“ (Schlag/Suhner 2018, S. 78)

Gegen die Gefahr verengter Fachperspektiven und blinder Flecken mit der Fokussierung auf eigene Paradigmen kann die Fächergruppe interdisziplinäre, fachübergreifende Zusammenhänge wirksamer bearbeiten und der Kohärenz von Entwicklungsdimensionen (Soziales, Wirtschaft, Politik, Umwelt) sowie der Balance zwischen Globalität und Lokalität besondere Beachtung schenken (KMK, BMZ & Engagement Global 2016, S. 40 ff.).

Die Leitgedanken des Orientierungsrahmens von 2007 und 2016 zur genuinen Aufgabe der Fächergruppe<sup>28</sup> in ihrer besonderen Konfiguration, mit ihren spezifischen Gegenstandsreichen, können unbesehen fortgeschrieben werden.

*„Auf diese Weise wird in der Fächergruppe gewissermaßen das Herzstück globaler Entwicklung selbst nochmals verhandelt und in kritischer Reflexion thematisiert: Das Leitbild einer Nachhaltigen globalen Entwicklung ist trotz seiner Gestaltungsoffenheit als solches bereits ethisch ‚aufgeladen‘, weil es ja handlungsorientierend und handlungsleitend sein soll. Insofern ist zu erwarten, dass mehr oder weniger in allen Fächern ethische Fragen aufgeworfen werden. Die Arbeitsverteilung zwischen den anderen Fächern und der Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik könnte man sich dabei in der Schule so vorstellen, dass in jenen die fachlichen Fragestellungen und die diesbezüglichen ethischen Aspekte im Vordergrund stehen, während in der Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik diese Fragen vertieft reflektiert und argumentativ ausgearbeitet werden.“* (KMK, BMZ & Engagement Global 2016, S. 272)

So wird die Fächergruppe bei Zielkonflikten zwischen sozialer Gerechtigkeit, ökologischer Verträglichkeit, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und demokratischer Politikgestaltung (KMK, BMZ & Engagement Global 2016, S. 87, Abb. 9) in der Perspektive nachhaltiger Gerechtigkeit weltweit und zwischen den Generationen zuvörderst den Fokus auf die hintergründigen denk- und handlungsleitenden Annahmen und Voraussetzungen richten (z. B. auf das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, von Mensch, Tier und Natur, von Haben und Sein, vom guten und heillosen Leben). Die Fächergruppe stellt auf diesem Weg die

<sup>27</sup> Dieser Grundsatz wird mit Blick auf das Inklusionsprinzip näher erläutert in KMK, BMZ & Engagement Global (2016), Box 7, S. 40 ff.

<sup>28</sup> Der Begriff ‚Fächergruppe‘ wurde seinerzeit bezogen auf katholische und evangelische Religion sowie Ethik.

*„mit dem Orientierungsrahmen vorgegebene Grundintention und die ihr zugrundeliegende Idee einer Nachhaltigen globalen Entwicklung selbst in einen weiteren Reflexionszusammenhang: Was ist eine Kultur? Definiere ich sie über Nationalität, Ethnizität, Religion, Philosophie, Geistesgeschichte und/oder geteilte Werte und Normen? Gehöre ich immer nur einer Kultur an oder nicht zugleich mehreren? Auf welchen Ebenen können Konflikte entstehen? Wie unterscheiden sich die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigen Entwicklung? Welche Konzepte der Nachhaltigkeit liegen zugrunde? Welche ethischen Debatten gibt es hierzu (z. B. starke versus schwache Nachhaltigkeit)? Mit welchen (z. B. teleologischen) Vorstellungen ist der Entwicklungsbegriff verbunden?“ (KMK, BMZ & Engagement Global 2016, S. 272 f.)*

Die Bearbeitung von „Problemen konstitutiver Rationalität“ (Jürgen Baumert) in der Fächergruppe als spezifischer Modus des Weltzugangs im Kontext schulischer Bildung erschöpft sich freilich nicht in kritischer Hinterfragung und Dekonstruktion religiös und philosophisch-ethisch grundierter Auffassungen und Vorstellungen. Wenn zur Ermöglichung transformativer Lernprozesse wiederholt auf die Bedeutung ermutigender Hoffnungsbilder und auf die Förderung der Imagination alternativer Lebensentwürfe hingewiesen wird, um die utopischen Ideale von sozialer Gerechtigkeit und nachhaltiger Entwicklung wachzuhalten, sie historisch und sozial zu kontextualisieren und Lernende für ihre Einflussmöglichkeiten zu sensibilisieren (Umweltbundesamt 2021, S. 34), wissen sich Religion, Ethik und Philosophie unmittelbar angesprochen; sind diese doch die klassischen Disziplinen der (Selbst-) Transzendenz, der geerdeten Fantasie, um die vorfindliche Wirklichkeit visionär zu überschreiten, eine humanere Wirklichkeit zu imaginieren und an ihrer Gestaltung mitzuwirken.

Die jüdisch-christliche, biblische Tradition ist von Schöpfung und Exodus über die Prophetie bis zur jesuanischen Gottesherrschaft und dem neuen Himmel und der neuen Erde auf den letzten Seiten der Bibel von Poesie und Geschichten durchdrungen, die „ein kontrafaktisches Vertrauen gegen Angst, Lähmung und Resignation“ (Grümme 2025, S. 66) eröffnen können. „Der christliche Glaube ist eine Wandlungsreligion. Er ist Leben in und am Übergang.“ (Möllnbeck/Schulte 2023)<sup>29</sup> In Anbetracht der durch die Pandemie und die folgenden Krisen bei Kindern und Jugendlichen hervorgerufenen Belastungen (Simijoki 2020, 2023) und des gewachsenen Orientierungsbedarfs für „Fragen, in denen die Welt auf ihre Zielperspektive, das Leben auf seine Sinnhaftigkeit, die Menschheit auf ihre Bestimmung hin fraglich wird“ (Simojoki/Wabel 2017, S. 349), sind Leitbilder der Ertüchtigung angesagt. Es geht um Leitbilder, die die visionäre Dynamik der BNE seit den Anfängen begleitet haben: eine nachhaltige Zukunft nach dem Prinzip „gut leben (für alle) statt (immer) mehr haben (für wenige)“.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Der zitierte Sammelband ist ein Beispiel, dass die Kategorie „Transformation“ seit 2020/21 eine neue Dynamik auch im theologischen Diskurs entfacht hat, die über die Schöpfungstheologie alle Kapitel christlicher Dogmatik erfasst. Kein Wunder: Der Begriff ‚Transformation‘ verleiht alten Sprachspielen christlicher Theologie einen neuen Klang: innehalten, umkehren, büßen, sich wandeln, neugeboren werden, auf(er)stehen (Ruster 2022).

<sup>30</sup> So lautete die Devise des ersten umfassenden Zukunftskonzepts: BUND & Misereor. (Hrsg.). (1996). Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Eine Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie. Basel: Birkhäuser Verlag.

## **Rassismus und Antisemitismus – zum antisemitismuskritischen und rassismuskritischen Bildungsmandat der Fächergruppe**

(Harry Noormann)

Das „Netzwerk antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie“ (narrt) hält folgende zentrale Einsicht fest: „Religionspädagogik und Theologie können nur an der Zurückweisung von Antisemitismus und Rassismus arbeiten, wenn sie sich als Teil des antisemitisch-rassistischen Problems verstehen.“ (narrt o. J.)

Gerade in der Betonung dieser Notwendigkeit zur selbstreflexiv-kritischen Arbeit und Auseinandersetzung mit Geschichte und Narrativen der eigenen Tradition im Christentum und den auch heute noch darin wirksamen antijüdischen und/oder rassistischen Elementen bietet das Netzwerk einen wichtigen Ausgangspunkt für die religionspädagogische Arbeit im Sinn eines diskriminierungskritischen Religionsunterrichts für eine globale Perspektive im Zeichen der nachhaltigen Entwicklung.

Einführend hält das Netzwerk antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie fest: „narrt versteht als Bezugspunkt seiner Arbeit die ‚doppelte Perspektive‘ der Antisemitismus- und Rassismuskritik. Wir begreifen Antisemitismus und Rassismus als unterschiedene, doch aufeinander zu beziehende Probleme unserer Gegenwart, in denen die Geschichten jahrhundertelanger (christlicher) Judenfeindschaft sowie die Geschichten des Nationalsozialismus und des Kolonialismus wirksam sind. Antisemitismus und Rassismus verstehen wir als gewaltförmige, selbstidealisierende Erzählungen, die sich gegenseitig stützen. Antisemitische Erzählungen verhelfen zum Beispiel dazu, sich als Opfer einer (jüdischen) Elite zu inszenieren und sich als Christ\*in am fantasierten jüdischen Unglauben des eigenen ‚Glaubens‘ zu versichern. Rassismus dient der Behauptung weißer christlicher Überlegenheit gegenüber den als anders, entwicklungsbedürftig und minderwertig imaginierten Anderen, zum Beispiel Black, Indigenous, People of Color (BIPOC) sowie Muslim\*innen oder Sinti\*zze und Rom\*nja. Solche Denk- und Gefühlswelten sowie die hiermit zusammenhängenden Praxen zeigen sich zumeist subtil – etwa in Theologien, Kirchenstrukturen, Predigten oder Unterrichtsentwürfen.“ (narrt o. J.)

Ohne hier auf alle genannten Aspekte eingehen zu können, soll diese doppelte Perspektive der notwendigen Rassismus- und Antisemitismuskritik im Folgenden knapp entfaltet werden: Rassismus kann als eine markante Ausprägung „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (Wilhelm Heitmeyer u. a.) verstanden werden. Rassismus steht unter anderem dem Geist und Buchstaben der europäischen Menschenrechtskonvention (Art. 14) und Grundrechtecharta sowie Art. 3 des Grundgesetzes diametral entgegen. Nach einer Definition von Birgit Rommelspacher gründet der Begriff ‚Rassismus‘ in der sozialdarwinistischen „Theorie“ von der „Unterschiedlichkeit menschlicher Rassen“ aufgrund biologischer Merkmale. Charakteristisch für rassistische Denkweisen und Handlungen ist, dass sie

Charakteristisch für rassistische Denkweisen und Handlungen ist, dass sie

- soziale und kulturelle Unterschiede als naturbedingt-wesenhaft und damit als unabänderlich deuten (Naturalisierung, Essentialisierung),
- Menschengruppen als unterschiedslos gleichartig zusammenfassen (Homogenisierung),
- „die anderen“ als fremd und unvereinbar mit der eigenen Lebensweise betrachten (Polarisierung)
- und Menschen in ein Verhältnis der Über- und Unterlegenheit einordnen (Hierarchisierung).

Rassismus – der Begriff taucht in den 1920er-Jahren auf – kann als eine spezifische Form der Diskriminierung verstanden werden, die auf der Annahme natürlicher Ungleichheit von Menschengruppen und der eigenen Überlegenheit basiert. Körperliche Merkmale und ethnische Zugehörigkeit spielen eine maßgebliche Rolle bei der Konstruktion (negativer) gruppenspezifischer Besonderheiten, die deren Benachteiligung, Abwertung und Ausgrenzung rechtfertigen und eigene Privilegien und bestehende Machtstrukturen legitimieren.

Der herkömmliche Rassismus in Europa hatte seine Blütezeit im 19. und 20. Jahrhundert in der Hochphase des Kolonialismus und der „Biologisierung der Welt“ („Kolonialrassismus“), nachdem die entstehenden Naturwissenschaften seit dem 18. Jahrhundert begonnen hatten, nach Pflanzen und Tieren auch Menschen zu vergleichen, nach körperlichen und geistigen Merkmalen zu katalogisieren und in höhere und niedere „Rassen“ zu klassifizieren. Ob der Aufklärung die „Erfindung des Rassismus“ angelastet werden kann, ist umstritten. Ob Immanuel Kant zu Recht als der prominenteste Kronzeuge für rassistische Farbenlehren in der philosophischen Tradition herangezogen wird, ist ebenso nicht abschließend geklärt. Kant unterschied in seiner „physischen Geographie“ 1775 – wie mit ihm viele seiner Zeitgenossen – vier Rassen, ganz oben die vernunftbegabten Weißen (Europäer), darunter (gelbe) Asiaten, dann schwarze Afrikaner und ganz unten amerikanische „Völkerschaften.“ Dieser biologische, später auch mit Bezug auf Darwins Evolutionstheorie mit der Aura der Wissenschaftlichkeit umkleidete Rassismus bot den Europäern eine wohlfeile „Legitimationslegende“ für extreme Ausbeutungs- und Herrschaftspraktiken über unterworfenen Völker, denen der proklamierten universalen Gleichheit zum Trotz die Anerkennung als (gleichwertige) Menschen versagt werden konnte.

Zur selben Zeit war in einer Aufklärungsschrift erstmalig von einer „jüdischen Rasse“ die Rede – das Wurzelende für den neuzeitlich-rassebiologischen Antisemitismus, der in der genozidalen Vernichtungsmaschinerie der Nazis endete.

Unschwer lassen sich nun obige Strukturmerkmale rassifizierender Diskurse auch auf die Situation von Jüdinnen und Juden durch die Jahrhunderte anwenden, bevor antijüdische Diskriminierungen ihre Umformung in einen biologistischen Antisemitismus durchlaufen haben, das heißt, rassistische Weltbilder kommen auch ohne biologische Zuschreibungen aus.

Am Verhältnis des Christentums (in Gestalt der Kirchen und Herrscherhäuser) zum Judentum ließe sich nachvollziehen, wo, wann und wie diskriminierende Herabsetzungen sich zu einem rassistischen Syndrom der Ablehnung, Abwertung und Ausgrenzung verschmolzen haben – beginnend mit den zahlreichen Antijudaismen im „Neuen“ (!) Testament, über theologische Dominanzkonstruktionen („Substitutionstheorie“), an zahlreichen Domen in Gestalt der besiegten „Synagoge“ in Stein gemeißelt, über antijüdische Stereotypen in zahlreichen christlichen Bildern und Texten, von Ghettoisierung und Kriminalisierung zu pogromartigen Exzessen bei Kreuzzügen und Pestilenzen, bis im Zusammenhang mit der Verfolgung von jüdischen „Conversos“ („Maranen“) während der Reconquista in Spanien zum ersten Mal „die Reinheit des Blutes“ (der Herkunft) zum Maßstab glaubwürdiger Loyalität erhoben wurde (Alhambra-Edikt 1492). Soziokulturelle Differenzen gingen „sozusagen ins Blut über“, so Rommelspacher. Sie gibt im Übrigen zu bedenken, den Antisemitismus, der vielen als „Fixpunkt allen rassistischen Denkens“ gilt (Boris Barth), nicht unter den Rassismus zu subsumieren, sondern ihn als eine „besondere Form der Feindseligkeit“ mit gravierenden Unterschieden in Entstehung, Erscheinung und Funktion spezifisch zu betrachten; hier gehe es nicht zuerst um Ausbeutung und Unterdrückung, sondern um kulturelle Dominanz und symbolische Geltungsansprüche. Dafür bietet die weitere Geschichte des christlichen Antijudaismus/Antisemitismus reiches Anschauungsmaterial und gerade in dieser Hinsicht ist für den Religionsunterricht hier unbedingt eine eigenständige und spezifische Auseinandersetzung mit Antijudaismus und Antisemitismus gefordert.

Der moderne „Rassismus ohne Rassen“: Auch der Kolonialrassismus, beginnend mit der Unterwerfung der Indigenen in den Amerikas des 16. und 17. Jahrhunderts und dem interkontinentalen Sklavenhandel, hat sich zunächst ohne rassebiologische Legitimationskonzepte herausgebildet. Nachdem mit dem Apartheidssystem in Südafrika der letzte rassistische Staat mit einer biologistischen Staatsdoktrin von der historischen Bühne abgetreten war, haben sich „rassifizierende Anschauungen und Praxen mit marginalisierenden Effekten“ „transformiert“, so der Rassismusforscher Floris Biskamp. „Rassifizierende Anschauungen und Praxen mit marginalisierenden Effekten“ wirken indes unvermindert fort: Mit der Schwächung rassebiologischer Zuschreibungen ging eine Stärkung soziokultureller Faktoren bzw. Stereotypen einher, die für rassistische Stigmatisierungen herangezogen werden: soziokulturalistischer statt biologistischer Rassismus als gesellschaftlicher Code, um Außenstehende aus dem kollektiven „Wir“ auszuschließen und sich über sie zu erheben (z. B. die semantische Verknüpfung von Afrika mit Armut, Elend, Unterentwicklung, die unaufgeklärt rückständige orientalische Kultur [vgl. die Unterrichtsskizze zum Islamischen Religionsunterricht: Orientalismus und Islam – Fremdbilder und Selbstbilder, Kapitel. 4, s.u.], der autoritär patriarchale, gewaltbereite Islam).

In Europa richten sich soziokulturelle Rassismen vor allem gegen migrantische Minderheiten, namentlich gegen den bedrohlich dargestellten Islam, befeuert von populistisch-völkischer Kampfrhetorik. Die in den zurückliegenden Jahren rapide angewachsene Zahl islamfeindlicher und antisemitischer Straftaten, dokumentierte Fälle von Alltagsrassismus, Mobbing und Tötlichkeiten, finden einen fruchtbaren Nährboden in antimuslimischen und antisemitischen Einstellungen in Teilen der Bevölkerung, wie sie in Studien wiederholt nachgewiesen worden sind.

Rassismus bedient sich eingefleischter Denkmuster, die über personale Einstellungen und individuelle Handlungen hinausweisen. Die Forschung spricht daher von strukturellem Rassismus, wenn Gesetze und Rechtsnormen Ausgrenzungsmechanismen begünstigen (Wahlrecht, gesellschaftliche Repräsentanz und Partizipation, Racial Profiling der Polizei), und von institutionellem Rassismus, soweit Regeln und Handlungsmuster in Organisationen und öffentlichen Einrichtungen Diskriminierungen befördern (bei Bildungschancen, bei der Wohnungssuche, auf dem Arbeitsmarkt). „Rassismus hat sich überall eingenistet“ – ob Schulbücher, Straßennamen, Medien, Lebensmittel, Gesetze, Lehrpläne, Kunst und Wissenschaft. Daher muss er auf vielen Ebenen und in allen Bereichen bekämpft werden. Das aber setzt voraus, dass „jene gehört werden und vor allem mitgestalten können, die vom Rassismus unterdrückt sind [...]“ (Susan Arndt)

### Quellen und zur Vertiefung:

Arndt, S. (2012). Rassismus. Die 101 wichtigsten Fragen (4. Aufl.). München.

Bergmann, W. (2024). Geschichte des Antisemitismus. München: Beck-Wissen 2187.

Berliner Entwicklungspolitischer Ratschlag (Hrsg.). (2010). Checklisten zur Vermeidung von Rassismen in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit. Verfügbar unter:

[https://eineweltstadt.berlin/wp-content/uploads/2022\\_checklisten\\_antirassistische-oeffentlichkeitsarbeit\\_BER-web.pdf](https://eineweltstadt.berlin/wp-content/uploads/2022_checklisten_antirassistische-oeffentlichkeitsarbeit_BER-web.pdf) [08.08.2020].

Biskamp, F. (2017). Rassismus, Kultur und Rationalität: drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis. PERIPHERIE - Politik, Ökonomie, Kultur, 37(2), 271-296.

<https://doi.org/10.3224/peripherie.v37i2.07> (13.5.2025).

Netzwerk für antisemitismuskritische und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie (NARRT): <https://www.eaberlin.de/themen/projekte/narrt/> [13.5.2025].

Rommelspacher, B. (2009). „Was ist eigentlich Rassismus?“ In Mecheril, P. & Melter, C. (Hrsg.), Rassismuskritik (=Rassismustheorie und -forschung, Band 1) (S. 25-38). Schwalbach. Verfügbar unter: <http://www.agpolpsy.de/wp-content/uploads/2017/11/Rommelspacher-Was-ist-Rassismus.pdf> [13.5.2025].

Zum anderen wächst den beteiligten Fächern im Kontext von BNE die fundamentale Aufgabe zu, bei weltanschauungs- und religionsbasierten Spannungen und Kontroversen in und zwischen gesellschaftlichen Gruppen gemeinsame Verständigungsebenen auszumachen, um Gemeinsamkeiten zu stärken und Differenzen lebbar zu machen („Konvivenz“). Letztlich geht es auch darum, dass Dialogpartnerinnen und -partner mit religiösen Prägungen und mit säkular-areligiösen Einstellungen, die Religion und die säkulare Vernunft, „gleichermaßen selbstreflexiv und sich ihrer Begrenztheiten bewusst werden, sodass sie bereitwerden, aufeinander zu hören und voneinander zu lernen.“ (Pirner 2015) In einem komplementären Lernprozess der Übersetzung und Interpretation zwischen religiöser und säkularer Sprache können potenziell der „bleibende Sinnüberschuss“ und die „Unabgegoltenheit“ religiöser Tradition (Jürgen Habermas) auf der Suche nach einem „overlapping consensus“ (John Rawls) für ein humaneres Zusammenleben zur Geltung kommen.

### 1.5 BNE-relevante, fachspezifische Expertisen der Einzelfächer

Darüber hinaus bringen die beteiligten Fächer ihre spezifische Fachexpertise in die didaktischen Settings für den Lernbereich Globale Entwicklung ein, aus der heraus weitere Kooperationsmöglichkeiten erwachsen können.

- Die Religionspädagogik für die christlichen Unterrichtsangebote hat im BNE-Paradigma mittlerweile profilierte, konzeptionelle Entwürfe hervorgebracht (z. B. Bederna 2020, 2021; Gärtner 2020; allgemein Simojoki, insbesondere 2023; siehe auch Benk 2019, S. 216). Das fachspezifische Profil von „rBNE“ lässt sich inzwischen markant in Thesenform charakterisieren (Bederna/Gärtner 2023, S. 200):

*„1. Die ökologische Situation ist dramatisch. Sie verlangt nicht nur technische Neuerungen, sondern eine kulturelle und spirituelle Neuorientierung im Verhältnis zu Natur und Zukunft. Deshalb ist sie auch eine Frage religiöser Bildung.*

*2. In der zeitgenössisch fragmentierten und disruptiven religiösen Situation besitzen religiöse Weltdeutungen für Jugendliche wenig Relevanz.*

*3. Die Fragen der Kinder und Jugendlichen nach Sinn, Hoffnung und Verantwortung in der Krise sind letztlich religiöse Fragen. Sie können kontextuell theologisch im Religionsunterricht ausgelotet werden. Dies wirft ein neues Licht auf Glaubensinhalte wie Gottesebenbildlichkeit, Reich Gottes, Erlösung und Vollendung. [theologische Reflexion der Klimakrise und der Agenda 2030 bei Laubach et al. 2024; grundlegend Vogt 2016]*

*4. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung hat zwei einander ergänzende Zielrichtungen: erstens eine konsensorientierte und gemeinschaftsförderliche, zweitens ideologiekritische und emanzipatorische Ziele.*

*5. Religiöse BNE ist kontrovers, kritisch, komplex, kontextorientiert und konstruktiv sowie praktisch, partizipativ und politisch (5k3p)“.*

- Über direkt BNE-bezogene Ansätze von „rBNE“ und „Religionspädagogik im globalen Horizont“ hinaus lassen sich bemerkenswert vielseitige, konzeptionelle Anschlussmöglichkeiten für BNE-Themen und transformatives Lernen identifizieren, zum Beispiel Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, das interreligiöse Lernen, heterogenitätsbezogene, kritisch emanzipatorische und emotionsorientierte Religionsdidaktik, Empowerment-bezogene Religionsdidaktik, inklusive Religionsdidaktik der Vielfalt oder menschenrechtsorientierte Religionspädagogik. Diese „didaktischen Loipen“ werden in ökumenischer und interreligiöser Perspektive die jeweiligen theologischen, ethischen und spirituellen Quellen lokaler und globaler Verantwortung herausarbeiten, wie sie in päpstlichen Lehrschreiben für die römische Weltkirche oder im Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung ihren Ausdruck gefunden haben. Im Konziliaren Prozess sind schon seit 1983 die Kohärenz der Entwicklungsdimensionen Gerechtigkeit, Frieden und der schonende Umgang mit der Mitwelt als zentrale Herausforderung erkannt und bearbeitet worden. In diesem Zusammenhang sind insbesondere auch Erfahrungen und Einsichten des ökumenischen Lernens aufzugreifen und die globalen Netzwerke kirchlicher Institutionen und Hilfswerke einzubeziehen (Misereor, Brot für die Welt u. a.) – nicht zuletzt wegen der einzigartigen Möglichkeiten, bei der thematischen Bearbeitung Stimmen aus dem globalen Süden hörbar zu Wort kommen zu lassen (im Kontext des globalen Schulnetzwerkes GPENReformation siehe Simojoki 2023).
- Alle religionsbezogenen Bildungsangebote – die christlichen, islamischen, jüdischen und nicht konfessionsgebundenen – sensibilisieren für die vielfach unterschätzte lebensweltliche Wirkungsmacht religiöser Vorstellungen und Überzeugungen (Religion Matters) und für ihre besondere Affinität zu Formen religiöser Spiritualität und einem Ethos der Compassion für Natur und Kreatur. Unlängst hat das internationale, interreligiöse Nürnberger Forum in einem Memorandum hervorgehoben, dass die ökologischen Krisen ihre tiefen Ursachen in grundlegenden „anthropologischen Ansichten und den entsprechenden Routinen und Gewohnheiten der wohlhabenden Industriegesellschaften haben.“ Das Memorandum bietet eine formelhafte Kurzdefinition von BNE: „BNE erleichtert die Transformation vom ‚Egosystem‘ zum ‚Ökosystem‘“. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer plädieren daher für eine Integration spiritueller Dimensionen in den BNE-Diskurs als „Unterstützung für persönliche Veränderung sowie als Verbindung zwischen den personalen, gesellschaftlichen und systemischen Ebenen der Transformation, die zur Erreichung der SDGs erforderlich sind.“ (Nürnberger Forum 2024)
- Besondere Aufmerksamkeit in den religionsbezogenen Bildungsangeboten gilt der potenziell ambivalenten gesellschaftlichen Funktion von Religion (als Motor oder Bremse nachhaltigen Wandels, als Friedensmacht oder Brandbeschleuniger in Konflikten) und der Umsetzung entwicklungspädagogischer Leitbilder, die entwicklungspolitisches, rassistuskritisches, interkonfessionelles, interreligiöses und interkulturelles Lernen sowie Friedenspädagogik und gewaltfreie Konfliktbearbeitung aufeinander beziehen, um das Globale und das Lokale in Denken und Handeln miteinander zu verknüpfen und eine veränderte Lebenspraxis einzuüben.

- Das Fach Ethik (bzw. Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde in Brandenburg [LER]) generiert neben dem Wissen über klassische Konzepte der philosophischen Ethik wertbasiertes Orientierungswissen, das vor dem Horizont einer nachhaltigen globalen Entwicklung Lösungen für eine ethisch reflektierte Lebensgestaltung in einer global vernetzten und verwissenschaftlichten Lebenswelt verspricht. Wie mit den Hinweisen zu Inklusion, Digitalisierung/KI und Frieden bereits angedeutet stellen der ethische Entscheidungsdruck und die Dilemmata für nachhaltige Strategien in allen Lebensbereichen das Schulfach vor immense Herausforderungen – von der Übernutzung natürlicher Ressourcen über Wachstumskonzepte mit Mangel und Überfluss, Gewinn- und Gemeinwohlorientierung, Verarmung und Bereicherung, Chancen und Grenzen von Gen- und Biotechnologie bis zu Aporien des alltäglichen Konsums und Lebensstils. Der Diskurs um universale Menschenwürde und Menschenrechte in heteronomen kulturellen Kontexten bildet dabei die unverbrüchliche regulative Leitidee (KMK 2018). Besonderes Anregungspotenzial bieten international arbeitende UN-Organisationen (UNHCR, UNICEF, UNESCO) und Nichtregierungsorganisationen (NGO) wie zum Beispiel Amnesty international, Rotes Kreuz, Human Rights Watch, Terre des Hommes, Greenpeace usw.
- Die Stärke des Fachs Philosophie muss es sein, in individuell und gesellschaftlich nachhaltigkeitsrelevanten Problemfeldern gewissermaßen Tiefenbohrungen vorzunehmen, das heißt die Rationalität von Vorschlägen und Konzepten einschließlich ihrer Voraussetzungen unterscheidend zu analysieren, sie einer methodisch kontrollierten Problemreflexion zuzuführen und zu argumentativ schlüssigen Folgerungen zu gelangen. Mit der ökologischen Krise brechen fundamentale philosophische Fragen auf. So werden Menschenbilder der philosophischen Anthropologie aufgewirbelt und in neuer Weise fragwürdig (der Homo sapiens, faber, creator, laborans, educandus, aestheticus, soziologicus und unlängst der Homo optionis [Ulrich Beck]). Die jüngere Tierethik berührt das Verhältnis der Menschen zum Tier in allen Konsequenzen von „Tiernutzung“. Sie setzt sich fort in der Pflanzenethik und Naturphilosophie, die mit den Begriffen der Natur und der Umwelt die dahinter verborgene dualistische, anthropozentrische Denkweise („cartesianische Weltsicht“) gegenstandslos werden lassen könnte. Diskussionen in der juristischen Fachwelt darüber, ob man Tieren den Status von Rechtssubjekten zuerkennen sollte, spiegeln eine zäsurhafte Diskursverschiebung ebenso wie Gerichtsurteile in lateinamerikanischen Ländern, die Natur („Pachamama“) in den juristischen Subjektstatus zu erheben (Janisch 2022), und entsprechende hiesige Initiativen für die Aufnahme von Rechten der Natur ins Grundgesetz (siehe auch Fleischmann/Schrom 2025).<sup>31</sup>
- Ein anderes Beispiel: Die Unterscheidung beispielsweise von Gerechtigkeitsformen und -modellen zwischen Leistungs-, Chancen-, Verteilungs-, Ausgleichs- und Besitzstandsgerechtigkeit und ihren kulturellen Imprägnierungen verweist zum einen auf eine lange und verzweigte philosophische Tradition, zum anderen auf implizite anthropologische Prämissen und schließlich auf methodisch nachvollziehbare und begründbare Alterna-

<sup>31</sup> Siehe <https://www.rechte-der-natur.de/de/>.

tiven für globale Entwicklungslinien, die Platz für alle schaffen. In der gleichzeitigen, multikulturellen Präsenz philosophischer Denkkosmen (Mensch – Natur – Kultur, „Zeit“, „Geschichte“, „Entwicklung“, „Buen Vivir“) sind Schülerinnen und Schüler zu befähigen, auch philosophische Geltungsansprüche im Plural zu denken und dabei einen eigenen Standort zu suchen.

In den fachspezifischen Gegenstands- und Inhaltsbereichen wie in den „kooperativen Querschnittsfeldern“ der Fächergruppe werden mithin Fragen thematisiert, die weitgehend aus der spezifischen Verantwortung der anderen Schulfächer herausfallen – eine besondere Herausforderung, aber auch eine besondere Chance im Kontext von BNE, für die in der Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik eine ebenso breite wie fundierte Fachgrundlage bereitsteht.

Dem kann in der (in den folgenden Kapiteln vorgenommenen) konkreten Ausarbeitung fachspezifischer Kompetenzen, Themen und Aufgabenbeispiele für die Sekundarstufe I selbstverständlich nur in einem begrenzten Rahmen Rechnung getragen werden. Entscheidend ist jedoch, dass diese Fragen innerhalb der Fächergruppe zur Sprache kommen und entsprechend weiterführende Reflexions- und Verhaltensprozesse initiieren können.

## 2. Kompetenzorientierung

Martin Geisz, Klaus Heidel, Michael Knittel, Harry Noormann, Klaus Schilling, Jörg-Robert Schreiber

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) formuliert drei Kompetenzbereiche (**Erkennen, Bewerten und Handeln**) für insgesamt elf Kernkompetenzen, die für alle Fächer und für fächerverbindenden Unterricht richtungsweisend sind. Nähere Informationen zu diesen BNE-Kernkompetenzen und dem zugrunde liegenden Kompetenzbegriff sind in der vorangestellten Kurzfassung des OR zu finden.

Für die Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik werden in diesem Kapitel zu den elf BNE-Kernkompetenzen fächerbezogene Teilkompetenzen formuliert. Dabei handelt es sich um Aspekte von Fach- und Handlungswissen, von kognitiven sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten, praktischen Fertigkeiten, Einstellungen und Werten, die in ihrem Zusammenwirken zu nachhaltigem Handeln führen können. Für die Planung eines Unterrichtsvorhabens in diesem Bereich bedeutet dies, dass durch die Lehrkräfte in Absprache mit ihren Schülerinnen und Schülern konkrete Ziele, Inhalte, Methoden und Medien ausgewählt werden, die zur Entwicklung der für die jeweilige Lerneinheit formulierten spezifischen Kompetenzen hilfreich sind (siehe dazu die Unterrichtsbeispiele in Kapitel 6).

In den Unterrichtsvorhaben werden zielgruppenangemessen zu einem ausgewählten Thema spezifische Kompetenzen formuliert, die Spiegelbild der jeweiligen Aufgabenstellung sind. Sie lassen einen Anschluss an die übergeordneten fachlichen Teilkompetenzen und an die Kernkompetenzen des OR erkennen. Die (Selbst-)Bewertung hinsichtlich der Erreichung dieser Kompetenzen (Kapitel 5) richtet sich nicht wie bei schriftlichen Leistungsprüfungen nach drei Anforderungsbereichen (AFB I–III), sondern nach dem Grad der Verfügbarkeit der für die Lerneinheit ausgewählten Kompetenzen.

Die in Tabelle 1 aufgeführten fachbezogenen Teilkompetenzen entfalten einen gemeinsamen Horizont für die Fächer dieses Bereichs. Die unterschiedlichen Kompetenzformulierungen und -modelle der einzelnen Fächer<sup>32</sup> bilden den Ausgangspunkt für die Darstellung der Teilkompetenzen in den verschiedenen Kompetenzbereichen. Neben kognitiven und methodischen Aspekten kommt dabei der Entwicklung emotionaler, ethischer, hermeneutischer und sozialer Kompetenzen eine besondere Rolle zu.

Die Trias der drei Kompetenzbereiche des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (**Erkennen, Bewerten und Handeln**) zeigt sich dabei in besonderer Weise anschlussfähig an die Kompetenzbeschreibungen der Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik.

<sup>32</sup> Im Sinn einer übergeordneten Orientierung zur Entwicklung und Bedeutung der Kompetenzen für die einzelnen Fächer ist an dieser Stelle auf die entsprechenden Veröffentlichungen der beiden großen christlichen Kirchen hinzuweisen: EKD (2010); Die deutschen Bischöfe (2010). Ebenso sind die bestehenden Curricula für den islamischen und jüdischen Religionsunterricht und die Fächer Ethik, Philosophie, LER etc. in den einzelnen Bundesländern zu beachten. Darüber hinaus lassen sich über die durch die KMK vorgelegten Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPAs) in der Abiturprüfung für Ethik, Philosophie und den evangelischen und katholischen Religionsunterricht wichtige Kompetenzen formulieren. Als Einstieg in die differenzierte Diskussion zu Kompetenzmodellen für den Bereich Ethik, Philosophie etc. ist noch immer zu verweisen auf Rösch (2009).

BNE-Kernkompetenzen (ERKENNEN)	Fachbezogene Teilkompetenzen Religion – Philosophie – Ethik
<b>Die Schülerinnen und Schüler können ...</b>	
<b>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b> ... sich Informationen zu Fragen der Umwelt und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	<ol style="list-style-type: none"> <li>zu Themen der nachhaltigen Entwicklung selbstständig erforderliche Informationen beschaffen und hierfür auch auf Kenntnisse über relevante Akteurinnen und Akteure sowie Recherchequellen zurückgreifen.</li> <li>verschiedene Darstellungsweisen zur Präsentation von Rechercheergebnissen nutzen (Zusammenfassung, Diagramm, Karte, Tabelle, Wandzeitung, Mindmap, Podcast etc.).</li> <li>die Zuverlässigkeit ihrer Recherche überprüfen und die Aussagekraft und Brauchbarkeit der gewählten Darstellungsweise reflektieren.</li> </ol>
<b>2. Erkennen von Vielfalt</b> ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	<ol style="list-style-type: none"> <li>den Reichtum der natürlichen und kulturellen Vielfalt und der verschiedenen philosophischen und religiösen Ausdrucksformen an Beispielen beschreiben.</li> <li>unterschiedliche Auffassungen vom „Menschen“ in Gesellschaften beschreiben und Annahmen erkennen, die diesen Menschen- und Weltbildern zugrunde liegen (z. B. anthropologische, religiöse, philosophische).</li> <li>in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Auffassungen und vor dem Hintergrund der kulturellen und biologischen Vielfalt ihre eigenen Wahrnehmungen, Wünsche und Zukunftsvorstellungen ausdrücken.</li> </ol>
<b>3. Analyse des globalen Wandels</b> ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.	<ol style="list-style-type: none"> <li>sich mit den Chancen und Risiken der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung aus ethischer, philosophischer und/oder religiöser Sicht auseinandersetzen.</li> <li>handlungsleitende Deutungsmuster und Narrative (z. B. Fortschritts-erzählung, Glaube an technologische Machbarkeit, Wachstumsfetischismus) erkennen.</li> <li>Spannungen und Widersprüche zwischen Glaubensvorstellungen in und zwischen Weltreligionen bzw. philosophischen und ideologischen Konzepten und geschichtlichen sowie aktuellen Konflikten auf der Welt herausarbeiten und darstellen.</li> <li>Konzepte der nachhaltigen Entwicklung und Ziele der Agenda 2030 skizzieren und mit Positionen verschiedener ethischer, philosophischer und religiöser Traditionen vergleichen.</li> </ol>
<b>4. Unterscheidung von Handlungsebenen</b> ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	<ol style="list-style-type: none"> <li>den besonderen Wert und die begrenzte Reichweite individuellen Engagements ausloten und mit zivilgesellschaftlichen, rechtlichen und politischen Aktivitäten von Gruppen, Initiativen, Bewegungen, Verbänden, Gemeinden, Kirchen, Parteien etc. ins Verhältnis setzen.</li> <li>anhand konkreter Beispiele das Zusammenwirken zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure beschreiben und ihre Wirkung auf weitere gesellschaftliche Handlungsebenen erläutern.</li> <li>Spannungen zwischen wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und politischen Interessen vor dem jeweiligen kulturellen Hintergrund beispielhaft analysieren und aufzeigen, wie sie sich auf die Umwelt und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse auswirken.</li> <li>die Bedeutung von Dialog, Verständigung und Kompromiss auf verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsebenen an Beispielen darstellen.</li> </ol>

BNE-Kernkompetenzen (BEWERTEN)	Fachbezogene Teilkompetenzen
<b>Die Schülerinnen und Schüler können ...</b>	
<p><b>5. Perspektivenwechsel und Empathie</b> ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusstmachen, würdigen und reflektieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Menschenrechte und Menschenwürde als eine normative Basis philosophischer und ethischer „Denksysteme“ sowie religiöser Traditionen wahrnehmen und auch in ihrer Bedeutung für das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung reflektieren.</li> <li>2. sich durch Perspektivenwechsel in andere Menschen und Situationen hineinversetzen und die Bedeutung von Empathie-Erfahrungen vor dem Hintergrund verschiedener Wertvorstellungen erfassen und formulieren.</li> <li>3. Unsicherheiten über das Eigene und das Fremde wahrnehmen, sich die weltanschauliche und/oder religiöse Prägung der eigenen Wahrnehmungen bewusstmachen und einen reflektierten, eigenen Standpunkt einnehmen.</li> </ol>
<p><b>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</b> ... durch kritische Reflexion zu Umwelt- und Entwicklungsfragen Stellung nehmen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konzepte der nachhaltigen Entwicklung auf ihre philosophischen, ethischen und religiösen Verankerung hin befragen und als Ansätze für internationalen/interkulturellen Dialog und globale Konsensbildung reflektieren.</li> <li>2. Konzepte der nachhaltigen Entwicklung, die Menschenrechte und internationale Übereinkommen in ihre jeweiligen philosophischen, ethischen und religiösen Voraussetzungen einordnen und die Spannungen zwischen Universalitätsanspruch und der Vielfalt der Lebensformen erörtern.</li> <li>3. zentrale Kategorien und Normen des philosophisch-ethisch-religiösen Diskurses, wie z. B. Gerechtigkeit, Solidarität und Nächstenliebe, charakterisieren und ihre Bedeutung für die eigene Urteilsbildung abwägen und erläutern.</li> </ol>
<p><b>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b> ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung und unter Berücksichtigung ethischer, philosophischer und religiöser Traditionen ein Projekt der Entwicklungszusammenarbeit untersuchen und bewerten.</li> <li>2. Entwicklungsmaßnahmen in ihrem Umfeld hinsichtlich der nachhaltigen Ziele analysieren und bewerten.</li> <li>3. unterschiedliche Positionen zu einzelnen Entwicklungsmaßnahmen darstellen und dabei auch kritische Stimmen des globalen Südens heranziehen.</li> </ol>

BNE-Kernkompetenzen (HANDELN)	Fachbezogene Teilkompetenzen
<b>Die Schülerinnen und Schüler können ...</b>	
<p><b>8. Solidarität und Mitverantwortung</b> ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. die Mitverantwortung für Mensch und Umwelt/die „Schöpfung“ aus der eigenen weltanschaulichen bzw. religiösen Haltung heraus als grundlegendes handlungsleitendes Prinzip begründen und erläutern.</li> <li>2. das beispielhafte Handeln einzelner Menschen und ihre Grundorientierung an Solidarität und Mitverantwortung vor dem Hintergrund religiöser, ethischer und philosophischer Traditionen befragen und für das eigene Handeln heranziehen.</li> <li>3. im eigenen Lebensumfeld konkrete Handlungsmöglichkeiten zur Erreichung der Ziele der Agenda 2030 erkennen und Partizipationsmöglichkeiten prüfen.</li> </ol>
<p><b>9. Verständigung und Konfliktlösung</b> ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. die eigene Bindung an ethische und/oder religiöse Normen in Friedens-, Umwelt- und Entwicklungsfragen erkennen und konstruktiv mit Widersprüchen zu anderen Positionen umgehen.</li> <li>2. eigene Vorhaben der Verständigung und Konfliktlösung gemeinsam mit anderen initiieren und umsetzen.</li> </ol>
<p><b>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b> ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. in der Auseinandersetzung mit kultureller und religiöser Vielfalt und den Herausforderungen der Gegenwart die eigenen Grundpositionen klären, hinterfragen und weiterentwickeln.</li> <li>2. Ungewissheiten, Widersprüche und Komplexität aushalten, Auseinandersetzungen tolerant führen und an eigenen Positionierungen zu nachhaltiger Entwicklung arbeiten.</li> <li>3. aus eigenen, begründeten Positionen heraus individuelle und gemeinschaftliche Handlungsoptionen als Beitrag zur Erreichung der Ziele der Agenda 2030 erkennen und verfolgen.</li> </ol>
<p><b>11. Partizipation und Mitgestaltung</b> ... und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. mit ethisch, philosophisch und/oder religiös begründeten Argumenten für Ziele der Agenda 2030 eintreten.</li> <li>2. an konkreten Beispielen darstellen, was im Privatleben, in der Schule und Kommune für die Nachhaltigkeitsziele getan werden kann und sollte.</li> <li>3. Erfahrungen der Wirkmächtigkeit eigener Aktivitäten machen und sich zur Stärkung gesellschaftlicher Transformationsprozesse für eine nachhaltige Entwicklung im eigenen Umfeld einbringen.</li> </ol>

### 3. Didaktisches Konzept

Klaus Schilling

Im Sinn eines praxisorientierten didaktischen Konzepts für die Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik werden in diesem Kapitel in einem Dreischritt didaktische Grundüberlegungen vorgestellt, die einen wirkungsvollen Beitrag der Fächergruppe zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ermöglichen sollen.

Der Blick wird zunächst auf die Lernsituation und die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler gerichtet, bevor einzelne didaktische Prinzipien der Fächergruppe mit spezifischer Relevanz für die BNE sowie einzelne Lernformate und Methoden in den Vordergrund gerückt werden.

Die didaktischen Überlegungen verweisen grundlegend auf die Ausführungen zur Verankerung der BNE in der Fächergruppe (Kap. 1) sowie die fächerbezogenen Teilkompetenzen (Kap. 2), Beispielthemen (Kap. 4) und Unterrichtsbeispiele (Kap. 6) ebenso wie auf die Ausführungen zur Bedeutung der Feedback-Kultur (Kap. 5). Sie dienen dem Ziel der Gestaltung lernförderlicher Unterrichtsprozesse im Sinn des BNE-Leitbilds.

#### 3.1 Lernsituation und Subjektorientierung

Unterricht findet in einer Situation der Vielfalt statt. Dabei wird von der Heterogenität der Unterrichtsgruppe gesprochen und auf Merkmale bezüglich der Erstsprache, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, möglicher Einschränkungen, der sozialen und kulturellen Herkunft und der Leistung verwiesen. Beim Blick auf die Situation des Religions-, Philosophie- und Ethikunterrichts rücken zusätzlich insbesondere die Dimensionen der religiösen und weltanschaulichen Vielfalt in den Vordergrund (Scheunpflug/Affolderbach 2018). Darin besteht ein besonderes Potenzial der Fächergruppe – sowohl hinsichtlich der Prozesse individueller Persönlichkeitsbildung als auch bezogen auf die gemeinsame Verständigung zu relevanten Diskursen und Aushandlungsprozessen der Migrationsgesellschaft bzw. „postmigrantischen Gesellschaft“ (Faroutan 2019) als Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler.

Für das Gelingen der Unterrichtsprozesse und für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler im BNE-Kontext ist daher von entscheidender Bedeutung, ob die Lernformen und Unterrichtsettings so offen gestaltet sind, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Vorstellungen, Emotionen und Prägungen tatsächlich als Subjekte individuell und gemeinsam aktiv werden können. Wesentlich hierfür sind möglichst offene prozess- und handlungsorientierte Unterrichtskonzepte, die Freiraum für eine Lerngestaltung im Zeichen der Subjektorientierung und einer emotionssensiblen Bildungsarbeit bieten.

Für die Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Lernens bedeutet dies, dass sie tatsächlich mit ihrer Subjektivität für das Unterrichtsgeschehen bedeutsam sind und relevante Erfahrungen für sich selbst sammeln können. Hierbei kommt insbesondere dem sozial-

emotionalen Lernen eine besondere Wichtigkeit zu. Diese Grundausrichtung der Subjektorientierung und der Stärkung ganzheitlicher Bildungsansätze, die Freiräume zum sozial-emotionalen Lernen und zur Persönlichkeitsbildung bieten, verbindet die unterschiedlichen Fächer der Gruppe. Zugleich lassen sich mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler im muslimischen oder jüdischen Religionsunterricht oder im katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht oder im Philosophie- oder Ethikunterricht natürlich auch bedeutende Unterschiede und jeweils spezifische Ausgangslagen des Unterrichts benennen. So werden sich die Angebote der Fächer mit ihren Beiträgen zur Identitätsbildung notwendigerweise unterscheiden. Neben der Prägung der Fächer sind hierfür auch die Positionierung des Fachs im Fächerkanon und der Bezug zur Mehrheitsgesellschaft zu beachten. Dabei ist allerdings zu betonen, dass auch die vordergründige Homogenität der einzelnen Religionsunterrichte letztlich aus einer Vielzahl an Schülerinnen und Schülern mit zumeist unterschiedlichen religiös-konfessionellen Prägungen bzw. mehrfachen Zugehörigkeiten (Double Belonging) durch unterschiedliche Traditionen in den Familien besteht. Die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen dürften vielerorts im Religions-, Philosophie- und Ethikunterricht bislang nur ansatzweise bzw. noch nicht umfassend bearbeitet und gehoben werden. Von grundlegender Bedeutung für die sensible Gestaltung des Unterrichts – bezogen auf die Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung und -entfaltung – sind geschützte Phasen des bewertungsfreien Arbeitens und des selbstorganisierten Lernens.

Hinsichtlich des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung bedarf es zudem einer Analyse der Lernausgangssituation in der jeweiligen Lerngruppe und der vorhandenen Emotionen, Vorstellungen und Werte, um die Lehr- und Lernsettings darauf ausrichten zu können. Dabei spielen in der BNE offene Lernprozesse eine entscheidende Rolle, damit die Schülerinnen und Schüler selbst im Sinn des „forschenden Lernens“ und der Handlungsorientierung aktiv werden können. Gerade im Kontext der BNE sind aber zugleich auch gemeinsame Anliegen der Lerngruppe bzw. Klassengemeinschaft zu betonen, die im Sinn der Handlungs- und Gestaltungskompetenz zum Ausgangspunkt für transformatives Handeln in Schule und Gesellschaft werden können (Whole School Approach) (KMK, BMZ & Engagement Global 2025, S. 749 f.).

### **3.2 Didaktische BNE-Prinzipien und Methoden der Fächergruppe**

Für die Gestaltung des Unterrichts der Fächergruppe im Sinn der BNE gibt es neben spezifischen fachdidaktischen Ansätzen und Leitvorstellungen verschiedene didaktische Prinzipien, die eine gemeinsame Grundlage bilden.

Grundlegende Bedeutung im Kontext der BNE kommt den bereits angesprochenen Prinzipien der Handlungsorientierung und der Subjektorientierung sowie des Konzepts des situiereten Lernens zu. Das Prinzip der Handlungsorientierung verweist auf die fachbezogenen Teilkompetenzen (Kap. 2) und die Bedeutung eines von den Schülerinnen und Schülern mitbestimmten kompetenzorientierten Unterrichts. Sie sollen eigenverantwortlich in den Erwerb nachhaltiger Kompetenzen und in die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen eingebunden werden, sich selbst als handelnd erfahren und wenn im-

mer möglich auch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit sammeln. Damit kann der Religions-, Philosophie- und Ethikunterricht auch zum Ausgangspunkt für die nachhaltige Veränderung und Gestaltung des Umfelds in Familie, Nachbarschaft, Schule und Kommune werden. Das Prinzip der Subjektorientierung verweist darüber hinaus auch auf die Notwendigkeit, dass Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden, z. B. durch die Wahl bestimmter Themen oder spezifischer Herausforderungen oder auch einzelner Methoden und Unterrichtsformen.<sup>33</sup> Zudem verweist das Prinzip der Subjektorientierung auch auf die in Kapitel 5 entfaltete Bedeutung einer transparenten und kommunikativ verankerten Bewertungskultur, die den Schülerinnen und Schülern hier auch eine Verantwortung im Sinn der Reflexion und Entscheidung für eigene Lernvorhaben ermöglicht und eine neue Lern- und Prüfungskultur zu etablieren behilflich ist. Gerade im Sinn der BNE ist dieser Einsatz aktuell unbedingt erforderlich und von hoher Bedeutung, wie nicht zuletzt der 2025 erschienene Aufsatz „Rethinking Learning Assessment in Education for Sustainable Development: A Call for Action“ von Daniel Fischer, Jordan King und Aaron Redman unterstreicht:

*„The need to innovate assessment in ESD is pressing, and UNESCO’s recently adopted Recommendation for Peace, Human Rights and Sustainable Development [...] provides a strong impetus for this effort. The document, endorsed by all UNESCO member states and acting as the only intergovernmental instrument that articulates a vision for the design of education systems in the twenty-first century, calls for a shift and reorientation of assessment to support adaptive, context-specific learning experiences for all learners, with approaches that are free from cultural bias, prioritize collaboration over competition and focus on the whole-person and wellbeing of the (lifelong) learner.“* (Fischer et al. 2025)

Das Konzept des situierten Lernens verweist ganz im Sinn der hier angesprochenen Notwendigkeit, „context-specific learning experiences for all learners“ zu ermöglichen und zu stärken, auf die zentrale Bedeutung der Lernsituationen für das Gelingen von Lernprozessen und die diesbezügliche Relevanz der Öffnung von Unterricht und Schule für die Auseinandersetzung mit den lebensweltlich-gesellschaftlich real gegebenen Herausforderungen und Anforderungssituationen, denen Kinder und Jugendliche bzw. Menschen generell gegenüberstehen. Für die Unterrichtsfächer der Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik spielen diese Einsichten eine zentrale Rolle, die sich nicht nur in der generellen Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und Lernorten oder der Einladung von Expertinnen und Experten in den Unterricht ausdrückt, sondern auch sehr spezifisch in den vielerorts sehr bewusst gestalteten unterrichtlichen Projekten in Kooperation mit örtlichen Altenheimen, Sozialstationen oder auch im Einsatz für Geflüchtete ausdrückt (Noormann 2013), wodurch reale Anforderungssituationen den Unterricht im Sinn des situierten Lernens prägen und neu bestimmen und bereichern.

<sup>33</sup> Siehe hierzu die Befunde der im September 2025 durch die Bertelsmann Stiftung vorgelegten Studie von Kuhn et al. (2025).

Als weitere zentrale didaktische Grundsätze im Sinn der BNE lassen sich für die Fächergruppe bzw. einzelne ihrer Fächer didaktische Prinzipien benennen, wie sie in der 2019 erschienenen Monografie von Katrin Bederna „Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vorgestellt werden (Bederna 2019). Die hier vorgelegte Teilausgabe des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (OR) nimmt die dort verwendete Begrifflichkeit in einer für die Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik zweckdienlichen Weise auf. Zusätzlich zu den von Bederna entfaltenen Begriffen werden hier auch die didaktischen Prinzipien „Dialogorientiert und Differenzsensibel“ sowie „Transformativ“ skizziert.

### → Zukunfts- und visionsorientiert

Die Zielperspektive nachhaltiger Entwicklung verweist uns mit unserem heutigen Handeln auf die Zukunft. Im Anschluss an Künzli und Bertschy spricht Bederna von der geforderten „Visionsorientierung“ (Künzli/Bertschy 2008, S. 45 f.) des Unterrichts, der Kreativität und Fantasie fördern und damit auch Möglichkeiten des verändernden Handelns aufzeigen sollte. Von grundlegender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch die Kategorie der Hoffnung. Das gilt umso mehr und erst recht, seit Kinder und Jugendliche sensibel auf jene Perspektivlosigkeit blicken, die viele von uns Erwachsenen lautstark oder stillschweigend nach Corona-Krise (KMK, BMZ & Engagement Global 2025, S. 68 – 96), im Zuge von Ukrainekrieg, Klimawandel, Demokratiekrise usw. konstatieren. Hoffnungslosigkeit stellt jede Bildungsvision, ja jeden Sinn schulischen Lernens grundsätzlich infrage. Deshalb hat etwa der Club of Rome in seinem BNE-Schulnetzwerkkonzept der Zukunftsalphabetisierung den vier 21st Century-Skills mit „Confidence“ 2022 ein fünftes „C“ hinzugefügt (Club-of-Rome-Schulnetzwerk Deutschland 2022).

Der OR bietet für nachhaltiges bzw. zukunftsfähiges Handeln eine gestaltungsoffene Orientierung an den Zieldimensionen Wirtschaft, Soziales, Umwelt und Politik sowie der Gerechtigkeit zwischen den Generationen und weltweiter Gerechtigkeit – vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt. Insbesondere im Rahmen des Religionsunterrichts kommt der Zukunfts- und Visionsorientierung darüber hinaus auch eine religiöse Dimension zu.

### → Vernetzt und vernetzend

Mit dem Prinzip des „vernetzten Lernens“ verweist Bederna auf die Notwendigkeit, interdisziplinär und damit auch im Rahmen der Fächergruppe und darüber hinaus fächerverbindend zusammenzuarbeiten. Zugleich gilt es, das Schulleben mit der Lebenswelt auf allen Ebenen zu vernetzen. Gerade für die Fächer unserer Fächergruppe bieten sich hier vielfältige Möglichkeiten, um in geeigneter Weise auch mit außerschulischen Partnern und Lernorten zu kooperieren und neue Lernmöglichkeiten zu schaffen. Zudem wird das Prinzip in dem Sinn verstanden, dass der Unterrichtsprozess die „Span-

nung zwischen Reduktion und Komplexität“ (Bederna 2019, S. 262) zu wahren habe, das heißt die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen solle (KMK, BMZ & Engagement Global 2025, S. 95).

### → Dialogorientiert und differenzsensibel

Die beiden hier benannten Begriffe nehmen die im Zuge des „vernetzten Lernens“ entstehende Dynamik für die unterschiedlichen Fächer der Fächergruppe noch einmal in anderer Weise auf: Alle Fächer der Fächergruppe verweisen in bestimmter Hinsicht aufeinander – und aus dem gemeinsamen Dialog können wertvolle Prozesse entstehen. Dies gilt für den Dialog zwischen den unterschiedlichen Fächern des Religionsunterrichts ebenso wie für besondere Unterrichtsprojekte zwischen dem Ethik-, Philosophie- und Religionsunterricht sowie allen weiteren mitwirkenden Unterrichtsfächern. Dabei können sich wichtige Übereinstimmungen ergeben, die in ein gemeinsames Handeln und zum Beispiel die Gestaltung von Zukunftswerkstätten, Projekttagen etc. münden können. Zudem können durch Begegnung und Dialog neue Perspektiven der Anerkennung auch für andere Religionen und Weltdeutungen wachsen. Die Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die religiöse Vielfalt als grundlegender Aspekt des gesellschaftlichen Miteinanders akzeptiert und positiv verstanden wird. Hierfür ist gerade in Zeiten zunehmender Stereotype und gesellschaftlicher Polarisierungen eine Bildungsarbeit notwendig, die bei aller Verbundenheit und Gemeinsamkeit den Schülerinnen und Schülern auch ermöglicht, Unterschiede wahrzunehmen und unterschiedliche Traditionen und Weltdeutungen differenzsensibel zu erfahren und anzuerkennen (Nur-Cheema 2017). Hierzu gehören ebenso Formate, welche die Auseinandersetzung mit der eigenen gesellschaftlichen Position und ggf. auch das Nachdenken über eigene Diskriminierungserfahrungen und/oder Privilegien ermöglichen. Grundlegend für Prozesse der antisemitismuskritischen, diskriminierungskritischen und rassismuskritischen Bildungsarbeit sind Lernsettings, in denen Reflexion, Austausch und Begegnung in geschützter und experimenteller Weise möglich sind sowie zum Abbau von vorgeprägten Machtkonstellationen und Sprach- wie Denkmustern beitragen. Dadurch wird die Fähigkeit gestärkt, Offenheit, Kritik und Unsicherheit anzunehmen und im Sinn der Idee der Ambiguitätstoleranz mit Situationen der Pluralität und Widersprüchlichkeit positiv umzugehen.<sup>34</sup>

### → Ethisch orientiert

Die Fragen der nachhaltigen Entwicklung fordern zur ethischen Urteilsbildung heraus und zielen insofern auf die Stärkung der kritischen Beurteilungskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Ethische Beurteilungskompetenz bündelt Wissen, Können, Einstellungen und Wertentscheidungen in sinnstiftende Handlungsoptionen (EKD 2003,

<sup>34</sup> Siehe die Ausgabe „Diversitätssensible Schule“ der Zeitschrift PÄDAGOGIK (06/2024) (<https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/53545-paedagogik-6-2024.html>).

S. 66). Sie sind die praktische Dimension der ethischen Orientierung – die Schülerinnen und Schüler können im Unterricht der Fächergruppe ethisch verantwortbare „Handlungsmöglichkeiten“ und „Lebensformen“ entdecken: „Hier steht das für Nachhaltigkeitsfragen so wichtige ‚Du kannst‘ und ‚Du bist dabei nicht allein‘ im Mittelpunkt.“ (Bederna 2019, S. 264)

#### → Politisch dimensioniert

Viele Fragen, die im Kontext der Bildung für Nachhaltige Entwicklung aufgeworfen werden, verweisen auf den Bereich des politischen Handelns. Dieser Zusammenhang sollte daher auch im Unterricht der Fächergruppe erkennbar sein, sodass hier geübt werden kann, auch für komplizierte Interessengegensätze Lösungen zu finden bzw. politische Entscheidungen zu treffen. Die besonderen Zugänge der Fächergruppe befördern dabei grundlegende Prozesse zur Erlangung politischer Urteils- und Handlungskompetenzen. Geprägt durch die Formen philosophischer und religiöser Kritik ebenso wie die konkreten Beispiele von Verantwortung und Engagement in einzelnen Feldern bietet die Fächergruppe vielfältige Beispiele für das benannte didaktische Prinzip. Grundlegend hierfür sind das Prinzip der Subjektorientierung und der Wert der Partizipation und Mitbestimmung in Schule, Kommune und Gesellschaft für Kinder und Jugendliche.

#### → Ästhetisch und spirituell geöffnet

Mit diesem Prinzip werden zwei Weltzugänge in den Vordergrund gerückt, die nicht in erster Linie die Urteilskompetenzen, sondern vielmehr das In-der-Welt-Sein des Menschen und seine Wahrnehmung der Wirklichkeit betreffen. Damit kommt ihnen ein zentraler Stellenwert im Rahmen des Bildungskonzepts BNE für die Anbahnung neuer Lernprozesse und die Einübung neuer Seh- und Sichtweisen zu: „Ausgehend von der These, dass die Art der Wahrnehmung der Welt und Einstellung und Verhalten zu ihr korrespondieren, ist ethisches Lernen im Kern ästhetisches Lernen. Die intendierte neue Wahrnehmungsfähigkeit korrespondiert mit dem, was in der Erziehungswissenschaft als ästhetische Wahrnehmung verhandelt wird.“ (Biehl/Johannsen 2003, S. 212)

Mit der Förderung dieser Wahrnehmung durch ästhetische Anreize wird die Rolle der kulturellen Bildung für die BNE hervorgehoben und zugleich auch für die Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik profiliert. Bilder, Fotografien, Literatur, Lieder und Filme gehören zu zentralen Medien der Fächergruppe, die aufgrund ihrer Deutungsoffenheit helfen können, subjektive und kreative Lernprozesse zu initiieren, die zu neuen Weltdeutungen führen und/oder Erfahrungen der Empathie ermöglichen.

Das zweite Stichwort zur Spiritualität verweist insbesondere auf die Fächer des Religionsunterrichts. Zugleich lässt sich die Bedeutung spiritueller Orientierungen selbstverständlich auch im Philosophie- und Ethikunterricht thematisieren – nicht zuletzt eben-

so mit Blick auf Formen indigenen Weltwissens oder die kontroversen Positionen der Diskussionen zur Frage von „Religion & Spiritualität. Ressourcen für die Große Transformation“, die sich beispielsweise in der gleichnamigen Ausgabe der Zeitschrift „politische ökologie“ (Heft 147/2016)<sup>35</sup> finden.

Zum obenstehenden Prinzip führt Bederna zusammenfassend aus: „Lehrer\*innen sollten sich also fragen, ob das Unterrichtsgeschehen eine sinnen- und sinnorientierte Weltdeutung ermöglicht und ob nachhaltigkeitsrelevante Formen ästhetischen, performativen und mystagogischen Lernens genutzt werden.“ (Bederna 2019, S. 266)

### → **Transformativ**

Nicht zuletzt durch die Verabschiedung der Agenda 2030 mit den globalen Nachhaltigkeitszielen unter der Überschrift „Transforming Our World“ im Jahr 2015 hat der Transformationsbegriff einen zentralen Stellenwert für die Gestaltung einer zukunftsfähigen, nachhaltigen Entwicklung erhalten. Die 2023 durch die UNESCO-Generalkonferenz verabschiedete „Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung“ formuliert Leitlinien für die Gestaltung der Bildung, die als UNESCO-Empfehlung Teil des Völkerrechts sind. Dort wird zum Begriff der „transformativen Bildung“ festgehalten:

*„Transformative Bildung‘ bedeutet gemeinsam gestaltetes Lehren und Lernen, das die Würde und Vielfalt der Lernenden in Bildungsumgebungen anerkennt und wertschätzt und alle Barrieren für ihr Lernen beseitigt; ein Lehren und Lernen, das Lernende motiviert und dazu befähigt, kritisch zu reflektieren, zu Akteur\*innen des Wandels zu werden und ihre Zukunft selbst in die Hand zu nehmen, indem es ihnen fundierte Entscheidungen und informiertes Handeln auf individueller, gemeinschaftlicher, lokaler, nationaler, regionaler und globaler Ebene ermöglicht, unter anderem durch Konzepte wie Global Citizenship Education, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Menschenrechtsbildung, die den Aufbau friedlicher, gerechter, inklusiver, gleichberechtigter und chancengerechter, gesunder und nachhaltiger Gesellschaften unterstützen.“ (UNESCO 2024, S. 28)*

Der Religions-, Philosophie- und Ethikunterricht leistet hierzu einen eigenständigen, profilierten Beitrag, indem die Lernenden gestärkt und befähigt werden. Eine besondere Bedeutung kommt allen Formen des ko-kreativen gemeinschaftlichen Lernens zu, das Möglichkeiten zu Kooperation und Kollaboration innerhalb und außerhalb der Klassenräume und Schulmauern bietet. Drei Felder guter Praxis aus dem Bereich der Schulen werden im „Strategic Framework for Action“ des UNESCO Associated Schools Network (ASPnet) unter der Überschrift „Building peaceful and sustainable futures through transformative education“ entfaltet (UNESCO 2025, S. 5). Diese können gerade auch mit ihrer Betonung der Bedeutung von Pädagogiken der Kooperation und Solidarität sowie ganzheitlicher Ansätze für die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Zeichen

<sup>35</sup> Siehe <https://www.oekom.de/ausgabe/religion-und-spiritualitaet-80166>.

neuer Lern- und Prüfungskulturen die Motivation für eine transformative Unterrichtsgestaltung im Zeichen der Selbstwirksamkeit und Subjektorientierung stärken.

Gerade die benannte Fächergruppe kann einen besonderen Beitrag zum transformativen Lernen leisten, indem sie Kompetenzaufbau ganzheitlich unterstützt und damit letztlich ein „Zusammenspiel von Wissen, Haltung und Fähigkeit“ ermöglicht, das zur jeweils individuellen und zugleich gemeinschaftlichen Ausbildung einer „Zukunftskunst“ beiträgt. Der Begriff der Zukunftskunst wurde 2018 durch Uwe Schneidewind geprägt und grundlegend in folgender Weise definiert:

*„Zukunftskunst [bedeutet] auf der Grundlage einer transformativen Literacy (d. h. dem Wissen um das Zusammenspiel von technologischen, ökonomischen, institutionellen und kulturellen Dynamiken) aktive Beiträge zur Gestaltung einer am Leitbild der Nachhaltigkeit orientierten Zivilisation zu leisten.“* (Schneidewind 2018, S. 41)

Gerade den Künsten, aber eben auch den Religionen und Philosophien kommt auf diesem Weg der Entwicklung der „Zukunftskunst“ ein besonderes Potenzial zu, das es zu nutzen gilt (Schneidewind 2018, S. 39, 314 ff., 480 ff.).

Die hier zuletzt benannten sieben fachdidaktischen Prinzipien für die Fächergruppe Religion – Philosophie – Ethik im Kontext der BNE bieten Orientierung. Selbstverständlich bilden sie in dieser Form keinen in sich geschlossenen Rahmen, sondern sind offen für Ergänzungen und weitere Entwicklungen. Zudem bedürfen sie der weiteren Konkretisierung mit Blick auf die einzelnen Fächer und Unterrichtssituationen sowie ihre Lernformate und Methoden.

### 3.3 Methodenvielfalt der Fächergruppe

Die Fächergruppe verfügt über ein großes Set unterschiedlicher Methoden und Lernformen für eine produktive, kreative und subjektorientierte Unterrichtsgestaltung im Sinn der BNE. Einige dieser Methoden zur Gestaltung aktivierender und entdeckender Lernsettings im Rahmen der unterschiedlichen Fächer der Fächergruppe werden hier benannt. Damit ist weder ein Anspruch auf Vollständigkeit noch eine Vorstellung von Hierarchisierung verbunden, vielmehr soll die produktive Methodenvielfalt der Fächergruppe sichtbar werden.

- Aktionskunst
- Begegnungsreisen
- Biografisches Lernen
- Collagen
- Compassion-Projekte
- Dialogprojekte
- Dilemmadiskussionen
- Expert\*innen-Interviews

- Fallanalyse
- Fotoreportagen
- Gedankenexperimente
- Kreatives Schreiben
- Lernkisten und Lernstationen
- Programme an außerschulischen Lernorten
- Recherchen im öffentlichen Raum, Stadtrundgänge
- Rollenspiele
- Sokratische Gespräche, Streitgespräche
- Traumreisen
- Videoclips/Videokunst
- Zukunftswerkstätten

Zur weiteren Orientierung findet sich hier zudem noch eine Auswahl weiterführender Literaturhinweise zu den Methoden der Fächergruppe bzw. den u. a. auch durch die kirchlichen Entwicklungsdienste bestückten Materialhinweisen des Welthauses Bielefeld, die u. a. die Angaben zu insgesamt 182 Lernkisten und Projektkoffern zu unterschiedlichen Themenfeldern aus dem Kontext der Einen Welt im Zeichen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung enthalten.

Adam, G., & Lachmann, R. (Hrsg.). (2010). Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 1. Basisband. Göttingen.

Adam, G., & Lachmann, R. (Hrsg.). (2010). Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 2. Aufbaukurs. Göttingen.

Moers, E. et al. (2019). Methoden im Religions- und Ethikunterricht. Ein Praxishandbuch. Stuttgart.

Niehl, F. W., & Thömmes, A. (2014). 212 Methoden für den Religionsunterricht. München.

Nsenga, S., & Kamande, R. (2020). Globales Lernen im virtuellen Raum. Münster. [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/handreichung\\_globales\\_lernen\\_im\\_virtuellen\\_raum\\_bte\\_nrw\\_20204.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/handreichung_globales_lernen_im_virtuellen_raum_bte_nrw_20204.pdf)

Peters, M., & Peters, J. (Hrsg.). (2019). Philosophieren mit Filmen im Unterricht. Hamburg.

Peters, M., & Peters, J. (Hrsg.). (2020). Philosophieren mit Gedankenexperimenten. Hamburg.

Peters, M., & Peters, J. (Hrsg.). (2023). Textarbeit im Philosophie- und Ethikunterricht. Hamburg.

Peters, M., & Peters, J. (Hrsg.). (2024). Philosophieren mit Bildern und Fotografien. Hamburg.

Rendler, L. (Hrsg.). (2007). Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. München.

Welthaus Bielefeld (Hrsg.). (2019). Eine Welt im Unterricht. Sek I/II. Konzepte – Ressourcen – Materialien. Bielefeld.

#### 4. Beispielthemen

Michael Knittel, Stefanie Hertel-Holst, Klaus Heidel, Jörg-Robert Schreiber, Yasemin Binici, Monika Bossung-Winkler, Imran Coskun-Firat, Martin Geisz

Die unten stichwortartig dargestellten, für Unterrichtseinheiten bzw. Projekte vorgeschlagenen Beispiele bilden eine Auswahl aktueller Themen, die sich in ihrer Spannweite je nach Inhalt und Komplexität auf die Klassenstufen 5 bis 10 beziehen. Die Beispiele sollen der Anregung dienen und die Anschlussfähigkeit des Orientierungsrahmens an die Schulpraxis erleichtern. Sie zeigen keine inhaltliche Priorisierung an und sind (farblich) einzelnen Fächern zugeordnet.

Die Themenbeispiele sind konzeptionell auf den Erwerb fachbezogener Kompetenzen sowie die Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung ausgerichtet (Kap. 2). Es wurden Themen ausgewählt, für die mehrere der folgenden Kriterien ausschlaggebend sind. Diese Kriterien sollen auch bei der Auswahl bzw. Konzeption eigener Unterrichtsvorhaben dienlich sein.

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<b>1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion</b>	<p><b>Was ist gutes Leben?</b></p> <p>„Das gute Leben“ – Modelle und Ideale in den Religionen und in philosophischen Entwürfen (Vergleich von Weisungen, Gesetzestexten, Menschenrechten, Bezug zu den 17 SDGs und Entwicklung eigener Ideale, weltweite Kinderrechte)</p> <p>Wo bitte geht's zum Paradies? House of One: interreligiöser und interkultureller Dialog über Gebote und Weisungen, Freiheit, Verantwortung, das religiöse Menschenbild, Zukunftswünsche, Endzeit- und Paradiesgeschichten</p> <p>Prinzip Hoffnung: Impulsgeber für ethische und philosophische Entwürfe von Lebensqualität und gelungenem Leben</p> <p>Hoffnung als Motivation für die aktive Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung</p> <p>Fragen „Was sind meine Werte und wie verändern sich diese?“ und „Was sind die Werte der Gesellschaft und wie verändern sich diese?“ anhand ausgewählter Beispiele der Lebenswelt der Lernenden</p>

Schwarz: fachübergreifende Themen

Grün: Religion

Blau: Ethik/Philosophie

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<p><b>2. Gerechtigkeit gesucht</b></p>	<p><b>Gerechtigkeit gesucht</b></p> <p>Leitbilder: Bedeutung von Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskonzepten in philosophischer und religiöser Tradition (UNO, Weltbank, Institut International de Philosophie, Islamischer Weltkongress, Jüdischer Weltkongress, Ökumenischer Rat der Kirchen, Lutherischer Weltbund, Vatikan)</p> <p>Es ist genug für alle da! – Neue Impulse für globale Gerechtigkeit aus den Religionen</p> <p>Befreiungstheologische Bewegungen (lateinamerikanische Theologie der Befreiung und andere kontextuelle Theologien) und der aktuelle Leitplan für kirchliche Gemeinschaften für eine Ökonomie des Lebens und für Umweltgerechtigkeit (Tendis [o. J.]</p> <p>Freiheit, Markt, Menschenrecht – welche Globalisierung wollen wir?</p> <p>Projekt Weltethos – ein Ansatz, Philosophie und Weltreligionen auf die gemeinsame Basis der Goldenen Regel zu verpflichten und Handlungsstrategien angesichts globaler Herausforderungen zu formulieren</p>
<p><b>3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“</b></p>	<p><b>Grenzen im Kopf – von abgesteckt bis grenzenlos</b></p> <p>Postkolonialismus und Rassismuskritik in Philosophie und Theologie; Missions- und Kolonialgeschichte der Kirchen (z. B. katholische Missionsarbeit im 16. Jh., protestantische Weltmission im 19./20. Jh.); von der Mission zur Partnerschaft in den Beziehungen der Kirchen (z. B. „Mission 2.0“; antikonkoloniale Aufarbeitung in der VEM, Wuppertal);</p> <p>Sklavenhandel und Sklavenbefreiung und die Rolle von Religionen und Aufklärungsphilosophie</p> <p>Ökumene: Ein gemeinsames Haus (Enzyklika „Laudato Si“ – Über die Sorge für das gemeinsame Haus)</p> <p>„Der konziliare Prozess für Frieden – Gerechtigkeit – Bewahrung der Schöpfung“: ökumenische Versammlungen und Bewegungen und ihre gegenwärtige Bedeutung</p> <p>Umma – Vielfalt der Musliminnen und Muslime und der Glaubensgemeinschaft</p> <p>Postkoloniales Denken in der Gegenwart und die hingenommene Verwicklung in lebensunwürdige Lebens- und Arbeitsbedingungen durch den weltweiten Handel</p>

Schwarz: fachübergreifende Themen

Grün: Religion

Blau: Ethik/Philosophie

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<p><b>4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum</b></p>	<p><b>Konkurrenz war gestern – Neue Schritte zur Solidarität</b></p> <p>Wo beginnt die persönliche Freiheit des Einzelnen, wo hört sie auf?</p> <p>Die Bedürfnispyramide von Maslow – ein Stufenmodell zur Selbstverwirklichung? Ein universal gültiges Modell oder ein „westliches“ Produkt?</p> <p>Die „Gemeinwohlökonomie“ als Alternative zum gegenwärtigen Wirtschaftsverständnis auf der Basis von Menschenwürde, ökologischer Verantwortung, Solidarität, sozialer Gerechtigkeit sowie demokratischer Mitbestimmung und Transparenz</p> <p>Großes beginnt im Kleinen (z. B. Anfänge von „Fridays for Future“, „Politik machen mit dem Einkaufswagen“)</p> <p>Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst – helfendes Handeln für andere Menschen und fairer Welthandel, ein religionsübergreifendes Gebot (Tora/Evangelien/Hadithe)</p> <p>Prophetische Sozialkritik, z. B. bei Amos vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung in den Religionen mit der Ungerechtigkeit (EKD 2021)</p> <p>„Dressed for the moment!“ oder „Dressed for survival“? Vom Wert der Person abseits medialer Schönheitsideale und Fast Fashion</p> <p>Schülerinnen und Schüler als Marktsubjekte und Marktobjekte, als Zielgruppe von Werbung und Manipulation</p>
<p><b>5. Landwirtschaft und Ernährung</b></p>	<p><b>Der Mensch ist, was er isst</b></p> <p>60 Jahre Kampf gegen den Welthunger und kein Ende – hat sich etwas verändert?</p> <p>Ist das gerecht? Futtermittelproduktion in Südamerika und Afrika und die Ernährungssouveränität der Länder</p> <p>Tank und Teller – die Diskussion um Biokraftstoffe aus Agrarprodukten und Lebensmittelknappheit</p> <p>Kosher, halal, vegan – Politik mit dem Einkaufswagen</p> <p>Leitbilder und Strategien gegen den Welthunger</p> <p>Biopatente und Ernährungssicherung aus christlicher Perspektive (EKD 2012)</p> <p>Planet Erde – Lebensraum ohne Alternative</p> <p>Naturphilosophische Konzepte und ihr Blick auf den Welthunger</p>

Schwarz: fachübergreifende Themen

Grün: Religion

Blau: Ethik/Philosophie

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<p><b>6. Gesundheit und Krankheit</b></p>	<p><b>Lieber reich und gesund als arm und krank</b></p> <p>Geld, Gesundheit, medizinische Versorgung und Lebenserwartung;</p> <p>Krankheit und Sterberisiko als Folge von Armut, Ausbeutung und Marginalisierung</p> <p>Die Arbeit von NROs für die Gesundheitsvor-/fürsorge (z. B. medico international, Ärzte ohne Grenzen, WHO, Weltgesundheitsprogramme der UNO)</p> <p>Pandemien als Folge des Tierproduktkonsums</p> <p>Zerstörung der Biodiversität auf Kosten der Gesundheit</p> <p>Pandemien durch globale Vernetzung</p> <p>Pandemiefolgen für die Menschen des globalen Südens</p> <p>Heal the World – zur Notwendigkeit und zum Zusammenhang von körperlicher und geistiger Heilung</p> <p>Warum trifft es mich/meine Freundin? Wie kann Gott das zulassen? Heilungsgeschichten und Heilungsrituale in den Religionen (z. B. Ausgrenzung von Kranken in biblischer Zeit und Heilungswunder im Neuen Testament)</p> <p>Gibt es eine Ausgrenzung von Kranken auch in der Gegenwart (z. B. Menschen mit Depression)?</p>
<p><b>7. Bildung</b></p>	<p><b>„Education for all“ – Bildung als Schlüssel nachhaltiger Entwicklung</b></p> <p>„Bildung für alle“ – eine bleibende Herausforderung für die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung und größerer Bildungsgerechtigkeit</p> <p>Der Zusammenhang von Bildung und Religion im internationalen und interreligiösen Vergleich</p> <p>Kommerzialisierung und Ökonomisierung von Bildungseinrichtungen im Zuge der Globalisierung (z. B. aus Asien, Afrika, Lateinamerika)</p> <p>Bildung als Weg des Menschen zu sich selbst in der Philosophie (am Beispiel des „Emile“ und der „antiautoritären Erziehung“)</p> <p>Bildungsgerechtigkeit und Bildungschancen: Fallbeobachtungen an Bildungsbiografien des eigenen Umfelds?</p>

Schwarz: fachübergreifende Themen

Grün: Religion

Blau: Ethik/Philosophie

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<p><b>8. Globalisierte Freizeit</b></p>	<p><b>Überdross am Überfluss? Leben in Fülle oder Freude am Wesentlichen</b></p> <p>Freizeit – machen, was ich will? Wo nehme ich anderen die Freiheit der Lebensgestaltung (Beispiel Ferntourismus)?</p> <p>Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen der Welt</p> <p>Gute Freizeitgestaltung: Was sind wertvolle Lebensmomente und was kann ich selbst tun, um sie zu erleben?</p> <p>Angebote und Beispiele für ein erfüllendes Leben aus dem kirchlichen Raum, z. B. offene Treffen („Fresh X“), Orte für Menschen in sozialen Brennpunkten (Diakonie), Kirche und Sport, Kirchentage, Kirche unterwegs (an Urlaubsorten), „nachhaltig durch das Kirchenjahr“</p> <p>„Pilgern ist mehr als Wandern“: Pilgerpfade als Besinnungswege</p>

Schwarz: fachübergreifende Themen

Grün: Religion

Blau: Ethik/Philosophie

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<p><b>9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung</b></p>	<p><b>Heimat Erde für mich und meine Enkelkinder</b></p> <p>Planetarische Grenzen der Biokapazität und die Grenzen menschlicher Entscheidungsfreiheit (z. B. Ermittlung des virtuellen Wasserverbrauchs und Verknüpfung der gewonnenen Erkenntnisse mit dem Menschenrecht auf Wasser)</p> <p>Ermittlung und Vergleiche des individuellen ökologischen Fuß- und Handabdrucks</p> <p>Der Earth-Overshoot-Day rückt stetig weiter vor im Kalenderjahr – mit welchen Folgen?</p> <p>Wahrnehmen von Interessen und Konflikten zwischen Ökologie, Ökonomie, Politik und Sozialstaat – welche Handlungsideen und -strategien erfüllen im Konfliktfall am ehesten das Prinzip der Nachhaltigkeit?</p> <p>Reflexion und Deutung des biblischen und koranischen Kontexts: „Macht Euch die Erde untertan“ (Gen 1) – „Hüter und Bewahrer der Erde“ (Gen 2)</p> <p>Trägt die Bibel bzw. die jüdisch-christliche Tradition eine Mitschuld an der Klimakrise?</p> <p>„Einen Nachfolger will ich einsetzen auf der Erde“ – Die Verantwortung des Menschen als Halifa auf Erden (z. B. 2:30, 7:56, 14:32-34)</p> <p>Positionierung der christlichen Kirchen (am Beispiel ausgewählter Verlautbarungen)</p> <p>„Geliehen ist der Stern, auf dem wir leben“ – das Statement der EKD (2018) zur Einhaltung ökologischer Grenzen und Sicherung sozialer Grundlagen („Vom biblischen Auftrag kommt uns die besondere Verantwortung zu, Mahner, Mittler und Motor für eine nachhaltige Entwicklung im Dienst der Bewahrung der Schöpfung zu sein“)</p> <p>Wasser – DAS Symbol der Quelle des Lebens in religiösen Überlieferungen.</p> <p>Was ist „Natur“? – Ansätze aus der Naturphilosophie und die Auseinandersetzung mit dem religiösen Begriff ‚Schöpfung‘ im Kontext des Anthropozäns.</p> <p>Wege der Partizipation, Analyse der Interessen von Menschen in Deutschland unter 30 (Fridays for Future), der Konsens von Scientists for Future und Beispiele aus der unmittelbaren Lebenswelt vom Denken (inkl. Erkundungen der Zukunftsszenarien des IPCC und des MCC) zur Multiplikation des Wissens in sozialen Netzwerken</p>

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<p><b>10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts</b></p>	<p><b>Leben auf Pump – Planetarische Grenzen der Biokapazität und Grenzen menschlicher Freiheit</b></p> <p>Kritik des technokratischen Umgangs mit der Mitwelt (Beispiel: Kritik am solaren Geoengineering)</p> <p>Digitalisierung als Chance und Risiko der nachhaltigen Entwicklung</p> <p>Ethische und anthropologische Herausforderungen durch KI</p> <p>Prometheus war kein Jünger: Theologische Einreden gegen Fortschrittsoptimismus und den Glauben an die technologische Beherrschbarkeit der Welt (Gentechnik; siehe z. B. AGU o. J.a)</p> <p>Mensch und Technik (Utopien – Dystopien: 1984, „Schöne neue Welt“)</p> <p>Schnittmengen von Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung</p>
<p><b>11. Globale Umweltveränderungen</b></p>	<p><b>Verantwortung für die Welt – Erste Schritte zur großen Transformation</b></p> <p>Bewahrung der Erde: Einsicht in globale Analysen zum evolutionären und menschengemachten Klimawandel</p> <p>Entdeckendes Lernen zur Reduzierung der Umweltbelastungen (Schadstoffe, Kunststoffe) und Kooperationsprojekte zur Umsetzung der von Schülerinnen und Schülern entwickelten Ideen mithilfe ortsansässiger Nichtregierungsorganisationen</p> <p>Die Arbeitshilfe „Ein Aufruf zum Handeln“ zur Botschaft der 11. Vollversammlung des Ökumenischen Rats der Kirchen verweist auf die Aktion Klimafasten sowie auf die Initiative „Green Faith“ (ÖRK 2022).</p> <p>Es gibt nur eine Krise – Bewahrung der Schöpfung und Gerechtigkeit sind zwei Seiten einer Medaille. Die These von Papst Franziskus (Laudato Si) kritisch hinterfragt.</p> <p>Ramadan und Plastikfasten, Aufrufe und Hilfsangebote des muslimischen Umweltschutzvereins NourEnergy e. V.</p> <p>Islamische Erklärung zum Klimawandel (IFEES 2015)</p> <p>Das jüdische Projekt „green Sabbath“</p> <p>Naturphilosophie und Umweltethik, ökophilosophische Ansätze (Braucht der Mensch die Natur oder braucht die Natur den Menschen?)</p>

Schwarz: fachübergreifende Themen

Grün: Religion

Blau: Ethik/Philosophie

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<p><b>12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr</b></p>	<p><b>Was bewegt den Menschen?</b></p> <p>Wer soll wann das Flugzeug nutzen dürfen? Jede/r, jederzeit?</p> <p>Welchen Beitrag können die Erwachsenen und wir für klimaschonende Mobilität leisten? (ÖPNV nutzen, Fahrgemeinschaften bilden, Flugreisen reduzieren, Pkws mit niedrigem CO<sub>2</sub>-Ausstoß, Tempolimit einführen/ einhalten)</p> <p>Das Mobilitätskonzept der Arbeitsgemeinschaft der Umweltbeauftragten der EKD gibt „Anregungen und Impulse zur Veränderungen der eigenen Mobilität zum Mitmachen“ (AGU o. J.<sup>b</sup>)</p> <p>Mobilität und Freiheit: Chancen – Gefahren – Perspektiven</p> <p>Mobilität und Natur: Naturphilosophische Konzepte – Gefährdung der Lebensgrundlagen durch Folgeschäden erhöhten Verkehrsaufkommens</p> <p>Mobilität und Zukunft: Folgen erhöhter Mobilität weltweit</p>
<p><b>13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit</b></p>	<p><b>„Freihandel darf nicht zur Religion werden!“ – Postwachstumsgedanken</b></p> <p>Zusammenhänge und Widersprüche von „Gutem Leben“ und Gewinnmaximierung – Visionen und Hoffnungsbilder der Religionen für die eine Welt</p> <p>Gemeinwohlökonomie – ein Wirtschaftssystem als Veränderungshebel auf wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Ebene zur Förderung des Gemeinwohls</p> <p>Das christliche/muslimische Menschenbild und moderne Sklaverei unter den Bedingungen der Globalisierung</p> <p>Christliche und theologische Kritik der dominierenden globalen Finanzarchitektur, z. B. „Freiheit zur Begrenzung“ – Ein Beitrag der EKD zur Vereinbarung von Wachstum im Rahmen sozial-ökologischer Grenzen (Diefenbacher et al. o. J.)</p> <p>Christliches Engagement in der Wirtschaft: „Innerhalb von 50 Jahren ist aus einer kleinen Solidaritätsbewegung die Erfolgsgeschichte des Fairen Handelns geworden“ (Brot für die Welt 2025)</p> <p>Nur auf dem Papier abgeschafft – Sklaverei heute</p> <p>„Keine Chicks schicken“ – Der Handel deutscher Hähnchenproduzenten mit den Ländern Zentral- und Westafrikas und seine wirtschaftlichen und sozialen Folgen</p> <p>„Sie wollen unseren Fisch, uns wollen sie nicht“ – Zum Zusammenhang von Neokolonialismus und Migration am Beispiel Senegal (Schmid 2017)</p>

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<b>14. Demografische Strukturen und Entwicklungen</b>	<p><b>Der „Norden“ wird alt – der „Süden“ stirbt jung</b></p> <p>„Krieg, Krankheit, Armut, Ausgrenzung – es gibt viele Gründe für Hoffungslosigkeit“. Die Stiftung „Evangelische Mission und Solidarität“ setzt sich weltweit für bessere Lebensbedingungen aller Menschen unabhängig von Religion oder Nationalität ein.</p> <p>Solidarität mit dem globalen Süden – Gerechte Strukturen schaffen, statt Almosen geben</p> <p>Die Umsetzung der Menschenrechte und der Nachhaltigkeitsziele in der Weltgemeinschaft</p>
<b>15. Armut und soziale Sicherheit</b>	<p><b>Gemeinsam stark! – Solidarität und Gemeinschaft</b></p> <p>„Das Gegenteil von Armut ist nicht Reichtum, sondern Solidarität und Gemeinschaft“ – eine Auseinandersetzung mit einer These von Jürgen Moltmann</p> <p>Begegnungen mit Menschen aus dem globalen Süden am Beispiel der Initiative „Bildung trifft Entwicklung“ (BtE 2025)</p> <p>Aus der Bibel lernen: Prophetische Kritik am Reichtum Amos, Jesus und die Reichen („Erlassjahr“, „Jubeljahr“, „Nadelöhr“)</p> <p>„Die Armut weltweit zu überwinden ist möglich“, „Schreib die Welt nicht ab, schreib sie um!“ – Kampagnen von Brot für die Welt (Brot für die Welt o. J.)</p> <p>Das Idealbild religiösen Zusammenlebens: Diakonie und Caritas, soziale Sicherheit für die Schwächsten</p> <p>St. Martin – Wer war eigentlich „St. Martin“? Der geteilte Mantel – nicht nachhaltiger Mitleidsakt oder Urform christlicher Barmherzigkeit?</p> <p>Soziales Engagement islamischer Basisgruppen und Hilfsorganisationen</p> <p>Der sozialphilosophische Blick auf Armut und gesellschaftliche Verhältnisse (Marx)</p>

Schwarz: fachübergreifende Themen

Grün: Religion

Blau: Ethik/Philosophie

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<b>16. Frieden und Konflikt</b>	<p><b>Selig sind die Friedfertigen – Sicherheit neu denken</b></p> <p>Gewalt, Krieg und Frieden in christlicher Ethik sowie im interreligiösen und philosophischen Vergleich</p> <p>Religion macht Frieden? – Hoffnung auf umfassenden Frieden („Shalom“) als Thema der Religionen</p> <p>Jesu Friedensethik und die Friedensbewegungen in der Kirche (Beispiel „pax christi“ – Internationale Katholische Friedensbewegung)</p> <p>Peace Guide. 26 Friedensaktionen für Schüler:innen (Servicestelle Friedensbildung 2023)</p> <p>Friedenslogik statt Sicherheitslogik – z. B. Netzwerk „Sicherheit neu denken“</p> <p>Die Evangelische Kirche in Deutschland positioniert sich zum Frieden – Die Friedensdenkschrift der EKD (2025)</p> <p>Die Veränderung der Gesellschaft durch gewaltfreien Widerstand (Beispiel: Internationaler Versöhnungsbund)</p> <p>„A Common Word“ (2007) – Ein Offener Brief und Aufruf von Religiösen Führern der Muslime an die Religiösen Führer des Christentums (Hervorhebung gemeinsamer Werte in Christentum, Judentum und Islam mit gleichzeitiger Wertschätzung der Differenzen; The Royal Aal al-Bayt Institute for Islamic Thought 2007)</p> <p>Friedens- und Konfliktforschung als Kernproblem ethischer und philosophischer Fragestellungen</p> <p>Frieden als Utopie und Ideologie</p> <p>Die Diskussion um einen Zusammenhang von Gewalt und Monotheismus (Jan Assmann) sowie die Erkundung von Friedensnobelpreisträgerinnen und -trägern</p>

Schwarz: fachübergreifende Themen

Grün: Religion

Blau: Ethik/Philosophie

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<p><b>17. Migration und Integration</b></p>	<p><b>Woher komme ich? Das erdumspannende Geschehen der Menschheitsgeschichte: Migration</b></p> <p>Wie kam der Artikel 16 ins Grundgesetz? Wann und wie wurde er verändert? Ethische und menschenrechtliche Problemaspekte</p> <p>Weltweite Flucht: zum Wandel von Fluchtursachen, Beispiele aus der Geschichte und von heute</p> <p>Ethische Motive und Strategien der Solidarität mit Geflüchteten (religiöse und säkulare Antriebe und Orientierungen)</p> <p>Flucht und Zuflucht: „Das Fremde als Segen“</p> <p>Erzählungen über Flucht und Flüchtende, Verheißung, Fremdheit und Neubeginn im „Buch der Flucht“, die Bibel (J. H. Claussen) und anderen religiösen Quellen</p> <p>„Der bedeutendste Mensch ist immer der, der dir gerade gegenübersteht“ – Beispiel: Kirchenasyl</p> <p>Kirche und Rechtspopulismus – Gesinnung und Programm „rechts-extremer“ Christinnen und Christen in Europa und den USA</p> <p>Religiöse Verantwortung gegenüber Geflüchteten (z. B. Hidschra/Auswanderung des Propheten Muhammad und der Muslime aus Mekka nach Medina und die Rolle der „Helfer“ (ansar)</p>
<p><b>18. Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)</b></p>	<p><b>Der Wert des Menschen</b></p> <p>Wie wird ein Menschenleben wertgeschätzt? Maßstäbe aus Naturwissenschaft, Philosophie und Religion</p> <p>Der Beitrag der Religionen zur Entstehung, Geschichte und Weiterentwicklung der Menschenrechte</p> <p>Theologisch-ethische Verankerung von Menschenrechten im Christentum – „Nach christlichem Verständnis können die Menschenrechte von der Gottebenbildlichkeit des Menschen (Genesis 1,27) und das Engagement für ihre Verwirklichung vom Gebot der Nächstenliebe (Lukas 10,27) abgeleitet werden. Wo die Menschenrechte infrage gestellt oder verletzt werden, ist es Aufgabe der Kirche, sie zu verteidigen.“ (EKD o. J.)</p> <p>Die Stellung der Religionsfreiheit im Kontext der Menschenrechte</p> <p>Die Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam und die Arabische Menschenrechtscharta (1994/2004)</p> <p>Beispiele unterschiedlicher Auslegungen: Menschenrechte in Europa und in China sowie die Erklärung der Afrikanischen Union</p> <p>Die Wertschätzung des Individuums – Stationen philosophisch-ethischer Entwicklungen (auch gegen den Einfluss von Religionen)</p>

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<p><b>19. Entwicklungs- zusammenarbeit und ihre Institutionen</b></p>	<p><b>Auf Augenhöhe! Ein Blick auf moderne Entwicklungsarbeit</b></p> <p>Dritte Welt – Eine Welt; Entwicklungsländer – Schwellenländer – Industrieländer</p> <p>Globaler Süden – globaler Norden? Welche Begriffe sollten wir verwenden?</p> <p>Die Entwicklung von Entwicklung: Konzepte, Kampagnen und Kritik kirchlicher Entwicklungsarbeit (am Beispiel der Plakatserie zur Geschichte von Brot für die Welt)</p> <p>Religion als Entwicklungshemmnis – Religion als Entwicklungsmotor: Beispiele religionsbegründeter Unterordnung der Frau</p> <p>Religionsbegründeter Kampf um die Geltung der Menschenrechte für alle</p> <p>Solidarität und Zuwendung zu anderen Menschen in der philosophischen Tradition</p>
<p><b>20. Global Governance – Weltordnungspolitik</b></p>	<p><b>Geliehen ist der Stern, auf dem wir leben</b></p> <p>„Die Agenda 2030 als Herausforderung für die Kirchen“ – Ein Impulspapier (EKD 2018; siehe Themenbereich 9)</p> <p>Bildungsarbeit für einen grundlegenden Werte- und Bewusstseinswandel – „Nachhaltige Entwicklung braucht Global Governance“ (EKD 2014)</p> <p>Analyse politischer Entscheidungen anhand christlicher Maßstäbe</p> <p>Die Bewertung von Menschenrechten und Nachhaltigkeitszielen</p> <p>Die Analyse der Umsetzung von Global Governance (UN-Charta der Menschenrechte, die Erklärung des Parlaments der Weltreligionen, die Friedensinitiativen der UN)</p> <p>Diskussion von Grundbegriffen, z. B. ‚Bürger‘, ‚Weltbürger‘, ‚Repräsentation‘, ‚Volkswillen‘</p>

Schwarz: fachübergreifende Themen

Grün: Religion

Blau: Ethik/Philosophie

Themenbereich	Stichworte zu Beispielthemen
<b>21. Kommunikation im globalen Kontext</b>	<p><b>Begegnungen bauen Brücken</b></p> <p>Vor- und Nachteile der digitalen Vernetzung zum Wohl der Kommunikation der Menschen (Digitale Nachbarschaft – wann bin ich wie erreichbar? Wie ist Social Media für nachhaltige Prozesse nutzbar?)</p> <p>Ein weltweites Netzwerk zur Kommunikation in und zwischen Klassen und Schulen – das Beispiel „500 Schools“ – Vernetzung von 500 Schulen weltweit zur Reformationsdekade (GPEN o. J.)</p> <p>Begegnung wagen! Kirchliche Orte interkultureller und interreligiöser Begegnung (z. B. Communauté de Taizé)</p> <p>Partizipation durch digitale Angebote der Glaubensgemeinschaften in den sozialen Medien</p> <p>Die „Klicksafe-App“ für den Umgang mit Cybermobbing auf sozialen Medienportalen von Global Playern</p>

Schwarz: fachübergreifende Themen

Grün: Religion

Blau: Ethik/Philosophie

## Unterrichtsskizzen: Umsetzung ausgewählter Beispielthemen

Durch die folgenden vier Unterrichtsskizzen zu verschiedenen Fach-Perspektiven wird angedeutet, wie die Umsetzung eines BNE-Themas im Unterricht strukturiert werden kann. Die Unterrichtsskizzen beziehen sich auf bestimmte Themenbereiche des OR sowie auf ausgewählte Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 und stellen mit den angestrebten spezifischen Kompetenzen einen Bezug zu den fachbezogenen Teilkompetenzen (Tk) her (zur Zuordnung der bei den fachbezogenen Teilkompetenzen angegebenen Nummern siehe Kap. 2). Durch die zusammenfassende Darstellung der didaktischen Umsetzung wird beispielhaft gezeigt, wie die folgenden Grundelemente Eingang in das Unterrichtsvorhaben finden – angepasst an Rahmenbedingungen, wie die zu erwerbenden Kompetenzen, die jeweilige Altersstufe, curriculare Vorgaben und die verfügbare Unterrichtszeit.

### Grundelemente von Unterrichtsvorhaben

- Thema (Konflikt, Problem, gesellschaftliche Herausforderung)
- Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, Impuls zu nachhaltigem Handeln
- Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Auswahl und Konkretisierung des Vorhabens
- Gliederung und Unterrichtsverlauf
- Abstimmung der Aufgabenstellung mit den angestrebten spezifischen Kompetenzen
- Vorschläge für Unterrichtsformate, Lernorte, methodische Ansätze (analog, hybrid, digital)
- Schülerinnen- und Schüleraktivitäten
- Hinweis auf wichtige Unterrichtsmaterialien und -medien
- Selbstbewertung des Erwerbs angestrebter Spezifischer Kompetenzen im Rahmen des Lehrer-Schüler-Dialogs

## Klassen 5 bis 8 und 9 bis 10

### Evangelischer Religionsunterricht

#### „Reli fürs Klima“

Kostbares Nass – Wasser in Bangladesch (Michael Knittel)

#### OR-Themenbereiche:

- 9 – Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung
- 11 – Globale Umweltveränderungen

#### Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs):

- Ziel 12: Kritischer Konsum
- Ziel 13: Maßnahmen zum Klimaschutz
- Ziel 16: Gerechtigkeit verwirklichen

#### Spezifische Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler ...

- erfassen die Bedeutung des Wassers für Menschen in Bangladesch und Deutschland (Tk 7.2, 7.3),
- analysieren die Zusammenhänge des Klimawandels mit Lebenssituationen in Bangladesch und Deutschland (Tk 4.4, 5.2, 6.4),
- können das Verhältnis der Menschen zur Schöpfung theologisch reflektieren und Stellung beziehen (Tk 3.2, 6.1, 7.2),
- entwickeln konkrete Projektideen für das Engagement in Sachen Nachhaltigkeit (Tk 8.1, 8.2, 11.1).

Wasser ist die zentrale Lebensgrundlage für Menschen. Ohne Wasser ist kein Leben auf dem Planeten möglich. Daher dient Wasser auch als biblisches Symbol zur Darstellung der Bedeutung der elementaren Inhalte unseres Lebens.

Das empfohlene Bildungsmaterial ist als Baukasten geplant und kann individuell zusammengesetzt werden. Dabei sind Teile des Baukastens für die Jahrgänge 5 bis 8, andere für die Jahrgänge 9 bis 10 ausgewiesen. Ziel ist es, mit den Schülerinnen und Schülern Antworten auf Fragen nach Orientierung und Wegweisung zu finden und verantwortungsbewusstes Handeln am Beispiel des Wassers zu reflektieren.

Lebensgeschichten von Menschen eröffnen Zugänge zum Blick auf das Wasser. Aber auch die theologischen Verbindungen zum Wasser werden für beide Niveaustufen angeboten. Die Deutung des „virtuellen Wassers“ und die Wahrnehmung globaler Zusammenhänge durch ein Mystery dienen dem Aufbau einer Argumentationsgrundlage zur Diskussion der globalen Klimagerechtigkeit und eigener Verantwortung und Handlungen. Spielerische, künstlerische, literarische, aber auch projektorientierte Angebote können durch die Planungsideen ergänzt werden.

Der Kompetenzerwerb kann mithilfe von Selbstbewertungsbögen (Kap. 5) überprüft werden.

#### Literatur

Freier, K., Habicht, R., & Joshi, J. (2024). Reli fürs Klima. Kostbares Nass – Wasser in Bangladesch. Bildungsmaterial für den Religionsunterricht. Brot für die Welt, Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e. V. und Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg schlesische Oberlausitz (EKBO). [https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/downloads/Bildungsmaterial/Reli\\_fuers\\_Klima/BfdW\\_Rel\\_i\\_fuers\\_Klima\\_Wasser-Bangladesch.pdf](https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/downloads/Bildungsmaterial/Reli_fuers_Klima/BfdW_Rel_i_fuers_Klima_Wasser-Bangladesch.pdf)

**„Du sollst deinen Nächsten lieben, nicht dein Smartphone“****Christliche Nächstenliebe und weltweite Handelsstrukturen (Monika Bossing-Winkler)****OR-Themenbereiche:**

4 – Waren aus aller Welt

**Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs):**

Ziel 12: Kritischer Konsum

Ziel 16: Gerechtigkeit verwirklichen

**Spezifische Kompetenzen:** Die Schülerinnen und Schüler ...

- den Zusammenhang zwischen unserem Konsumverhalten und Armut in Ländern des globalen Südens darstellen (Tk 3.2 und 4.2),
- Welthandelsstrukturen mithilfe der christlichen Ethik bewerten (Zehn Gebote, Gebot der Nächstenliebe, Botschaft vom Reich Gottes) (Tk 5.2 und 6.3),
- Optionen für ein faires und nachhaltiges Kaufverhalten (auch bei Smartphones) entwickeln (Tk 8.3, 10.3, 11.2).

Spätestens mit Eintritt in die Sek I wird das Smartphone zu einem wichtigen Kommunikationsmittel von Schülerinnen und Schülern. Sie erstellen Klassengruppen auf Social Media, tauschen dort Informationen aus und treffen Verabredungen, spielen miteinander und beschaffen sich Informationen, die auch ihre Einstellungen prägen. Dabei spielen die Qualität des Smartphones und seines Betriebssystems sowie die Möglichkeit zur Nutzung neuester Technikinnovationen (KI ...) eine wichtige Rolle, sodass die Nutzungszeit der Geräte, bevor ein Neues angeschafft wird, gerade bei Jugendlichen oft relativ kurz ist (ganz abgesehen von der Problematik des Statussymbols).

In dieser Unterrichtseinheit geht es nicht um ein kritisches Hinterfragen von Social-Media-Plattformen und dem Umgang mit persönlichen Daten – das sollte allenfalls in der Wiederholung oder Kooperation mit der Medienbildung erarbeitet werden –, sondern um die Auswirkungen der Herstellung von Smartphones auf die Umwelt und die Menschen im Globalen Süden.

Ausgehend von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler kann als Einstieg mit den eigenen Smartphones eine „Handystraße“ gelegt werden. Dabei teilen sie mit, das wievielte Handy sie aktuell nutzen. Diese Zahlen werden an der Tafel notiert und so der aktuelle Handyverbrauch in der Klasse ermittelt. Anschließend kann anhand der Durchschnittswerte bestimmter Bestandteile des Smartphones (Erdöl für den Kunststoff, Eisen, Kupfer, Aluminium fürs Gehäuse, Seltene Erden ... etc.) der bisherige Rohstoffverbrauch in der Klasse ermittelt werden.

In diesem Zusammenhang kann auch das Konzept des ökologischen Rucksacks des Smartphones vorgestellt werden. Dieser stellt dar, welche Menge an Natur durch Herstellung und Nutzung eines Handys zerstört wird.

Auf einer Weltkarte können (analog oder digital) Bilder einzelner Rohstoffe, die für das Funktionieren von Smartphones wichtig sind, ihren Herkunftsländern zugeordnet werden. Dabei wird erarbeitet, dass die meisten im Globalen Süden abgebaut werden. Die Problematik dieser Rohstoffgewinnung kann beispielhaft am Coltan aus der Demokratischen Republik Kongo erarbeitet werden.

Gleichzeitig sollten Arbeitsbedingungen und Löhne bei der Fertigstellung von Smartphones in den Fabriken im Globalen Süden (Beispiel Vietnam) kritisch hinterfragt werden.

Diese Realität wird mit Bibeltexten konfrontiert, beispielsweise Am 8,4-6 (Der Getreidepreis wird auf Kosten der Armen gefälscht), Mt 20,1-16 (Alle Arbeiter erhalten den einen Denar, der ihre Existenz für diesen Tag sichert), Lk 10,25-37 (Unser Nächster ist derjenige, der „unter die Räuber“ gefallen ist – auch derjenige, der durch ein ungerechtes Wirtschaftssystem „ausgeraubt“ wird) → spezifische Kompetenz 2 (Tk 5.2 und 6.3).

Um Handlungsoptionen zu entwickeln, recherchieren die Schülerinnen und Schüler zu fairen und nachhaltigen Smartphones. Inwieweit die Bezeichnung jeweils zutrifft, kann anhand der Beschreibungen der Smartphones überprüft werden. Ebenso können sie in Bezug mit den Handys anderer Anbieter verglichen werden.

Denkbar ist auch, ein Klassen- oder Schulprojekt mit Handysammelaktion wie unten im Bild beschrieben, wobei die spannende Frage bei diesem Projekt der Schüler mit Verantwortung im Rückblick darin bestand, was eigentlich wirklich an jenem Handy-„Thermometer“ abgelesen werden konnte, das durch die Schulen und Unternehmen der Bildungspartner „gewandert ist“ (eher der „hohe“ Verbrauch oder doch ein „steigendes“ Umweltbewusstsein).

Die Überprüfung des Erwerbs der drei angestrebten spezifischen Kompetenzen kann zumindest in Grundzügen mithilfe des Selbstbewertungsbogens (Kap. 5) und des darauf aufbauenden Lehrer-Schüler-Dialogs erfolgen.

### Literatur

Abenteuer Regenwald. (o. J.). Was hat mein Handy mit dem Regenwald zu tun?

<https://www.abenteuer-regenwald.de/bedrohungen/regenwald-schwerpunkte/handy>

Brot für die Welt. (o. J.). Ökologischer Rucksack: Der globale Fußabdruck des Smartphones.

[https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/downloads/Bildungsmaterial/Klimagerechtigkeit\\_in\\_der\\_beruflichen\\_Bildung/Der\\_Fussabdruck\\_des\\_Smartphones/BfdW\\_Berufsschule\\_Smartphone.pdf](https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/downloads/Bildungsmaterial/Klimagerechtigkeit_in_der_beruflichen_Bildung/Der_Fussabdruck_des_Smartphones/BfdW_Berufsschule_Smartphone.pdf)

Misereor. (2016, 19. Januar). Kongo: Kampf um Koltan.

<https://www.youtube.com/watch?v=-grFacI2sAg>

Kritischer Konsum. (o. J.): Faire Smartphones? Gibt es die überhaupt?

<https://www.kritischerkonsum.de/technik/das-fairphone-1>

wissen.de. (o. J.). Wie fair ist das Fairphone?

<https://www.wissen.de/wie-fair-ist-das-fairphone>

## Klassen 7 bis 10

### Islamischer Religionsunterricht

#### „Was ist heute noch halal?“

Nachhaltigkeit im Konsumverhalten (Imran Coskun-Firat und Yasemin Binici)

#### OR-Themenbereiche:

5 – Landwirtschaft und Ernährung

#### Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs):

Ziel 12: Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster

#### Spezifische Kompetenzen und ihre Zuordnung zu fachbezogenen Teilkompetenzen (Tk, siehe Kap. 2):

Die Schülerinnen und Schüler ...

- sich mit der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung der Lebensmittelproduktion auseinandersetzen, Kriterien für die Schächtung herausarbeiten und diese im Hinblick auf die Bedeutung für Musliminnen und Muslime reflektieren (Tk 3.1).
- aus islamischen Primärquellen (Koran und Hadith) ethische Perspektiven zum Umgang mit Tieren herausarbeiten und damit kritisch Stellung zur heutigen Tierhaltung nehmen (Tk 8.1 und 8.2).
- für das eigene Handeln beurteilen und bewerten, inwiefern die vegetarische Ernährung eine Alternative zum Fleischkonsum darstellt und ob dies zu einem nachhaltigeren Konsum führt (Tk 8.3).

Halal als arabischer Begriff wird häufig im religiös-rechtlichen Sinne verstanden und mit „erlaubt“, „zulässig“ und „rechtmäßig“ übersetzt. Im Bereich der Ernährung betrifft es alle Lebensmittel, wie auch tierische Produkte, die für Musliminnen und Muslime zum Verzehr erlaubt sind. Bei Fleisch beziehen sich die Vorschriften auf das richtige Schächten. Die Debatten in der klassischen islamischen Theologie beziehen sich vorwiegend auf die Art und Weise der Schächtung des Tiers im Rahmen des islamischen Rechts (Fiqh), wobei hinter den rechtlichen Regelungen auch ethische Perspektiven stecken, die es zu besprechen und auf heute zu übertragen gilt. Den Haltungsbedingungen der Tiere wird heute generell wenig Beachtung geschenkt. Doch wie sind moderne Entwicklungen in der Tierhaltung (z. B. Massentierhaltung, gentechnisch veränderte Futtermittel, Technisierung etc.) aus islamisch-ethischer Perspektive zu bewerten?

In einer Eingangsphase ordnen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen zunächst verschiedene Lebensmittel eigens ausgewählten Kategorien zu (z. B. halal „erlaubt“, haram „verboten“, „unsicher“) und begründen ihre Kategorisierungen. Diese können in Form von Verpackungen oder als Bilder zur Verfügung gestellt werden. Bei der Besprechung der Kategorisierung wird sich zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler verschiedene Lebensmittel unterschiedlich zugeordnet haben. Es stellt sich die Frage, was genau die Halal-Ernährung ist, die zu der Leitfrage „Was ist heute noch halal?“ überleitet.

In einer intuitiven Phase überlegen sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig Kriterien für die Halal-Ernährung. Sie erarbeiten anschließend anhand von Texten die islamrechtlichen Kriterien für die islamkonforme Schächtung, reflektieren über die Bedeutung der Schächtung für Musliminnen und Muslime und stellen einen Bezug zu ihrem Alltag und ihrem Konsumverhalten her. Nach einer

Plenumsdiskussion, die einen Überblick über die bisher gewonnenen Einsichten schafft, untersuchen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Arten der Tierhaltung. Sie leiten aus Koranversen und Hadithen ethische Prinzipien zum Umgang mit Tieren ab und nehmen kritisch Stellung zu heutigen Formen der Tierhaltung. Sie überprüfen schließlich die Kriterien für die Halal-Ernährung, die sie in der intuitiven Phase formuliert haben, und erweitern diese gegebenenfalls. Abschließend bewerten sie, ob eine vegetarische Ernährungsweise zu einem nachhaltigen Konsum führt und eine Alternative für sie darstellt.

Die von den Schülerinnen und Schülern mithilfe eines Selbstbewertungsblatts (Kap. 5) vorgenommene Bewertung, inwieweit sie die angestrebten spezifischen Kompetenzen erworben haben, orientiert sich an den Aufgaben, die ihnen in den einzelnen Unterrichtsphasen gestellt wurden.

#### **Literatur**

- Foltz, R. C. (2006). *Animals in Islamic Tradition and Muslim Cultures*. London: Oneworld Publications.
- Izutsu, T. (2002). *Ethico-Religious Concepts in the Qur'an*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Kowanda-Yassin, U. (2011). *Mensch und Naturverständnis im sunnitischen Islam. Ein Beitrag zum aktuellen Umweltdiskurs* (Bibliotheca Academica. Reihe Orientalistik, Bd. 17). Würzburg: Ergon Verlag.

## Klassen 9 bis 10

### Philosophie, Ethik

#### Viele Weltanschauungen – EINE gemeinsame Ethik Goldene Regel und Projekt Weltethos (Martin Geisz)

##### OR-Themenbereiche:

vor allem 2 – Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder

##### Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs):

Ziel 16: Friedliche und inklusive Gesellschaften

Ziel 1: Keine Armut

Ziel 4: Hochwertige Bildung

##### Spezifische Kompetenzen und ihre Zuordnung zu fachbezogenen Teilkompetenzen (Tk, siehe Kap. 2):

Die Schülerinnen und Schüler ...

- die Goldene Regel (sowie eventuell Kants Kategorischen Imperativ) als Grundlage ethischer Modelle in Philosophie und Weltreligionen in Grundzügen erschließen und ihre Bedeutung für eigene Entscheidungen analysieren (Tk 1.1, 1.2).
- Grundposition und Forderungen des Projekts Weltethos recherchieren und analysieren (Tk 1.1., 1.2, 2.1, 2.2.) und zu den Weisungen des „Weltethos“ persönlich Stellung nehmen (Tk 5.1, 6.1, 6.3).
- ein Problem der globalisierten Welt aus der Perspektive der Weisungen des Projekts Weltethos analysieren (Tk 1.1, 1.2, 3.1, 3.3.), dazu Stellung nehmen und Handlungsmöglichkeiten entwickeln (Tk 11.2, 11.3).

In den Abschlussklassen der Sekundarstufe I ist die Frage nach Grundlagen ethischer und religiöser Orientierung ein wichtiges persönliches „existenzielles“ Anliegen. In ihrer Lebenswelt werden Jugendliche mit problematischen Verhaltensweisen, nicht nachhaltigen Entwicklungen und ungerechten gesellschaftlichen Verhältnissen konfrontiert. In dieser Unterrichtseinheit werden sie als autonome Persönlichkeiten verstanden, die im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbstständig handeln können und sollen.

Für die Antwort auf ethische Fragen fehlt dabei oft die Orientierung. Sie wird zum Beispiel religions- und weltanschauungsübergreifend durch die Goldene Regel geboten. Das Projekt Weltethos nimmt dies auf und steht im Zentrum dieser Unterrichtseinheit.

Die Goldene Regel ist die Grundlage des Projekts, das bestehende „Weltreligionen“ ins Spiel bringt. Dies ist für die Schülerinnen und Schüler in der Regel eine neue Perspektive für die Begründung ethischer Entscheidungen, mit der sie sich angesichts globaler Problemlagen im Sinn einer BNE auseinandersetzen sollen.

Ausgangspunkt für die Unterrichtseinheit ist der über ein Brainstorming abgefragte Wissens- und Erfahrungsstand der Schülerinnen und Schüler zur Goldenen Regel. Darauf aufbauend werden philosophische und religionsgeschichtliche Basisinformationen zur Goldenen Regel erarbeitet. Den danach folgenden Schwerpunkt bildet das Projekt Weltethos, das die Goldene Regel als Arbeits-

grundlage begreift. Es wird mit seinen „ethischen Weisungen“ (u. a. zu Gewalt, Umwelt, Frauenrechten ...) in Gruppenarbeit mit den gängigen Methoden des Ethikunterrichts analysiert. Der Versuch einer persönlichen Stellungnahme zu den vom Projekt Weltethos präsentierten ethischen Weisungen sowie Überlegungen zu persönlichen Konsequenzen bilden den Abschluss dieser Phase der Gruppenarbeit.

In einem erweiternden Schritt werden an gemeinsam ausgewählten Problemlagen einer globalisierten Welt die Forderungen und Konsequenzen der Vorgaben des Weltethos in den Blick genommen und analysiert. Diese Analyse mündet in einer von den Lerngruppen ausgewählten Aktion (z. B. Szenariomethode, digitale Präsentation eines Gruppenpuzzles, Kommentierung einer handlungsorientierten Wandzeitung, Collagen zu Aktionsmöglichkeiten, Beteiligung an Aktionen von Organisationen, Infostände ...). Der Kompetenzerwerb kann mithilfe einer neuerlichen Durchführung des Einstiegs-Brainstormings und/oder im Dialogverfahren mittels Selbstbewertungsbögen (Kap. 5) überprüft werden.

#### **Literatur**

- Geisz, M. (2015). Ob gläubig oder ohne Religion: Ein gemeinsames Ethos für alle Menschen? – Projekt Weltethos. RAAbits Ethik. Stuttgart: RAABE.
- Hemel, U. (Hrsg.). (2019). Weltethos für das 20. Jahrhundert. Herder Verlag.
- Küng, H. (2012). Handbuch Weltethos. Eine Vision und ihre Umsetzung. München: Piper.
- Schlenzog, S., & Lange, W. (Hrsg.). (2011). Weltethos in der Schule. Loseblattsammlung. Tübingen.
- Schönherr-Mann, H.-M. (2024). Hans Küngs Projekt Weltethos als politische Ethik. Books on Demand.
- Geisz, M. (2014). Projekt Weltethos. Hessischer Bildungsserver.  
[https://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/ethik/mensch\\_religion/weltethos/index.html](https://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/ethik/mensch_religion/weltethos/index.html)
- Wikipedia. (o. J.). „Kategorischer Imperativ“. [https://de.wikipedia.org/wiki/Kategorischer\\_Imperativ](https://de.wikipedia.org/wiki/Kategorischer_Imperativ)

## Klassen 9 bis 10 Philosophie, Ethik

### Orientalismus und Islam – Fremdbilder und Selbstbilder (Ibrahim Türkan)

#### OR-Themenbereiche:

1, 2, 3, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21

#### Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs):

Ziel 5: Geschlechtergleichheit

Ziel 16: Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen

#### Spezifische Kompetenzen und ihre Zuordnung zu fachbezogenen Teilkompetenzen (Tk, siehe Kap. 2):

Die Schülerinnen und Schüler ...

- den Reichtum kultureller und religiöser Ausdrucksformen des Islams beschreiben und verzerrten Darstellungen gegenüberstellen (Tk 2.1).
- Unsicherheiten über das Eigene und das Fremde reflektieren und eine reflektierte Haltung gegenüber medial vermittelten Islambildern entwickeln (Tk 5.3).
- Widersprüche und Klischees über den Islam aushalten, tolerant diskutieren und eigene Positionen im Dialog weiterentwickeln (Tk 10.2).

„Orientalismus“ bezeichnet seit dem Werk von Edward Said die europäische, oft verzerrte Darstellung des „Orients“ und insbesondere des Islams. Häufig wurden dabei Klischees über „den Muslim“ oder „die arabische Kultur“ geschaffen, die mehr über die westlichen Macht- und Deutungsinteressen als über die Realität aussagen.

Bis heute prägen solche Bilder Medienberichte, Filme und gesellschaftliche Diskussionen. Der Islam wird oft entweder romantisert oder problematisiert dargestellt. Die Leitfrage lautet: Wie beeinflussen orientalistische Bilder die Wahrnehmung des Islams – und wie kann man ihnen kritisch begegnen? Die Schülerinnen und Schüler analysieren Bilder, Schlagzeilen oder Filmplakate zum Islam. Sie sammeln

Eindrücke: Welche Klischees tauchen immer wieder auf?

Sie überlegen, wie sie selbst mit solchen Bildern umgehen – ob sie diese glauben, hinterfragen oder sich dagegen wehren.

- Die Klasse liest Auszüge aus Edward Saids „Orientalism“ in vereinfachter Form sowie Qur’anverse, die den Islam als Religion universaler Werte zeigen (z. B. Sure 49:13 zur Vielfalt, Sure 16:90 zu Gerechtigkeit). Daraus wird erarbeitet:
- Was sind typische orientalistische Klischees?
- Wie unterscheiden sie sich vom Selbstverständnis muslimischer Quellen?
- Die Schülerinnen und Schüler diskutieren:
- Welche Wirkungen haben diese Fremdbilder auf das Selbstbild von Muslim\*innen?
- Wie unterscheiden sich „Eigenbilder“ und „Fremdbilder“?

- Welche Verantwortung tragen Medien, Politik und Gesellschaft?
- Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Gegenbild – z. B. in Form eines Plakats (Comics oder kurze Statements), das ein realistisches und positives Bild des Islams zeigt.
- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren, ob sie gelernt haben, orientalistische Bilder zu erkennen, kritisch zu bewerten und eigene Positionen zu formulieren.

**Literatur**

Bobzin, H. (2015). Der Koran, aus dem Arabischen neu übertragen. München: C. H. Beck.

Said, E. (2009). Orientalismus. S. Fischer Wissenschaft.

Hallaq, W. (2018). Restating Orientalism: A Critique of Modern Knowledge. Columbia University Press.

Kuhn, Y. (2025). Über Orientalismus, Moderne, Staat und Islam. tredition.

Kuhn, R. (Hrsg.). (2024). Horizonte dekolonialen Denkens. tredition.

## Klassen 8 bis 10 Philosophie, Ethik

### Verhaltensregeln im Islam und Verhaltensregeln in sozialen Medien (Ibrahim Türkan)

#### OR-Themenbereiche:

1, 7, 8, 21

#### Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs):

Ziel 3: Gesundheit und Wohlergehen

#### Spezifische Kompetenzen und ihre Zuordnung zu fachbezogenen Teilkompetenzen (Tk, siehe Kap. 2):

Die Schülerinnen und Schüler ...

- unterschiedliche Ausdrucksformen von Kommunikation (klassisch – digital) beschreiben (Tk 2.1).
- sich durch Perspektivenwechsel in die Rolle Betroffener von Cybermobbing hineinversetzen und Empathie zeigen (Tk 5.2).
- eigene Bindung an islamische Normen im digitalen Raum reflektieren und konstruktiv mit abweichenden Positionen umgehen (Tk 9.1).

Islamische Verhaltensregeln (Adab) werden häufig im Zusammenhang mit Respekt, Verantwortung, Wahrhaftigkeit und Rücksichtnahme verstanden. Im Qur'an und in den Hadithen finden sich zahlreiche Hinweise auf den richtigen Umgang miteinander, z. B. Verbot von Lügen, Lästern (ghiba), Verleumdung (namima) und die Aufforderung zur Wahrhaftigkeit (sidq). Während diese Regeln ursprünglich für den unmittelbaren, persönlichen Umgang galten, stellt sich heute die Frage, wie sie auf die digitale Kommunikation in sozialen Medien übertragen werden können.

In Chats, Kommentarspalten und sozialen Netzwerken begegnen Jugendliche täglich Situationen, in denen die Einhaltung dieser Werte herausfordernd ist: Cybermobbing, Hate Speech, unüberlegte Weiterleitung von Nachrichten oder die Preisgabe persönlicher Daten. Welche Orientierung bieten hier die islamischen Verhaltensregeln?

Die Schülerinnen und Schüler sammeln in Kleingruppen Situationen aus ihrer eigenen Social-Media-Erfahrung (z. B. WhatsApp, Instagram, TikTok), in denen sie sich unwohl gefühlt haben. Diese Situationen werden auf Kärtchen notiert und gemeinsam im Plenum geordnet (z. B. Respektlosigkeit, Beleidigungen, Weitergabe vertraulicher Inhalte, Falschinformationen).

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene Kriterien für gutes Verhalten im Internet: z. B. „keine Beleidigungen posten“, „Privatsphäre respektieren“, „ehrlich bleiben“.

Anhand von Qur'anversen und Hadithen zum guten Umgang (z. B. Sure 49:11–12 über Lästern und Spott; Hadith: „Der Muslim ist derjenige, vor dessen Hand und Zunge die Menschen sicher sind“) erarbeiten sie die klassischen islamischen Regeln. Diese werden mit den zuvor entwickelten Kriterien verglichen.

In einer Plenumsdiskussion vergleichen die Schülerinnen und Schüler die islamischen Verhaltensregeln mit heutigen Leitlinien für digitale Kommunikation (z. B. Netiquette, Anti-Cybermobbing-Regeln). Gemeinsam wird herausgearbeitet: Wo stimmen islamische Regeln und moderne Social-Media-Etikette überein? Wo bestehen Unterschiede?

Die Schülerinnen und Schüler überprüfen, ob ihre in der intuitiven Phase formulierten Regeln erweitert oder verändert werden müssen. Sie verfassen schließlich in Kleingruppen einen „Verhaltenskodex für Muslime in den sozialen Medien“, der sowohl islamische Werte als auch aktuelle Herausforderungen berücksichtigt.

Die Schülerinnen und Schüler bewerten mit einem Selbstbewertungsblatt, inwieweit sie folgende Kompetenzen erworben haben:

- islamische Quellen verstehen und deuten,
- Bezüge zum Alltag herstellen,
- eigenständig Kriterien für verantwortungsvolles Handeln entwickeln.

#### **Literatur**

Bobzin, H. (2015). Der Koran, aus dem Arabischen neu übertragen. München: C.H. Beck.  
Dziri, B. (2013). Verhaltensethik einer innerislamischen Streitkultur. Peter Lang.

## 5. Feedback und hilfreiche Bewertung

Jörg-Robert Schreiber, ergänzt durch Monika Bossung-Winkler

Rückmeldungen (Feedback) – von Lehrkräften, Mitschülerinnen und Mitschülern, Eltern und anderen Gesprächspartnern – zu Leistungen und zum Verhalten sind ein sehr wichtiges, aber auch sensibles Instrument im Lernprozess (Helmke 2014, S. 239 ff.). Sie erfüllen unterschiedliche Funktionen, wie die der Verständnishilfe, der Zuwendung und Wertschätzung, der Kritik und Ermutigung, der Motivation und Herausforderung sowie der Bewertung. Der Umgang mit ihnen als pädagogisches Werkzeug will von den Schülerinnen und Schülern wie auch von ihren Lehrkräften erlernt werden und muss personenbezogen und situationsangemessen sein.

Dabei spielen auch grundsätzliche Rahmenbedingungen für den Erfolg, das heißt für eine zunehmend selbstbestimmte Lernmotivation, eine wesentliche Rolle. Zu diesen förderlichen Rahmenbedingungen gehören transparente Leistungserwartungen, aber ebenso ein wertschätzendes Lernklima und der Freiraum für einen kommunikativen Unterricht.

Die Heterogenität der Lerngruppen erfordert dabei – neben grundsätzlichen und für alle geltende Erwartungen – individuelle Zielsetzungen und entsprechende Vereinbarungen.

Das schulrechtliche Erfordernis der Benotung nach einheitlichen Verfahren darf nicht dazu führen, individuelle Lernfortschritte aus dem Blick zu verlieren und reproduktives Einzelwissen gegenüber komplexen kognitiven, kreativen, emotionalen, sozialen, kommunikativen und kooperativen Fähigkeiten zu stark zu bewerten.

Bildung für nachhaltige Entwicklung, die an komplexen Kompetenzen orientiert ist, wirkt diesem Risiko der Isolierung einzelner Bildungskomponenten entgegen. Kompetenzen sind in den Bereichen **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** darauf ausgerichtet, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werteorientierungen – wenngleich sie oft in Einzelschritten erworben werden – kontextbezogen zu verbinden.

Lerneinheiten werden dabei an spezifischen Kompetenzen ausgerichtet. Diese sind für die Schülerinnen und Schüler und mit ihnen verständlich und prägnant zu formulieren und stellen konkret die Ziele einer Unterrichts- oder Projektphase dar. Dabei empfiehlt es sich, Raum für Wiederholungen, Übungen sowie spontane Exkurse zu lassen und Schwerpunkte zu setzen, das heißt die gleichzeitig verfolgten spezifischen Kompetenzen auf eine überschaubare Zahl zu begrenzen. Bei ihrer Auswahl sollte für die Unterrichtsplanung der Zusammenhang mit den Kernkompetenzen der BNE (KMK, BMZ & Engagement Global 2025, S. 95) und den fach- bzw. fächerbezogenen Teilkompetenzen (Kap. 2) berücksichtigt und sichtbar gemacht werden. Damit wird deutlich, dass die angestrebten Kompetenzen einer Unterrichtseinheit mit einer authentischen Lernsituation sowie mit den Zielen der BNE wie auch mit den Lernzielen der Fächer, in denen sie erworben werden, verbunden sind.

Die angestrebten spezifischen Kompetenzen eines Unterrichtsvorhabens bzw. Projekts sind den beteiligten Lehrkräften in ihrer Komplexität bewusst, müssen aber für die Schülerinnen

und Schüler in ihrer Aufgliederung in Kompetenzbereiche (**Erkennen, Bewerten und Handeln**) leicht verständlich sein. Das gelingt, wenn sie in der Aufgabenstellung klar erkennbar sind. Um dem Ziel des selbstbestimmten Lernens näherzukommen, müssen die Lernenden die Verantwortung für die Selbsteinschätzung ihrer Lernfortschritte übernehmen. Die Übernahme dieser Aufgabe wird durch die Aufforderung der Beobachtung der eigenen Lernfortschritte und Hindernisse und die eigene Bewertung sowie durch den Dialog mit den Lehrkräften deutlich. Die Schülerinnen und Schüler erhalten jeweils ihr eigenes Exemplar eines Selbstbewertungsbogens für die entsprechende Lerneinheit, in dem sie ihren Lernstand selbst einschätzen. Alternativ ist der Einsatz einer digitalen Anwendung wie Mentimeter möglich. Die Selbstbewertung dient als Kommunikationsanlass zu Lernfortschritten und Arbeitshaltungen und kann durch Fragen und Kommentare der Schülerinnen und Schüler unterrichtsbegleitende Gespräche mit den Lehrkräften vorbereiten. Die Selbstbewertung wird auf diese Weise zum Arbeits- und Selbststeuerungsinstrument für die Schülerinnen und Schüler. Die begleitende Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden macht erfahrbar, dass es nicht nur auf Reproduktionen ankommt, sondern auf die Entwicklung integrierter Kompetenzen, die durch Reflexion weiterentwickelt werden können.

Dies gilt insbesondere für die werteorientierten Fächer Religion – Philosophie – Ethik. Auch wenn das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung als solches bereits ethisch orientiert ist, stehen in den anderen Fächern im Rahmen der BNE fachliche Aspekte eher im Vordergrund, während es in dieser Fächergruppe um die Erarbeitung ethischer Kriterien und die Entwicklung von Standpunkten und Haltungen geht (Kap. 1). Die Erreichung dieser Ziele kann letztendlich nur durch die Schülerinnen und Schüler für sich selbst reflektiert und bewertet werden.

Der hier empfohlene Einsatz von Selbstbewertungsbögen bzw. digitalen Anwendungen muss zwischen den Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern situationsbedingt abgestimmt werden. Die Lernenden sollen davon überzeugt werden, dass dieses Feedback-Instrument primär der Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses dient. Da die verfügbare Zeit für individuelle Lernentwicklungsgespräche knapp bemessen ist, sollten digitale Arbeitsweisen erprobt werden, bei denen die ausgefüllten Selbstbewertungsbögen bzw. digitalen Dokumente zu vereinbarten Zeiten von den Schülerinnen und Schülern auf eine Lernplattform hochgeladen werden. Sie werden von der Lehrkraft kurz kommentiert und dienen als Impuls für ein persönliches Feedback-Gespräch vor der Ablage in einer Arbeitsmappe bzw. einem E-Portfolio. Die Lehrkraft sollte allerdings während der gesamten Unterrichtseinheit wenigstens einmal ausführlicher mit jeder Schülerin und jedem Schüler persönlich über die Lernentwicklung sprechen.

Selbstbewertungsbögen sind bei heterogenen Lerngruppen ein wesentliches Instrument, um zieldifferente Leistungsniveaus zu verfolgen. Insbesondere in inklusiven Klassen kann dadurch auch dokumentiert werden, welche Lernfortschritte sehr unterschiedlich Lernende in welcher Ausprägung machen. Stets soll dabei ein Förderanspruch zu möglichst großen Leistungsfortschritten angestrebt werden.

Der Lernentwicklungsdialog sollte (Hattie 2009, S. 176) den Fokus richten auf:

1. Die Aufgaben: Wie gut sind die Aufgaben formuliert, verstanden und ausgeführt?
2. Den Prozess: Wie gut war das Verständnis und Vorgehen im Lösungsprozess?
3. Die Selbstregulation: Wie gut ist die Selbstregulation in den Handlungsschritten und in der Kommunikation?
4. Die Selbstwirksamkeit: Wie ist die persönliche Entwicklung und Kompetenzzunahme?

Wechselnde Lernarrangements und Arbeitsformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Plenumsdiskussionen, Ergebnispräsentationen) und eine klare Produktorientierung (Researchdokumentationen, Interviews, Portfolios, Vorträge, Rollenspiele, mediale Produkte und vieles mehr) bieten den Lehrkräften zusammen mit den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler vielfältige Beobachtungsmöglichkeiten und Anlässe für Lernentwicklungsgespräche und Bewertungen.


Der Selbsteinschätzung der Lernenden und dem Gespräch darüber sowie individuellen Lernvereinbarungen sollte hinreichend Raum gegeben werden, um den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre Leistungen hinsichtlich der angestrebten Ziele realistisch einzuschätzen, Lernbedarfe zu erkennen, Engagement zu entwickeln und den eigenen Lernprozess in die Hand zu nehmen. Das erfordert Zeit und häufig eine Neuorientierung der Lernziele und didaktischen Konzepte. Die Elemente der Unterrichtsgestaltung sind an dieses Verfahren hinreichend anzupassen. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten ihrerseits durch diese kontinuierliche Kommunikation und durch das Feedback ihrer Schülerinnen und Schüler wichtige Hinweise zur Effektivität des Unterrichts, die es ihnen ermöglichen, den weiteren Verlauf so zu gestalten, dass eine individuelle Förderung erreicht wird.

Sowohl im Unterricht als auch bei der Bewertung sollte es um authentische Leistungen gehen. Aufgaben aus der realen Welt knüpfen dabei an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an, wie z. B. die Konstruktion von Wissen durch Erkundungen im schulischen Umfeld. Ziel sind auf Nachhaltigkeit ausgerichtete selbstbestimmte Denk- und Handlungsweisen. Diese sollten die Leistungsbewertungen bestimmen und unabhängig von Erfolgen in Schultests oder Prüfungen Wert haben und sinnvoll sein.

## Grundmodell Selbstbewertung (Beispiele siehe Kap. 6)

Name:

Klasse:

Erwerb von Kompetenzen: Selbstbewertung		 Zutreffendes bitte ankreuzen
<b>KOMPETENZEN</b> Erkennen Bewerten Handeln	<b>Modul/Aufgabe/spezifische Kompetenz 1:</b> ...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>Modul/Aufgabe/spezifische Kompetenz 2:</b> ...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>Modul/Aufgabe/spezifische Kompetenz 3:</b> ...	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Arbeitsweise</b>	<b>In die Gruppen- und Partnerarbeit sowie in die Klassengespräche habe ich mich engagiert und konstruktiv eingebracht und zu einem guten Ergebnis beigetragen.</b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Fragen/Kommentare</b>		

Anmerkung: Die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen entsprechen im Kern der Aufgabenstellung und dem Lernziel der Module (s. Spalte 2). Sie können auf Plakaten gut lesbar im Unterrichtsraum aufgehängt sein und jeweils zu Beginn eines Moduls vorgelesen und – im Fall von Rückfragen – erläutert werden. Am Ende jedes Moduls/mehrerer oder aller Module erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Kopie dieses Selbstbewertungsbogens (die Kompetenzen der noch nicht durchgeführten Module sind dabei abgedeckt und nicht sichtbar) bzw. eine entsprechende Aufforderung durch eine digitale Anwendung. Sie füllen das Dokument aus und geben/schicken es bis zur nächsten Unterrichtsstunde zurück. Die Schülerinnen und Schüler sollen verstehen, dass es um ihren Selbstlernprozess geht, und ermutigt werden, das Dokument für sich zutreffend auszufüllen. Es fördert den Feedback-Dialog zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften und sollte nicht der Notengebung dienen.

Die Leistungsbewertung durch die Lehrkräfte beruht auf fortlaufenden Beobachtungen vor dem Hintergrund der zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen und dem Dialog mit den Schülerinnen und Schülern. Sie gewinnt durch dieses Vorgehen an Transparenz. Schriftliche Leistungen (Klassenarbeiten, Portfolios, Sicherungen und Sichtbarkeit von Projektergebnissen etc.) untermauern diese Einschätzungen und werden hinsichtlich Frage- und Aufgabenstellung an der kompetenzorientierten Struktur der Lerneinheit ausgerichtet. Überfachliche Kompetenzen und Fähigkeiten – wie Planungskompetenz, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, angemessener Umgang mit Gefühlen und Emotionen, logisches Denken – werden in Absprache mit anderen Lehrkräften der Klasse bzw. Lerngruppe in der jeweiligen Unterrichtseinheit schwerpunktmäßig gefördert, in den Lernentwicklungsgesprächen thematisiert und bei der Bewertung berücksichtigt.

Durch Bewertung erfahren Lernende, welche Art zu arbeiten erfolgreich ist und geschätzt wird. Zusammen mit der Erfahrung der Selbstwirksamkeit geht es um einen wirkungsvollen Steuerungsimpuls im Lernprozess, was nahelegt, sich darauf nicht nur am Ende einer Unterrichtseinheit oder eines Schuljahrs, sondern in einem kontinuierlichen, unterrichtsbegleitenden Dialog mit den Schülerinnen und Schülern auszurichten.

### **Literatur**

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/ Kahlmeyer.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5. Aufl.) Weinheim und Basel: Beltz.

## 6. Unterrichtsbeispiele

Yasemin Binici, Monika Bossung-Winkler, Imran Coskun-Firat, Martin Geisz, Stefanie Hertel-Holst, Michael Knittel, Harry Noormann, Jörg-Robert Schreiber

### Gerechtigkeit als Schlüssel für eine nachhaltige Entwicklung

Gerechtigkeit ist in diesem Kapitel, das Unterrichtsbeispiele behandelt, als Leitmotiv des Beitrags werte-orientierter Fächer für eine nachhaltige Bildungstransformation gewählt worden.

Das Streben nach Gerechtigkeit ist ein weithin akzeptierter Grundsatz sozialen Miteinanders. Es ist zentraler Beweggrund für politische Programme und Initiativen der Zivilgesellschaft zur Krisenbewältigung und Zukunftsgestaltung, hat wesentlich zur Verabschiedung der SDGs beigetragen und die Formulierung der Nachhaltigkeitsziele geprägt. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (KMK, BMZ & Engagement Global 2016, S. 87) spricht von „Gerechtigkeit weltweit“ sowie „Gerechtigkeit zwischen den Generationen“ und stellt Kultur in den prägenden Hintergrund nachhaltiger Entwicklung. Gerechtigkeit wirkt und entsteht dort, wo es gelingt, die Zieldimensionen Wirtschaft, Soziales, Umwelt und Politik synergetisch zu vernetzen. Nur durch sie kann verhindert werden, dass die ökologische Frage gegen die soziale ausgespielt wird. Selbst wenn es so sein sollte, wie von dem politischen Philosophen John Rawls ermittelt, dass wir alle gleichgerichtet empfinden, was gerecht und ungerecht ist, so gibt es doch keine allgemein akzeptierte Definition von Gerechtigkeit. Jede Religion kennt eigene Antworten und in der Philosophie hat sich ein breites Spektrum von Antworten auf die Frage nach Bedeutung und Anforderung von Gerechtigkeit herausgebildet: von „für alle grundlegend und verpflichtend“ bis hin zu „niemanden verpflichtend und nicht festlegbar“. So führen auch die Kodifizierungen von Gerechtigkeitsvorstellungen (Verfassungen und Gesetzbücher, UN-Menschenrechtserklärungen), die auf internationaler Ebene eine überragende zivilisatorische Errungenschaft darstellen, nicht zu einer für alle gleichgerichteten Zieldimension Gerechtigkeit. Sie werden trotz ihrer formalen rechtsstaatlichen Gültigkeit oft nach jeweiliger Interessenlage, vorherrschender Ideologie und durchsetzbaren Machtansprüchen interpretiert.

Gerade hinsichtlich der Verteilungsgerechtigkeit lassen sich keine durchsetzbaren Gerechtigkeitsformeln oder Leitplanken zwischen Arm und Reich finden. Zumal ungeklärt ist, was zu globalen öffentlichen Gütern (z. B. Klimaschutz, Verhütung von Finanzkrisen und Beherrschung von Pandemien) gehört und wie mit ihnen umgegangen werden soll (KMK, BMZ & Engagement Global 2016, S. 46). Selbst bei der Antwort auf die Frage, wie Ungleichheit innerhalb von und zwischen Staaten verringert werden kann (SDG 10), geht es insofern um eine Suchbewegung, als immer deutlicher wird, das Wirtschaftswachstum allein nicht für zunehmende Gerechtigkeit sorgt. Wachstum stellt vielmehr immer dringlicher die Frage, wie angesichts der Überschreitung planetarer Grenzen natürliche Ressourcen erhalten und gerecht verteilt werden können. Verteilungsgerechtigkeit hat dabei ebenso eine historische Dimension, wenn die ungleiche globale Ressourcenausbeutung und ihre Folgen der letzten Jahrhunderte in den Blick genommen werden und Gerechtigkeit auch als Chancengerechtigkeit für alle und für künftige Generationen verstanden wird. Die in allen großen Religionen

und im philosophischen Denken immer wieder hervorgehobene und vom Parlament der Weltreligionen 1993 in das „Weltethos-Programm“ aufgenommene Goldene Regel, andere so zu behandeln, wie man selbst behandelt werden möchte, ist und bleibt eine hilfreiche Grundorientierung auch für eine am Leitbild der Nachhaltigkeit ausgerichtete praktische Ethik.

Was bedeutet das für die Bildung? Wir müssen Gerechtigkeit lernen. Nicht als Lernstoff, sondern in selbstbestimmtem Lernprozess und angemessener Handlungsbereitschaft, als vielfältige Kompetenz und als fortlaufend nachzujustierendes Ziel, das sich an den individuellen, lokalen und globalen Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung orientiert. Die vier Unterrichtsvorschläge aus verschiedenen Fachperspektiven (Evangelischer, Katholischer, Islamischer Religionsunterricht, Philosophie/Ethik) stellen in ihrer Einführung zu dem von ihnen gewählten Fokus einen jeweils fachspezifischen Zugang zu Gerechtigkeit dar. Sie zeigen, dass die Auseinandersetzung um Gerechtigkeitsfragen einen Brennpunkt dieser Fächer und ihrer Bezugsdisziplinen ausmacht.

Theologinnen und Theologen sehen in der Befreiung aus ägyptischer Sklaverei die Geburtsstunde der israelitisch-jüdischen Religionsgeschichte. Die Frage nach Gerechtigkeit wird zur Frage nach Gott, der seine Vorliebe für Schwache und Entrechtete nicht aufgibt. Der Exodus aus erlittenem Unrecht steht am Beginn, und am Ende schließt die Bibel mit dem visionären Bild vom neuen Himmel und einer neuen Erde. Dazwischen befindet sich in allen Textsorten der biblischen Überlieferung ein poetisch-prophetisches Zeugnis vom Ringen um Gerechtigkeit zwischen Gott und Menschen, Mensch und Mensch, zwischen Menschengruppen und Völkern. Al-adl, der Gerechte, ist einer der „schönen Namen“ Gottes im Islam. Seine Rechtleitung bildet die Quelle rechtschaffenen Handelns und die Grundlage für ein lebensförderliches Gemeinwesen. Den Bedürftigen Fürsorge und Gerechtigkeit widerfahren zu lassen in Form der Armensteuer (Zakat) zählt zu den fünf Säulen des Islam. Ferner gibt es auch die freiwillige Spende (Sadaqa), die in der islamischen Tradition verankert ist.

Anders als in religiösen Metaphern und Erzählungen haben auch Philosophinnen und Philosophen sowie Ethikerinnen und Ethiker seit der Antike nach wegweisenden, der kritischen Vernunft einsichtigen Impulsen für die Fragen gesucht, welche Ungleichheiten als gerecht gelten sollen und was eine gerechte Gesellschaft auszeichnet. Gerechtigkeit im Wandel der Philosophiegeschichte, wie ein Material überschrieben ist, stellt Schülerinnen und Schüler vor sowohl anstrengende als auch aufregende Herausforderungen, zumal ihr Komplexitätsniveau im globalen Horizont und in der Vielfalt kultureller Maßstäbe und Vorstellungen einen neuen Schub erfahren hat. Heute arbeiten sich Philosophie und Ethik an Konzepten für „Gerechtigkeit in globaler Perspektive“ (Höffe 2015) ab, die programmatisch und differenzsensibel von der Diversität von Individuen und der Vielfalt von Identitäten, Religionen, Weltanschauungen und Lebenszielen ausgehen (Sen 2009).

Unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung erhalten Philosophie und Religion frische Impulse, um Gerechtigkeitsdebatten aus den Zirkeln vornehmlich westlicher, weißer Männer zu entlassen, um bei dem Bemühen, gerechter zu denken und zu handeln, ein selbstkritisches Bewusstsein über den eigenen (privilegierten) Kontext zu schärfen und

schließlich den Singular des Ideals Gerechtigkeit mit einer Pluralität von Lösungen zusammenzudenken: „Gerechtigkeit oder das gute Leben“ (Nussbaum 1999).

Der modulare Aufbau und die damit verbundenen Wahlmöglichkeiten der folgenden vier Unterrichtsvorschläge erleichtern die Gestaltung einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit. Im Idealfall werden dabei weitere als die hier in den Blick kommenden Fächer berücksichtigt. In jedem Fall spielen die im OR fokussierten Ansätze der BNE eine zentrale Rolle:

- thematische Ausrichtung an den Nachhaltigen Entwicklungszielen (SDGs) der Agenda 2030,
- Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung,
- Gestaltung eines kompetenzorientierten Unterrichts,
- methodische Ermöglichung eines durch die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstbestimmten Lernprozesses.

### **Flucht als Weg aus der Ungerechtigkeit**

(Michael Knittel)

*Ein Volk hungern zu lassen, ist Gewalt* (Weltgebetstag Korea 1997)

Verfolgung, Hunger und Krieg sind drei von vielen Gründen der existenziellen Bedrohung, die laut UNHCR Mid Years Report 2024 über 123 Millionen Menschen weltweit gegen ihren Willen dazu zwingt, ihre Heimat zu verlassen.<sup>36</sup>

Die Unterrichtseinheit fördert das Verständnis der Ursachen von Flucht und Kompetenzen im Umgang mit Geflüchteten. Fluchtursachen und der Umgang mit Geflüchteten stehen in Verbindung mit der Frage der Gewährleistung von Menschenrechten und der Suche nach Gerechtigkeit. Biblische Erzählungen und Normtexte dienen der Überlieferung von Grunderfahrungen, die immer schon Teil der Geschichten der Gläubigen waren. Sie geben Impulse für eine eigene Wertehaltung und die der christlichen Gemeinde.

Durch zwei reale Fluchtgeschichten der heutigen Zeit wird das Leben einer binnenvertriebenen Flüchtlingsfamilie in Malawi und einer politisch und religiös verfolgten iranischen Familie in Deutschland vergegenwärtigt.

Das Verständnis von Menschen mit Fluchterfahrungen ermöglicht den Schülerinnen und Schülern den Gerechtigkeitsbegriff für sich neu zu definieren und systemrelevante Ideen sowie sinnhafte Handlungsperspektiven im Umgang mit Fluchtursachen und Geflüchteten zu entwickeln.

Die Module können fachübergreifend u.a. mit den Fächern Ethik, Politik und Geografie verknüpft werden.

<sup>36</sup> Siehe <https://www.unhcr.org/de/was-wir-tun/zahlen-im-ueberblick>, Stand April 2025.

## Klassen 7 bis 10

### Ethik

#### Perspektive: Evangelischer Religionsunterricht

##### OR-Themenbereiche:

- 1 – Keine Armut
- 10 – Weniger Ungleichheiten
- 16 – Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen

##### Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs):

Ziel 2: Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder (siehe Kap. 4: Gerechtigkeit gesucht)

#### Modul 1

##### Eine gerechte Welt?

##### Spezifische Zielkompetenz bzw. Aufgabenstellung

Die Lernenden finden eine eigene Definition des Begriffs der „Gerechtigkeit“ und vergleichen diese mit dem Grundgesetz, der Genfer Flüchtlingskonvention, den Menschenrechten und dem UNO-Migrationspakt (Bezug zu den Fachbezogenen Teilkompetenzen: 1.1, 1.3, 5.1, 6.2, siehe Kap.2)

##### Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode

Definitionen und Verständnis des Begriffs „Gerechtigkeit“ sind sehr unterschiedlich. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, die eigene Vorstellung von Gerechtigkeit zu durchdenken und diese im Think-Pair-Share-Verfahren zu vergleichen. Im Plenum werden die Gerechtigkeitsvorstellungen auf globale Zustände und Ereignisse übertragen. Die Lernenden sollen die eigene Definition in einer von ihnen bevorzugten Form darstellen (Video, Foto, Collage, Text, z.B. Lyrik, neue Schulregel, etc.). Sie können in dieser Phase in Gruppen zusammenarbeiten und vergleichen dabei ihre Vorstellung auch mit der Idee der Menschenrechte und des Grundgesetzes (der Fokus ist dabei auf das im Grundgesetz verankerte Asylrecht gerichtet).

##### Materialien, Medien, Erläuterungen

*Grundgesetz,  
Genfer Flüchtlingskonvention,  
Menschenrechte,  
UNO-Migrationspakt*

## Modul 2 Flucht weltweit

### Spezifische Zielkompetenz bzw. Aufgabenstellung

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren Fluchtursachen vor dem Hintergrund des Begriffs der Gerechtigkeit. (Bezug zur fachbezogenen Teilkompetenz 5.3; siehe Kap. 2)

### Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode

Die Schülerinnen und Schüler lernen die Größenverhältnisse und Ausmaße der weltweiten Fluchtbewegungen kennen. Die Verteilung von Flüchtenden wird durch die Methode des „Refugee chair“ erlebbar. Im Plenum sind alle Teilnehmerinnen und Teilnehmern in die Diskussion eingeladen, um Ihre Vorstellung und ihr Wissen über die globalen Größenverhältnisse der Anzahl der Flüchtenden pro Kontinent auszutauschen.

Die Lernenden verteilen sich durch den Austausch anteilmäßig auf die Kontinente. Diese erste Aufteilung der Personen auf die Kontinente kann durch die gleiche Methode für weitere Bereiche angewandt werden (weltweite Verteilung der Bevölkerung, finanzielle Ressourcen und Schadstoffausstoß).

Zum Erwerb von Empathiefähigkeit durch selbstbestimmte Denkprozesse werden exemplarisch zwei Berichte von Flüchtlingsfamilien genutzt:

#### a) Die iranische Familie M. in Deutschland

Die Namen der Familie dieser wahren Geschichte aus den Jahren 2019/20 sind abgeändert. Die SuS können die Geschichte des AB 1 abschnittsweise lesen, aufkommenden Assoziationen nachgehen und die eigenen Lebensbedingungen mit denen der Familie M. vergleichen. Dafür werden die Ursachen der Flucht ergründet und reflektiert.

#### b) Die Familie von Innocent im Flüchtlingslager Dzaleka in Malawi

Die Moderation der Reportage übernahm „Willi Weitzel“, der für den Verein Sternsinger vor Ort im Flüchtlingslager Dzaleka war. Der Film ist von der Homepage des Kindermissionswerks „Die Sternsinger e.V.“ kostenfrei herunterzuladen. Der Reflexionsbogen AB 2 kann in verschiedenen Lernsettings genutzt werden.

Beide Arbeitsschritte können ebenfalls im Think-Pair-Share-Verfahren bearbeitet werden. Ziel ist es, über die Analyse der Ursachen hinaus, die Frage zu stellen, wer für diese die Verantwortung trägt.

#### Optional:

Eigene familiäre Wurzeln können recherchiert und in einer Vernissage in der Schule ausgestellt werden. Die Geschichte der Familien zeigen, dass Migration ein stetiger Prozess und Bestandteil der Geschichte jedes Landes ist. An Schule erprobt ist die öffentlichkeitswirksame Idee, ein Flüchtlingszelt auf dem Schulhof zu bauen, um dort die Ausstellung einzurichten oder Teile der Unterrichtsmodule durchzuführen (siehe Bilder).

**Materialien, Medien, Erläuterungen**

**Allgemein:** „Refugee Chair“ (s. u.)

**a)** „Leben in Deutschland“ (s. u. AB 1)

**b)** Video: „Willi im Flüchtlingslager“ (s. u. Quelleangaben) und Reflexionsbogen (s. u. AB 2) und „Leben in Malawi“

**Optional:** s. u. Foto IGS Frankfurt

**Modul 3****Ursachen der Flucht****Spezifische Zielkompetenz bzw. Aufgabenstellung**

Die Lernenden ergründen, ob und wenn ja, welche Zusammenhänge von Fluchtursachen mit Wirtschafts- und Lebensformen in Deutschland bestehen (Bezug zu den Fachbezogenen Teilkompetenzen: 4.2, 4.3, 5.3, 6.2, s. Kap.2)

**Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode**

Die Lernenden reflektieren Fluchtursachen und setzen diese in Bezug zu ihrer Definition von Gerechtigkeit. Dafür werden die Ergebnisse der Module 1 und 2 zusammengeführt. In Einzelarbeit werden

- die „Beispielgeschichten für Fluchtgründe“ aus „Asyl und Lebenssituationen von Geflüchteten“ (S. 9 – 11) sowie
- die Ergebnisse der Arbeitsphase durch die Methode des Placemat zusammengefasst und diese im Plenum präsentiert.

Die Ergebnisse der im Modul 2 untersuchten Fluchtursachen werden nun genutzt, um zu überprüfen, in welchem Zusammenhang diese mit der Lebensweise der Menschen in Deutschland steht. Dabei wird sowohl der Einzelkonsument, aber auch die Strategien deutscher Konzerne und der Politik ins Blickfeld genommen (Bsp: Herstellungsbedingungen der hier nachgefragten Produkte, deutscher Export von Rüstungsgütern, Klimawandel durch fossile Brennstoffe, Nutzung externer Rohstoffquellen, Aufbau deutscher Industrie in Ländern des Globalen Südens, etc.). Die Lernenden können sich nach Interesse in verschiedene Themengruppen einwählen (max. 4 Pers.), um zu recherchieren, zu überprüfen und anschließend zu präsentieren, ob Fluchtursachen und ökonomische Prozesse in Deutschland in einem Zusammenhang stehen.

**Materialien, Medien, Erläuterungen**

Mätschke, J.: *Asyl und Lebenssituationen von Geflüchteten: Beispielgeschichten für Fluchtgründe* (S. 9 – 11)

Placemat (s. u. AB 3)

**Modul 4****Flucht im biblischen Kontext – Visionen eines gerechten Miteinanders****Spezifische Zielkompetenz bzw. Aufgabenstellung**

Die Schülerinnen und Schüler machen sich mit Grunderfahrungen der Flucht in der christlichen Tradition vertraut. (Bezug zu den fachbezogenen Teilkompetenzen: 5.1, 5.3, 8.1, 8.2; s. Kap.2)

**Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode**

Flucht- und Migrationserfahrungen spiegeln sich auch in der jahrtausendealten biblischen Tradition. Dabei können Erzählungen wie die der Erzeltern, der Josefs-zyklus, der Auszug aus Ägypten, Ruth und Naomi, Maria und Josef genauso wie Psalmen (z.B Psalm 69, Psalm 23), Gebotstexte (Levitikus 19) und Worte von Jesus und Paulus in den Blick genommen werden.

Schülerinnen und Schüler entdecken die verschiedenen Texte mit den ihnen innewohnenden Erfahrungen in Kleingruppen neu (z.B. durch Vertonung, Darstellendes Spiel oder gestalterisches Arbeiten) und stellen sie in den Kontext der Gegenwart. Dabei werden Fluchtursachen besprochen (wie Hungersnöte, Sklaverei, politische Verfolgung) und die Anliegen der Texte gedeutet. Wenn auch manche biblischen Überlieferungen auf problematische Auseinandersetzungen eingehen, lassen sie sich unter den Titel „Unter Gottes Schutz“ stellen. Diese Texte entwerfen Visionen des Miteinanders nach dem Leitbild „Ein Segen sein – Fremde als Bereicherung“ oder entwickeln Thesen nach dem Vorbild des Weltgebetstag 1997: „Ein Volk hungern zu lassen ist Gewalt.“ Die Schülerinnen und Schüler interpretieren theologische Aussagen (AB 4) und /oder entwerfen eigene Thesen, die für sie relevant geworden sind.

**Materialien, Medien, Erläuterungen**

Flucht im biblischen Kontext (s. u. AB 4)

**Modul 5****Mein Beitrag zur Gerechtigkeit****Spezifische Zielkompetenz bzw. Aufgabenstellung**

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Handlungsperspektiven zur Beseitigung der Ursachen von Flucht (Bezug zu den fachbezogenen Teilkompetenzen: 7.2, 8.2, 9.2, 10.3, 11.2, 11.3, s. Kap.2)

**Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode**

Die Lernenden erweitern ihren Horizont durch die Einordnung von Menschen über deren Herkunftsland hinaus. Dafür nutzen sie Strategien zur Öffnung verengter Blickwinkel (Hautfarbe, Herkunft, Religion, Charaktereigenschaften, Größe, Gewicht, Alter, Bildungsgrad, finanzieller Status, etc.). Alle reflektieren für sich die Frage: Welche Merkmale besitzt ein/e gute/r Freund /in? Die Ergebnisse werden mit Hilfe der Methode „Kugellager“ (siehe z.B. Uni Oldenburg) ausgetauscht. Danach verbleiben die Lernenden im Kugellager und beantworten die Fragen: „Wo und warum werden Menschen auf wenige oder oft auf nur ein Merkmal reduziert?“

Folgende Vorhaben könnten auf die Horizonterweiterung folgen:

- Postkoloniale, antirassistische und konsumkritische Bildungsangebote externer Partnerinnen und Partner (z.B. Stadtrundgänge)
- Hinterfragen von Vorurteilen (PDF „Vorurteile gegen Flüchtlinge“, Arbeitsblatt S.24 „Vorurteile“)

entkräften“)

- Zusammenarbeit mit Asylvereinen, um Kontakt zu Menschen mit Fluchterfahrungen herzustellen (Die Einbindung von Mitschülerinnen und Mitschülern mit Fluchterfahrungen sollte nur auf freiwilliger Basis erfolgen und erfordert sensible Vorbereitung.)

Abschließend werden die Lernenden aufgefordert, Handlungsperspektiven zu entwickeln, wie die auch von Deutschland ausgelösten Fluchtursachen bekämpft werden können. Die Ergebnisse des Moduls 3 geben Hinweise auf Wirtschaftszweige, deren Produktion oder deren Auswirkungen häufig im Widerspruch zur Einhaltung von Menschenrechten stehen.

Sie werden angeregt über eigene nachhaltige Handlungsmöglichkeiten nachzudenken und bei Interesse die Umsetzung der jeweiligen Möglichkeiten in einer selbst gewählten Sozialform eigenständig in einem bestimmten Zeitrahmen zu planen und durchzuführen. (Konsumverhalten, politische Partizipation, Weiterbildung, kreative Aktionen, kritische Nutzung von Medien, Kooperation mit Nachhaltigkeitsinitiativen etc.).

#### **Materialien, Medien, Erläuterungen**

„Vorurteile gegen Flüchtlinge“ (s.u.)

Die Schülerinnen und Schüler schätzen selbst ein, inwieweit sie die Zielkompetenzen (Spalte 2) erworben haben, und tauschen sich darüber mit ihrer Lehrkraft aus. Selbstbewertungsbogen (s. u. und Kap. 5)

**Arbeitsblatt 1: Leben in Deutschland – Der lange Weg der Familie M.**

(Michael Knittel nach Berichten der Familie M. und des örtlichen Asyl-Kreises)

Familie M., Nordbaden 2019:

Die achtjährige Alina lebt mit ihren beiden großen Schwestern und ihren Eltern seit einem Jahr in Deutschland. Seit Schuljahresbeginn ist sie Schülerin in der ersten Klasse einer Grundschule in Nordbaden.

Teheran, Herbst 2018:

Alinas älteste Schwester Dilara lebt in einer Studentinnen-Wohngemeinschaft auf dem Uni-Campus und studiert Architektur. Die zweite Schwester Dina studiert Literaturwissenschaften und lernt Deutsch. Mutter Sara versorgt die Familie. Vater Amon arbeitet als Ingenieur im Brückenbau und ist häufig in Europa unterwegs. Familie M. ist im Iran hoch angesehen; sie bewohnt ein Haus mit Garten und hat einen großen Freundeskreis. Doch Amon, gebürtiger Muslim, wird im Iran mehrfach verhaftet: Er engagiert sich in der Demokratiebewegung und setzt sich für Glaubensfreiheit ein - er selbst trifft sich regelmäßig - heimlich - in einem christlichen Gesprächskreis. Mitarbeiter der iranischen Geheimpolizei verhaften und foltern Amon. Dilara, die auf dem Uni-Campus bei christlichen Gebetsritualen beobachtet wird, wird von offizieller Seite aus der Wohngemeinschaft ausgewiesen. Die Familie entschließt sich den Iran zu verlassen und flieht nach Europa. Der schnellste Weg ist die Beantragung eines italienischen Visums. Flugziel: Frankfurt.

Nordbaden, Herbst 2019: Seit einem Jahr läuft der Antrag auf Asyl in Deutschland. Familie M. ist von der Erstaufnahmestelle in Südbaden in eine Unterkunft nach Nordbaden verwiesen worden und bewohnt nun einen ehemaligen kleinen Lagerraum und ein ehemaliges Barzimmer eines renovierungsbedürftigen Gebäudes. Die Familie hat Kontakte im Ort geknüpft und ist aktiv in das kirchengemeindliche Leben eingebunden.

Unterkunft, 4 Uhr nachts: Die Polizei verschafft sich Zutritt zum Zimmer der drei Mädchen und verhaftet die älteste Tochter Dilara. Mobiltelefon und Pass werden Dilara abgenommen. Die Eltern bekommen keine klare Information zum Zielort und zur Dauer der Trennung ihrer Tochter. Die Frage der Abschiebung in den Iran steht im Raum. Aufgrund des Dublin-Abkommens wird Dilara nach Rom in ein abgesperrtes Aufnahmelager gebracht. Offensichtlich wird ihr Asyl-Fall als volljährige Tochter losgelöst vom Rest der Familie behandelt. Die Familie erzählt von diesen Tagen als traumatischem Erlebnis, das Schlaflosigkeit und monatelange Angstzustände zur Folge hat. Alina kann die nächsten Jahre nicht mehr alleine in einem Raum sein.

Dilara wird auf dem Weg nach Rom von einem Sicherheitsmann im Wartebereich zum Abflug angesprochen: „Warum weinst du?“, fragt er. „Tanz ein bisschen, das macht gute Laune!“ In Rom organisiert Dilara mithilfe anderer Inhaftierter ein Mobiltelefon, um Kontakt mit den Eltern aufzunehmen. Eine italienische Anwältin muss bezahlt werden. Das Ergebnis: Dilara kann und muss Italien innerhalb von sieben Tagen verlassen, der Pass wird ihr allerdings nicht ausgehändigt. Sie quält die Frage, wo sie ohne Papiere übernachten und wie sie zurück zu ihrer Familie reisen kann. Eine Rückreise über die deutsche

Grenze ist illegal. Doch ein Leben ohne ihre Familie ist für sie ausgeschlossen. In einem Frauenkloster findet Dilara Unterstützung.

Nach einer qualvollen Reise kehrt Dilara zu ihrer Familie zurück. Sie meldet sich umgehend bei den deutschen Behörden. Wegen illegaler Einreise muss sie eine Strafzahlung tätigen. Das Asylverfahren wird im Hinblick auf ihre Rolle in der Familie einer neuen Prüfung unterzogen.

Herbst 2020: Familie M. wird informiert, dass sie im Rahmen ihres Asylverfahrens einer anderen Kommune zugewiesen wird. Wieder ein Abschied. Der Umzug soll innerhalb einer Woche erfolgen, die Abholung ist durch das Landratsamt organisiert. Am Zielort betritt die Familie die Wohnung: Eine Scheibe ist eingeschlagen, Wände sind verschimmelt, Risse befinden sich in den Wänden, Türklinken sind abgerissen, im Bad fehlen Fliesen. Nach zähen Verhandlungen mit Mitarbeitenden vom Landratsamt mit Hilfe des Asylkreises, der Kirchengemeinde und neu gewonnenen Freundinnen und Freunden wird anerkannt: Ein Einzug ist hier nicht möglich. Nach einem Monat darf die Familie in ihren bisherigen vertrauten Wohnort zurückkehren, obwohl es auch hier in den Wintermonaten nur partiell warmes Wasser und nur begrenzten Internet-Zugang gibt - und das mitten in der Pandemie. Sie fragen sich: Wann wird es möglich sein, als Familie einen geregelten Alltag zu leben, wann wird es möglich sein zu arbeiten, wann wird es möglich sein, wieder Teil einer Gesellschaft zu sein? Wann können Alina, Dina und Dilara das tun, was andere Gleichaltrige tun? Die psychische Belastung der Familie steigt, je länger ihr Aufenthaltsstatus unsicher ist. Denn möglich ist immer noch eine Abschiebung zurück in den Iran. Immer häufiger wird auch in den deutschen Medien von gesellschaftlichen Bewegungen und Sanktionen im Iran berichtet. Familie M. fürchtet dort Schlimmstes.

Herbst 2021: Familie M. bekommt von der Kommune eine renovierte Drei-Zimmer-Wohnung zugewiesen, ein Lichtblick für die fünfköpfige Familie. Alina besucht erfolgreich die dritte Klasse ihrer Grundschule, die ältesten Töchter bestehen ihre Deutsch-Prüfungen und engagieren sich in der Kirchengemeinde, ebenso der Vater. Nach vielfachen Bewerbungs-Briefen hat er mittlerweile eine feste Berufs-Zusage. Auch die Mutter engagiert sich in einem Sozialprojekt, soweit es ihr Gesundheitszustand zulässt. Doch dann kommt der Gerichtsbeschluss: Familie M. soll in den Iran abgeschoben werden.

In den Folgemonaten wenden sich Kirchengemeinde und Asylkreis an die Härtefallkommission: „Eine so gut integrierte Familie wie Familie M. soll nicht abgeschoben werden“. Auch die Kommune und die Grundschule unterstützen die Anträge. Dilaras Asyl-Antrag ist noch in Bearbeitung. Monate vergehen.

Frühling 2023: Die Härtefall-Anträge von Amon, Sarah, Alina und Dina werden positiv beschieden, genauso wie Dilaras Asyl-Antrag - sie soll nicht von ihrer Familie getrennt werden. Familie M. bleibt in Deutschland.

(Namen geändert)

## **Arbeitsblatt 2: Leben in Malawi** (Michael Knittel)

Welche Gründe gibt es für die 17.000 Menschen, in das Lager „Camp Dzaleka“ zu flüchten? (Im Jahr 2025 waren es 52.000 Menschen.)

Beschreibe das Leben von Innocent und seiner Familie im Lager!

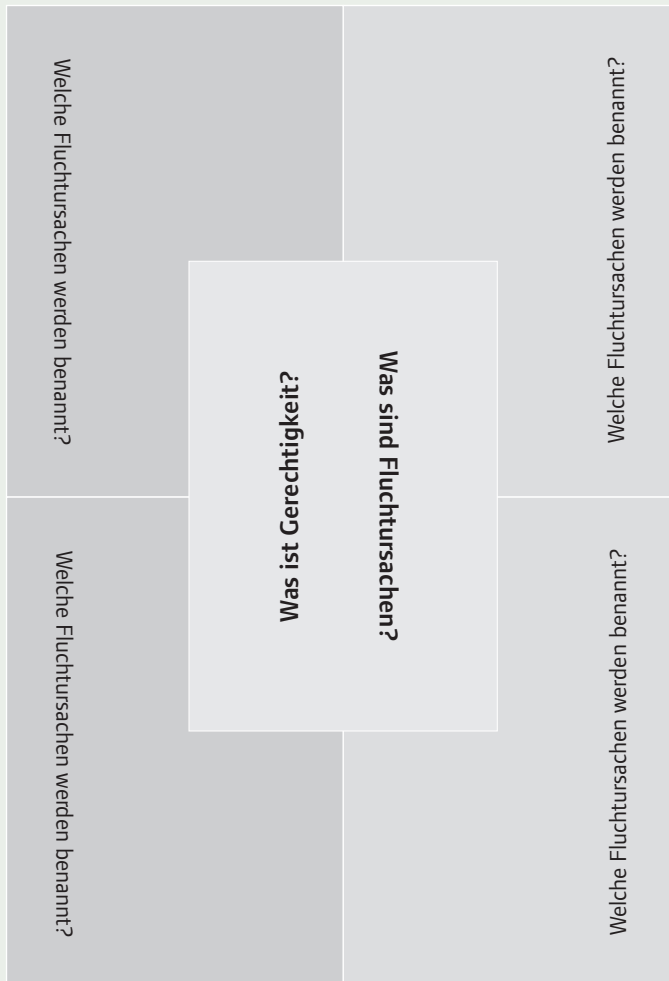
Wer trägt die Verantwortung für die Fluchtursachen?

Wie können Ursachen verändert werden?

Wie sieht die Zukunft im Lager für die Familie aus?

### Arbeitsblatt 3: Fluchtursachen-Placemat

Bei der Placemat-Methode handelt es sich um eine Form des kooperativen Lernens, bei dem die Lernenden zunächst die Möglichkeit haben, zur Fragestellung eigene Gedanken zu entwickeln (Sliwka 2004, S. 131 f.). Inhalte werden von vier Schülerinnen und Schülern in je ein äußeres Kästchen eingetragen, um anschließend in eine schriftliche Diskussion mit den anderen Lernenden zu treten (das Placemat-Plakat wird nun gedreht und Inhalte anderer Kästchen werden schriftlich kommentiert). Abschließend findet ein mündlicher Austausch zu den Kommentaren statt und die Erweiterungsfrage „Was ist Gerechtigkeit?“ wird diskutiert. Die Ergebnisse werden in der Mitte des Plakats verschriftlicht.



## Arbeitsblatt 4: Flucht im biblischen Kontext

Thesen:

**„Ein Volk hungern zu lassen ist Gewalt“** (Weltgebetstag 1997)

**„Bleibt fest in der brüderlichen Liebe! Vernachlässigt nicht die Gastfreundschaft; denn durch sie haben etliche ohne ihr Wissen Engel beherbergt“** (Hebr 13,1)

**„Gut ist: Leben erhalten, Leben fördern, entwicklungsfähiges Leben auf seinen höchsten Wert bringen. Böse ist: Leben vernichten, Leben schädigen, entwickelbares Leben niederhalten.“** (Albert Schweitzer)

**„...Ich bin ein Fremder gewesen und Ihr habt mich aufgenommen“** (Mt 25,35)




© Michael Knittel

Flüchtlingszelt der UNHCR vor der IGS Nordend in Frankfurt am Main. Im Zelt befand sich u.a. die Ausstellung zur Herkunft der Familien der Kinder und Jugendlichen der Schule.

### Arbeitsblatt 5: Selbstbewertung

Name:

Klasse:

<b>Flucht als Weg aus der Ungerechtigkeit</b> <b>Erwerb von Kompetenzen: Selbstbewertung</b>		 Zutreffendes bitte ankreuzen
<b>KOMPETENZEN</b> Erkennen Bewerten Handeln	Zielkompetenzen (Zk)  SK 1: Ich habe mir eine eigene Vorstellung zu dem unterschiedlich verwendeten Begriff der Gerechtigkeit verschafft, kann ihn darstellen und mit der Idee der Menschenrechte und des Grundgesetzes in Verbindung bringen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	SK 2: Ich habe mich mit Fluchtbeispielen befasst und kann mir durch die Reflexion der Ereignisse vor dem Hintergrund der Gerechtigkeit ein Bild über Fluchtursachen und ihre Folgen verschaffen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	SK 3: Ich kann dem Zusammenhang zwischen Fluchtursachen und Wirtschafts- und Lebensformen in meinem Land nachgehen und ihn an Beispielen darstellen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	SK 4: Ich habe mich mit Flucht- und Migrationserfahrungen eines oder mehrerer Texte der Bibel vertraut gemacht, kann sie auf die Gegenwart beziehen und die damit verbundenen Thesen deuten.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	SK 5: Ich erkenne Vorurteile gegenüber Geflüchteten und habe konkrete realistische Handlungsmöglichkeiten entwickelt, wie wir den Ursachen von Flucht begegnen können.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Arbeitsweise</b>	In die Gruppen- und Partnerarbeit sowie in die Klassengespräche habe ich mich engagiert und konstruktiv eingebracht und zu einem guten Ergebnis beigetragen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Fragen/Kommentare</b>		

**Anmerkung:**

Die von den SuS zu erwerbenden fünf Spezifischen Kompetenzen SK1 bis SK5 entsprechen im Kern der Aufgabenstellung und dem Lernziel der fünf Module. Sie können auf fünf Plakaten gut lesbar im Unterrichtsraum aufgehängt sein und von der Lehrkraft jeweils zu Beginn eines Moduls vorgelesen und – im Falle von Rückfragen – erläutert werden. Am Ende jedes Moduls/mehrerer oder aller fünf Module erhalten die SuS eine Kopie dieses Selbstbewertungsbogens (die Kompetenzen der noch nicht durchgeführten Module sind dabei abgedeckt). Sie füllen ihn aus und geben ihn bis zur nächsten Unterrichtsstunde zurück. Die SuS sollen dabei verstehen, dass es um ihren Selbstlernprozess geht und ermutigt werden, das Blatt für sich auszufüllen. Es fördert den Feedback-Dialog zwischen Schüler\*innen und Lehrkraft und sollte nicht der Notengebung dienen.

**Quellenangaben:**

Carl von Ossietzky Universität (2020), „Methodenkartei“, Unterrichtsmethoden für den Unterricht, Oldenburg. [www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/uni\\_methode/kugellager/](http://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/uni_methode/kugellager/)

Der Bundestag, Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Verfassungsorgan der Bundesrepublik Deutschland. [www.bundestag.de/grundgesetz](http://www.bundestag.de/grundgesetz)

DGB-Bildungswerk Thüringen e.V (2023), „Refugee chair“, Erfurt  
<https://baustein.dgb-bwt.de/C8/RefugeeChair.html>

Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (2019), „Vorurteile gegen Flüchtlinge“, Mit Fakten gegen Hass und Ausgrenzung, Braunschweig  
[www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/education-material/zwischenstoene\\_vorurteile\\_10.pdf](http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/education-material/zwischenstoene_vorurteile_10.pdf)

Kindermissionswerk Sternsinger e.V. (2014), „Willi im Flüchtlingslager“, Aachen.  
<https://www.sternsinger.de/bildungsmaterial/fuer-schulen/unterrichtsmaterial/flucht/film-willi-im-fluechtlingslager/>

Mätschke, J. (2017), „Asyl und Lebenssituationen von Geflüchteten“, EPIZ Berlin e.V., Berlin. [www.epiz-berlin.de/publications/fluchtgruende-asyl-und-lebenssituation-von-gefluechteten-didaktisches-material-fuer-die-sekundarstufe/](http://www.epiz-berlin.de/publications/fluchtgruende-asyl-und-lebenssituation-von-gefluechteten-didaktisches-material-fuer-die-sekundarstufe/)

Naumann, T. (2019), „Flucht als Thema der Bibel“, Thomas Naumann, Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex), Dt. Bibelgesellschaft, Stuttgart.  
[www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200584/](http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200584/)

Sliwka, A. (2004), Räume und Formen demokratischen Sprechens in der Schule: Kooperatives Lernen – Deliberation im Klassenrat – Deliberationsformen. In F. Heinzl & U. Geiling (Hrsg.), Demokratische Perspektiven in der Pädagogik (S. 127–141). Wiesbaden.

Vereinte Nationen, Generalversammlung (2018), Zwischenstaatliche Konferenz zur Annahme des Globalen Paktes für eine sichere, geordnete und reguläre Migration, Marrakesch. [www.un.org/depts/german/migration/A.CONF.231.3.pdf](http://www.un.org/depts/german/migration/A.CONF.231.3.pdf)

Der hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen - UNHCR, (1951), Amt des Vertreters in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin. [www.uno-fluechtlingshilfe.de/uploads/media/GFK\\_Pocket\\_2015.pdf](http://www.uno-fluechtlingshilfe.de/uploads/media/GFK_Pocket_2015.pdf)

**Das werte:werk als Beispiel für einen außerschulischen BNE-Lernort (Stefanie Hertel-Holst)**

Das werte:werk ist Teil der Forschungswerkstatt (<https://www.forschungs-werkstatt.de/thema/wertewerk/>) der Christian-Albrechts-Universität Kiel, die insofern einen Beitrag zum Wissenstransfer zwischen Universität und Schule leistet, als sie eine Verbindung von universitärer Forschung, schulischer Lehre, didaktischer Reflexion und gesellschaftlicher Relevanz initiiert. In diesem Rahmen hat sich das werte:werk zum Ziel gemacht, mit Schülerinnen und Schülern der 5. bis 13. Klasse Einsicht in aktuelle Theorien und Ansätze theologischer Forschung anhand existenzieller BNE-relevanter Themen zu erarbeiten und so einen Einblick in universitäres Leben, Lernen und Forschen zu ermöglichen. Das Projekt wird interdisziplinär von den Instituten für Praktische und Systematische Theologie verantwortet und als innovative Lehr-Lern-Form gemeinsam von Lehrenden und Studierenden geleitet, wobei die praktische Durchführung vor allem durch Studierende erfolgt.

Das werte:werk besteht aus drei Stationen, die Schülerinnen und Schüler aktuelle Ansätze aus der Religionspädagogik und Systematischen Theologie praxis- und lebensweltbezogen erleben lässt: „Theologisieren mit Jugendlichen“, „Bibliolog“ und „Ethisches Lernen“. Dabei versteht sich das werte:werk als bewertungsfreier Raum und ist grundsätzlich ergebnisoffen gestaltet.

Bisher wurden für das werte:werk fünf thematische Angebote entwickelt: 1) Freiheit, 2) Gerechtigkeit, 3) Vertrauen, 4) Verantwortung und 5) Wahrheit oder Lüge. Das gewählte Thema wird in Kleingruppen an drei Stationen bearbeitet, sodass die Schülerinnen und Schüler es aus einem biblischen, einem gesellschaftlich-politischen und einem diskursiven Forschungsblickwinkel reflektieren können. Sie begegnen biblischen Texten auf interaktive Weise, werden didaktisch angeregt, sich mit existenziellen Fragen (z. B. „Bin ich frei?“, „Auf wen vertraue ich?“) auseinanderzusetzen sowie eigenständig Antwortversuche im Diskurs zu entfalten, und lernen in der Auseinandersetzung mit konkreten ethischen Situationen und Inhalten durch den Ansatz der Wertekommunikation, sich ihrer eigenen Meinung bewusst zu werden, diese mit Standpunkten aus Theologie und Philosophie zu kontextualisieren und argumentativ zu begründen. Jede Station zeichnet sich durch das religionspädagogische Prinzip der Subjektorientierung aus, das die Schülerinnen und Schüler als Subjekte des Lernens in den Mittelpunkt des gemeinsamen Arbeitens und Reflektierens stellt, individuelle Meinungen wertschätzt und alle Beteiligten als Dialogpartner\*innen auf Augenhöhe versteht.

Das werte:werk möchte dabei vor allem die Diskursfähigkeit und Urteilskompetenz der Schüler\*innen fördern. Im Fokus stehen Perspektivwechsel und Empathie, kritische Reflexion, Verständigung und gesellschaftliche Partizipation. Das Projekt bringt Schülerinnen und Schüler in Kontakt mit religiösen Traditionen in wissenschaftlicher Absicht, ist jedoch weltanschaulich offen gestaltet, sodass sich auch Klassen, in denen nicht alle Schülerinnen und Schüler Religion gewählt haben, anmelden können.

## Gerechtigkeit – die Option Gottes für die Armen (Monika Bossung-Winkler)

„Gerechtigkeit“ ist ein zentrales Thema in der Bibel. Sie gründet im Exodusgeschehen, wird von den Propheten eingefordert und ist Grundlage des jüdischen Gesetzes. Bei Jesus ist Gerechtigkeit ein wichtiges Element der Botschaft vom Reich Gottes. Die Bergpredigt verkündet eine neue Vision von Gerechtigkeit. Das Gleichnis der Arbeiter vom Weinberg versinnbildlicht Gottes Bedürfnisgerechtigkeit und in Mt 25,31–46 ist gerechtes Handeln Kriterium des Bestehens im Weltgericht. „Will man alles, was die Bibel über Gott und den Menschen zu sagen hat, mit einem einzigen Wort zusammenfassen, so kommt allein der Begriff der Gerechtigkeit in Frage“ (Crüsemann 2003, S. 52).

Im Lehrplan katholische Religion ist „Gerechtigkeit“ in vielen Bundesländern in Klasse 9 wie auch später in der Oberstufe ein zu bearbeitendes Themenfeld. Es bietet die Möglichkeit, anhand aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen BNE in den Unterricht zu integrieren und ergänzt durch seine explizite Werteorientierung den Unterricht im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld sowie in den gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächern.

### Perspektive: Katholischer Religionsunterricht (ab Klasse 9)

#### OR-Themenbereiche:

- 2 – Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder
- 4 – Waren aus aller Welt
- 11 – Globale Umweltveränderungen

#### Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs):

- Ziel 8: Nachhaltiges Wirtschaftswachstum
- Ziel 10: Ungleichheit in und zwischen Ländern verringern
- Ziel 12: Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster

#### Modul 1

#### Der ökologische Fußabdruck weltweit

#### Spezifische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können ungerechte Strukturen der Weltwirtschaft (Einkommen, Ressourcenverbrauch) benennen. (Bezug zu den fachbezogenen Teilkompetenzen 4.3 und 5.2; siehe Kap. 2)

#### Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode

Die Schülerinnen und Schüler ermitteln anhand verschiedener Rollen den ökologischen Fußabdruck. Sie bekommen in Kleingruppen je eine Rollenkarte.<sup>37</sup> Dann werden Fragen zu Wohnen, Mobilität,

<sup>37</sup> Die Ermittlung des ökologischen Fußabdrucks anhand verschiedener Rollen bewahrt einerseits die Schülerinnen und Schüler davor, wegen des eigenen Verhaltens in Kritik zu geraten. Andererseits werden verschiedene Länder mit in den Blick genommen und innerhalb der Länder noch einmal die unterschiedliche Lebenssituation differenziert.

Ernährung und Konsum gestellt, zu denen verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind. Die Schülerinnen und Schüler schätzen ein, welche Antwort zu ihrer Rolle passt. Je nach Antwort dürfen sie 0–2 Schritte vorgehen. Sie erleben, dass sie unterschiedlich weit vorwärtskommen, eventuell sogar an die Grenzen des Klassenraums stoßen (planetarische Grenzen?). Anschließend lesen alle ihre Rolle vor und reflektieren sie unter dem Gesichtspunkt „Gerechtigkeit“. Sie erarbeiten eine erste Definition „Gerecht ist ...“ bzw. „Ungerecht ist ...“

### Materialien und Medien

Rollenspiel zum Download: <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/unterrichtsmaterial-auf-grossem-oder-kleinem-fuss-2022.pdf>

Den eigenen ökologischen Fußabdruck können Jugendliche ermitteln unter: <https://www.fussabdruck.de/>

## Modul 2 Gerechtigkeit im Alten Testament

### Spezifische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können das biblische Verständnis von Gerechtigkeit als „Option für die Armen“ und die daraus resultierende Sozialkritik darstellen. (Bezug zu den fachbezogenen Teilkompetenzen 6.2 und 6.3; siehe Kap. 2)

### Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode

Die Schülerinnen und Schüler werden in sechs Gruppen eingeteilt, jede Gruppe erhält einen Bibeltext mit der Aufgabe zu definieren, was in diesem Text unter (Un-)Gerechtigkeit verstanden wird (5 bis 10 min). Anschließend erfolgt ein Austausch mit der Methode „Einer bleibt, die anderen gehen“<sup>38</sup> (10 bis 15 min).

Sobald die ursprünglichen Gruppen wieder beisammen sind, fassen sie das Verständnis von Gerechtigkeit für die Präsentation im Plenum zusammen (5 min).

Im Plenum werden die verschiedenen Aspekte biblischer Gerechtigkeit in einem Tafelbild zusammengetragen und mit dem Schlüsselerlebnis Exodus verknüpft: In der Befreiung aus der Sklaverei erlebt Israel Gottes Option für die Armen. Deshalb sollen die Schwachen (Witwen, Waisen, Fremde, Sklaven) besonders geschützt werden.

### Materialien und Medien

Ex 20,17,  
Ex 22,20–23,  
Ex 23,10–12,  
Am 5,7; 11–12, Hos 4,1–3,  
Dtn 10,18–19.

<sup>38</sup> Bei dieser Methode wird ein Gruppenmitglied bestimmt, das am Platz bleibt und das Ergebnis den anderen, die zu ihm kommen, mitteilt. Die Gruppen wechseln die Tische im Uhrzeigersinn. Sie ergänzen dann jeweils, was sie von dieser Person über das Verständnis von „Gerechtigkeit“ erfahren haben.

### Modul 3 Gerechtigkeit im Neuen Testament

#### Spezifische Zielkompetenz bzw. Aufgabenstellung

Die Schülerinnen und Schüler können das christliche Votum für eine Bedürfnisgerechtigkeit begründen. (Bezug zu den fachbezogenen Teilkompetenzen 6.3 und 8.1; siehe Kap. 2)

#### Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode

Grundlage ist hierbei das Gleichnis von den „Arbeitern im Weinberg“.<sup>39</sup> Zunächst hören die Schülerinnen und Schüler nur den Teil bis V. 11a. Danach erarbeiten sie in Gruppen ein Gespräch zwischen den Arbeiterinnen und Arbeitern mit dem Gutsbesitzer, das sie dann als Rollenspiel vorführen. Anschließend werden die verschiedenen Argumente in den Rollenspielen mit der Aussage Jesu (V. 11b–16) verglichen und die Unterschiede zwischen Leistungs- und Bedürfnisgerechtigkeit erarbeitet. Dabei kann auf die vorherige Stunde zurückgegriffen und die „Option für die Armen“ nochmals vertieft werden.

#### Materialien, Medien, Erläuterungen

Mt 20, 1–11a

Danach

Mt 20,11b–16

*Falls nicht schon im Geschichtsunterricht behandelt könnte hier eine Einheit zur sozialen Frage des 19. Jahrhunderts eingefügt werden.*

### Modul 4 Enzyklika „Laudato Si“

#### Spezifische Zielkompetenz bzw. Aufgabenstellung

Die Schülerinnen und Schüler können den Zusammenhang zwischen der Sozialkritik in der Enzyklika „Laudato Si“ und heutigen wirtschaftlichen Verhältnissen herstellen (Bezug zu den fachbezogenen Teilkompetenzen 5.2 und 8.1; siehe Kap. 2) sowie das Spannungsfeld zwischen Gerechtigkeit und ökonomischem Wachstum sowie der notwendigen Schonung von Ressourcen und der Vermeidung von klimaschädlichen Emissionen erläutern (Bezug zur fachbezogenen Teilkompetenz 4.3; siehe Kap. 2).

<sup>39</sup> Bei der Beschäftigung mit diesem Gleichnis ist es wichtig, auf die verschiedenen Dimensionen der Textanalyse hinzuweisen. Die soziale Komponente ist geprägt durch das System der Tagelöhner: Arbeiterinnen und Arbeiter, ohne feste Anstellung, die jeden Tag auf dem „Arbeitsmarkt“ einen Auftraggebenden finden müssen. Dabei ist der eine Denar das Tageseinkommen, mit dem das Überleben gesichert ist. In diesem Gleichnis handelt der Gutsherr im Sinn der „Bedürfnisgerechtigkeit“, d. h., er gibt jedem das, was er zum Überleben braucht. Das bedeutet dann aber auch, dass keine „Reichtümer“ durch bessere Bezahlung bei höherer Arbeitsleistung geschaffen werden. Das Gleichnis ist aber auch Sinnbild für das Reich Gottes: Auch hier gibt es zwei Bedeutungsschichten. Zum einen sollen im Reich Gottes alle das bekommen, was sie zu einem guten Leben („Leben in Fülle“) brauchen. Unterschiede zwischen „reich“ und „arm“ werden verschwinden, eine höhere Leistung ist nicht notwendig und bringt auch keinen Vorteil. Implizit spiegelt das Gleichnis aber auch eine Frage im frühen Christentum (auch im Verhältnis zum Judentum): Spielt es eine Rolle, ob jemand früher oder später beginnt, im Weinberg Gottes zu arbeiten. Wie ist das Verhältnis der Kirche, die später in den Weinberg Gottes gekommen ist, zum Judentum, das sich schon früh als das auserwählte Volk Gottes betrachtete?

**Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode**

Die Enzyklika „Laudato Si“ wird mit einem Film-Clip eingeführt. Dabei kann der Film jeweils nach den Fragen angehalten werden und die Schülerinnen und Schüler können selbst versuchen, eine Antwort zu geben.

Danach bekommen sie das AB 1 und analysieren die Karikatur und die Zitate aus „Laudato Si“. Dabei nutzen sie die Methode „Think – Pair – Share“ und

- a) erarbeiten den Zusammenhang zwischen Klimaschutz und weltweiter Gerechtigkeit,
- b) formulieren in eigenen Worten den Lösungsweg, den Papst Franziskus in LS 193 andeutet, und
- c) suchen weitere Beispiele für den Zusammenhang zwischen Ökologie und (weltweiter) Gerechtigkeit.

Abschließend wird im Plenum ein Tafelbild erstellt, bei dem auch Handlungsfelder benannt werden, bei denen Christen im globalen Norden tätig werden können. Diese Handlungsfelder sind Ausgangspunkt für die nächste Stunde.

**Materialien, Medien, Erläuterungen**

- Film-Clip: *Was ist „Laudato Si“?*  
(<https://www.youtube.com/watch?v=QVP3GLYpzWE>)
- Arbeitsblatt 1 (s. u.)
- <https://www.wb-web.de/material/methoden/Think-Pair-Share.html>  
Film und Arbeitsblatt können auch zu Hause bearbeitet werden.

**Modul 5****Gerechtigkeit auf dem globalen Marktplatz****Spezifische Zielkompetenz bzw. Aufgabenstellung**

Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, wie wir durch unser Produktions- und Konsumverhalten mit Menschen in anderen Erdteilen verbunden sind. (Bezug zur fachbezogenen Teilkompetenz 4.2; siehe Kap. 2)

**Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode**

Zunächst werden noch einmal die Handlungsfelder aus der vorherigen Stunde in Erinnerung gerufen. Dann sehen sich die Schülerinnen und Schüler den Film „Agrarprofit“ an. Dabei wird die Klasse geteilt: Eine Hälfte sammelt die Informationen zu den Produkten, die im Film genannt werden. Die andere Hälfte analysiert die Käufertypen, die im Film vorkommen, und deren Verhalten angesichts der Produkte.

Im Anschluss ordnet die Klasse diese Informationen Handlungsfeldern zu. Dabei entsteht ein Cluster mit Themen wie Kinderarbeit, Rechte der Arbeiterinnen und Arbeiter, faire Preise und Löhne, Massentierhaltung, Einsatz von Agrargiften. Vor diesem Hintergrund tragen die Schülerinnen und Schüler (eventuell in Kleingruppen) Alternativen und Handlungsoptionen zusammen, die sie schon kennen: Fair-trade-Produkte, Weltladen, Bioladen, Bio-Bauernhof, eventuell Unverpackt-Laden. Diese Liste wird durch die Lehrkraft im Abschlussgespräch noch ergänzt, beispielsweise durch Verbraucherkooperativen, solidarische Landwirtschaft, die Möglichkeit von Petitionen (z. B. zum Lieferketten-Gesetz).

Im Verlauf dieses Gesprächs entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler auch für ein Projekt, das sie als Klasse durchführen möchten. (Eventuell können auch mehrere Projekte in Kleingruppen durchgeführt werden.)

#### **Materialien, Medien, Erläuterungen**

Film „Agrarprofit“: <https://www.youtube.com/watch?v=pgCD-4Q-4Wo>

### **Modul 6**

#### **Unser Handabdruck für globale Gerechtigkeit**

##### **Spezifische Zielkompetenz bzw. Aufgabenstellung**

Die Schülerinnen und Schüler können den Unterschied zwischen einer Maßnahme, den individuellen Fußabdruck zu verringern, und dem strukturellen Handabdruck anhand von Beispielen erklären. (Bezug zu den fachbezogenen Teilkompetenzen 10.3, 11.2 und 11.3; siehe Kap. 2)

##### **Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode**

Während der „ökologische Fußabdruck“ die negativen Auswirkungen menschlichen Handelns auf unseren Planeten bewusst macht, veranschaulicht der „Handabdruck“ das Potenzial, Veränderungen zu bewirken – und zwar strukturell.

In einem Memory-Spiel erarbeiten die Schülerinnen und Schüler das Konzept des Handabdrucks und lernen gleichzeitig Beispiele kennen. Anschließend können sie ihre eigene Liste von Handlungsoptionen daraufhin untersuchen, ob es darin „nur“ um eine Verkleinerung des ökologischen Fußabdrucks geht (was natürlich auch wichtig und sinnvoll ist) oder ob es sich um einen „Handabdruck“ handelt.

#### **Materialien, Medien, Erläuterungen**

Memory-Spiel „Handabdruck“ kostenlos bestellbar bei Brot für die Welt: <https://shop.brot-fuer-die-welt.de/Memospiel-Handabdruck/151118160>

Weitere Anregungen zum Handabdruck:

<https://www.brot-fuer-die-welt.de/downloads/global-lernen-handabdruck/>

### **Modul 7**

#### **Projektvorschläge**

##### **Spezifische Zielkompetenz bzw. Aufgabenstellung**

Dieses Projekt dient gleichzeitig der Lernerfolgskontrolle.

##### **Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode**

- Konsumkritischer Stadtrundgang<sup>40</sup>
- Öko-faires Frühstück in der Schule
- Fairer Handel – Fairtrade-School
- Exkursion zu einem Bio-Bauernhof oder einer Organisation der solidarischen Landwirtschaft

<sup>40</sup> Bei einem „konsumkritischen Stadtrundgang“ werden Geschäfte in der Umgebung aufgesucht, an denen exemplarisch ein Aspekt unserer Verantwortung als Konsument bzw. Konsumentin verdeutlicht wird. „Konsumkritische Stadtrundgänge“ können selbst erarbeitet oder unter [www.weltbewusst.org](http://www.weltbewusst.org) gebucht werden.

- Geflüchtete/Wohnungslose – der globale Süden bei uns (Projekt mit Young Caritas); Lernerfolgskontrolle durch Auswertung des Projekts.

**Materialien, Medien, Erläuterungen**

Arbeitsblatt 2: Fragebogen zur Selbstbewertung

## Quellenangaben und Vertiefung

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. (Hrsg.). (2015). Enzyklika Laudato Si. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls, 202, deutsche Übersetzung. Bonn.

Brot für die Welt. (2023). Global Lernen [komplette Ausgabe], 2023(1).  
<https://www.brot-fuer-die-welt.de/downloads/global-lernen-handabdruck/>

Misereor. (Hrsg.). (o. J.). Toolbox Menschenrechte. Material- und Methodensammlung für Unterricht, Projekttag und Aktionen. <https://www.misereor.de/mitmachen/schule-unterricht/unterrichtsmaterialien/sekundarstufe-1#c10920>

Misereor. (Hrsg.). (2024). Unser Handabdruck für eine friedliche Welt. Lernen und Handeln. Zeitschrift für Lehrerinnen und Lehrer [komplette Ausgabe], 133.  
[https://www.misereor.de/fileadmin/user\\_upload/Infothek/lernen-und-handeln-nr133.pdf](https://www.misereor.de/fileadmin/user_upload/Infothek/lernen-und-handeln-nr133.pdf)

Thelen-Eiselen, A. (2018). Streben nach Gerechtigkeit in einer globalisierten Welt. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe. Eulenschiff – Limburger Magazin für Religion und Bildung, 20, 50 – 61.

Crüsemann, F. (2003). Rettung und Selbstverantwortung. In F. Crüsemann, F. (Hrsg.), Maßstab: Tora. Israels Weisung für christliche Ethik (S. 49 – 56). Gütersloh.

Bartonitschek, S. (2022, 8. Oktober). „The Letter“: Weltpremiere für neue Umweltdoku mit Papst Franziskus. <https://www.katholisch.de/artikel/41409-the-letter-weltpremiere-fuer-neue-umweltdoku-mit-papst-franziskus>

## Arbeitsblatt 1: Globale Gerechtigkeit und „Laudato Si“

© Thomas Plaißmann (nicht unter offener Lizenz)



### Papst Franziskus: Die Enzyklika „Laudato Si“ (Auszüge)

„Es stimmt, dass wir uns darum kümmern müssen, dass andere Lebewesen nicht verantwortungslos behandelt werden. Doch in besonderer Weise müssen uns die Ungerechtigkeiten in Wut versetzen, die unter uns bestehen, denn wir dulden weiterhin, dass einige sich für würdiger halten als andere.“ (LS 90)

„Wir kommen jedoch heute nicht umhin anzuerkennen, dass ein wirklich ökologischer Ansatz sich immer in einen sozialen Ansatz verwandelt [...]“ (LS 49)

„Auf verschiedene Weise versorgen die weniger entwickelten Völker, wo sich die bedeutendsten Reserven der Biosphäre befinden, weiter die Entwicklung der reichsten Länder, auf Kosten ihrer eigenen Gegenwart und Zukunft.“ (LS 52)

„Darum ist die Stunde gekommen, in einigen Teilen der Welt eine gewisse Rezession zu akzeptieren und Hilfen zu geben, damit in anderen Teilen ein gesunder Aufschwung stattfinden kann.“ (LS 193)

### Aufgaben:

1. Formuliere den Zusammenhang zwischen Klimaschutz und Gerechtigkeit, der in der Karikatur dargestellt wird!
2. Unterstreiche in den Zitaten aus „Laudato Si“ die Aussagen, in denen dieser Zusammenhang erwähnt wird!
3. Suche weitere Beispiele für den Zusammenhang zwischen Ökologie und sozialer (weltweiter) Gerechtigkeit!
4. In LS 193 deutet Papst Franziskus einen Lösungsweg an. Gib diesen in eigenen Worten wieder!

**Arbeitsblatt 2: Selbstbewertung**

Name:

Klasse:

<b>Spezifische Kompetenz</b>	<b>Erwerb von Kompetenzen: Selbstbewertung</b>
SK 1: Die Schülerinnen und Schüler können ungerechte Strukturen der Weltwirtschaft (Einkommen, Ressourcenverbrauch) benennen.	Das von meiner Klasse/Kleingruppe ausgewählte Projekt .....setzt bei folgenden ungerechten Strukturen an:
SK 2: Die Schülerinnen und Schüler können das biblische Verständnis von Gerechtigkeit als „Option für die Armen“ und die daraus resultierende Sozialkritik darstellen.	Das Projekt vertritt die „Option für die Armen“, weil es folgende Bevölkerungsgruppen unterstützt:
SK 3: Die Schülerinnen und Schüler können das christliche Votum für eine Bedürfnisgerechtigkeit begründen.	Das Projekt will eine Bedürfnisgerechtigkeit herstellen, weil:
SK 4: Die Schülerinnen und Schüler können das Spannungsfeld zwischen Gerechtigkeit und ökonomischem Wachstum sowie der notwendigen Schonung von Ressourcen und der Vermeidung von klimaschädlichen Emissionen erläutern.	Die Aussage von Papst Franziskus, dass der ökologische und der soziale Ansatz zusammengehören, wird in dem Projekt deutlich, weil: Ich finde es wichtig, dass wir bei unserem Konsumverhalten Folgendes bedenken:
SK 5: Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, wie wir durch unser Produktions- und Konsumverhalten mit Menschen in anderen Erdteilen verbunden sind.	Bei unserem Projekt haben wir erfahren, wodurch wir unseren eigenen ökologischen Fußabdruck verringern:

SK 6: Die Schülerinnen und Schüler können den Unterschied zwischen einer Maßnahme, den individuellen Fußabdruck zu verringern, und dem strukturellen Handabdruck, erklären.

Bei unserem Projekt haben wir erfahren, wie wir einen Handabdruck setzen können:

**Eigene Meinung (freiwillig):** Bei der Durchführung des Projekts habe ich für mich noch Folgendes gelernt:

### „Jetzt WELTfairÄNDERN!“ – ein Angebot des Bundes der deutschen katholischen Jugend für Schulen

Diese Projektwoche bieten Mitarbeitende des Bunds der deutschen katholischen Jugend in Zusammenarbeit mit den Abteilungen für Jugendpastoral oder Schulische Bildung in verschiedenen Diözesen den Schulen an. In großen Zelten auf dem Schulhof gibt es verschiedene Workshops zu den Themen Nachhaltigkeit und weltweite soziale Gerechtigkeit. Die Themen sind für verschiedene Altersstufen aufbereitet und sensibilisieren für einen verantwortungsvollen Umgang mit den begrenzten Ressourcen unserer Welt, regen zum kritischen Konsum an und lösen als Gruppe verschiedene Problemstellungen, welche die Kooperation fördern. Die Workshops am Vormittag finden meistens im Klassenverband statt, während ein außerschulisches Nachmittagsprogramm örtlichen Kooperationspartnern die Möglichkeit gibt, den Schülerinnen und Schülern Angebote zum Engagement vorzustellen. In einem „FairCafé“ können die Schülerinnen und Schüler sich in den Pausen mit Produkten aus dem örtlichen Weltladen stärken, alte Handys zum Recycling abgeben oder in der Kleidertauschbörse ressourcenschonend den eigenen Kleiderschrank neu bestücken. Aus Pilotprojekten in einzelnen Diözesen hat sich mittlerweile ein Netzwerk mit regelmäßigen deutschlandweiten Treffen entwickelt und es wurde von der UNESCO mehrfach ausgezeichnet.

#### Beispiele:

JETZT WELTfairÄNDERN! (<https://www.bdkj.info/katholischpolitischaktiv/fachstellen/jugendarbeit-schule/werde-weltfairaenderer>)

Jetzt WELTfairÄNDERN! (<https://bdkj-freiburg.de/jetztweltfairaendern>)

WELTfairÄNDERN Netzwerk | Jugend und Schule Bistum Mainz (<https://bistummainz.de/bildung/weltfairaenderer/index.html>)

## **(Un)gerechte Gesellschaft? – Ein zentrales Thema für den Islamischen Religionsunterricht**

(Yasemin Binici und Imran Coskun-Firat)

Ein zentrales Thema im Koran sowie auch im Leben des Propheten Muhammad bildet die Gerechtigkeit. Der Prophet wird von seiner Ehefrau Aischa als der „lebende Koran“ beschrieben. Daher ist es besonders aufschlussreich, den Umgang des Propheten Muhammad mit seinen Mitmenschen näher zu betrachten und zu untersuchen, wie er Gerechtigkeit walten ließ. Darüber hinaus ist einer der 99 Namen Gottes „der Gerechte“ (al-Adl) und er besagt, dass Gott das höchste Maß an Gerechtigkeit sowohl im Diesseits als auch im Jenseits ausübt.

Das Thema Gerechtigkeit ist grundlegend in einem werteorientierten Unterricht und für eine nachhaltige Bildungstransformation. So ist es zum Beispiel Bestandteil des islamischen Religionsunterrichts im Bildungsplan von Baden-Württemberg für die Klassenstufen 9 und 10.

Die hier vorgeschlagenen drei Module können in unterschiedlicher Reihenfolge, unabhängig voneinander und fächerübergreifend unterrichtet werden. Bei Letzterem muss in Modul 2 gegebenenfalls gewährleistet werden, dass relevante Fachbegriffe und Inhalte (z. B. die Bedeutung des Propheten Muhammad für Musliminnen und Muslime) vorab im Unterricht geklärt bzw. behandelt werden. Denkbar wäre auch, Modul 3 kooperativ mit anderen Religions- und Philosophie-/Ethikklassen zu unterrichten und dabei Perspektiven aus den verschiedenen Religionen und der Philosophie zu vergleichen und in Bezug zueinander zu setzen. An diese Einheit kann das Thema „Menschenwürde und Menschenrechte“ angeschlossen werden (Krämer 2018).

## Perspektive: Islamischer Religionsunterricht (Klasse 9 bis 10)

### OR-Themenbereiche:

- 15 – Armut und soziale Sicherheit
- 16 – Frieden und Konflikt
- 18 – Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte

### Bezug zu den Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030:

- Ziel 10: Ungleichheit innerhalb von und zwischen Staaten verringern
- Ziel 16: Friedliche Gesellschaften im Sinn einer nachhaltigen Entwicklung fördern

### Modul 1

#### Gerechtigkeit als Merkmal für das Funktionieren einer Gesellschaft

#### Spezifische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können Gerechtigkeit als gesellschaftliches Grundprinzip und Herausforderung für eine Gesellschaft darstellen. (Bezug zur fachbezogenen Teilkompetenz 6.3; siehe Kap. 2)

#### Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode

Die Schülerinnen und Schüler werden eingangs nach den Merkmalen (Verhaltensweisen und Einrichtungen) gefragt, die für das Funktionieren des Zusammenlebens in einer Gesellschaft grundlegend sind. Dies erfolgt mithilfe von Flashcards (M 1). Sie schreiben in Einzelarbeit je ein Merkmal auf eine Flashcard und ordnen diese Karten anschließend nach ihrer Wichtigkeit. Dies übertragen sie dann in eine Tabelle (M 2). In Dreier- bzw. Vierergruppen tauschen sie sich über ihre Ergebnisse aus und einigen sich auf drei wichtige Merkmale. Bei der Vorstellung der Ergebnisse soll den Schülerinnen und Schülern bewusst werden, dass das Prinzip der Gerechtigkeit grundlegend für alle genannten Merkmale ist.

In einer zweiten Phase wird der Begriff ‚Gerechtigkeit‘ definiert. Die Schülerinnen und Schüler recherchieren in Gruppen im Internet und in Nachschlagewerken nach (kurzen) Definitionen und stellen diese anschließend vor.

Aus einer Fabel erarbeiten sie dann exemplarisch die Herausforderungen bei der Umsetzung von Gerechtigkeit in zwischenmenschlichen Beziehungen (M 3).

#### Materialien und Medien

- M 1 Flashcards
- M 2 Tabelle: Merkmale für das Funktionieren einer Gesellschaft  
Internetzugang, Nachschlagewerke
- M 3 Fabel: Zwei für mich, einer für dich

## Modul 2

### Gerechtigkeit aus islamischer Perspektive

#### Spezifische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler befassen sich mithilfe eines Texts mit dem Leben und dem Umgang des Propheten Muhammads mit seinen Mitmenschen (M 4). Sie bearbeiten in Gruppen Textabschnitte zu Beispielen aus dem Leben des Propheten. Die Ergebnisse werden auf einem Plakat festgehalten und anschließend vorgestellt.

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen daraufhin (in Einzelarbeit) unterschiedliche Koranverse zum Thema Gerechtigkeit und arbeiten die angesprochenen Gerechtigkeitsprinzipien heraus (M 5). Abschließend stellen sie einen Bezug zu ihrer Lebenswelt her, indem sie unter Einbeziehung eigener Erfahrungen einen Beitrag zum Thema „Gerechtigkeit und ihre Bedeutung für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft“ für ihre Schülerzeitung verfassen, bei dem sie Bezug auf mindestens einen der Koranverse nehmen.

#### Materialien und Medien

M 4 Text: Das Verhalten und die Einstellung des Propheten gegenüber Nichtmuslimen  
Plakat, Filzstifte

M 5 Koranverse zum Thema Gerechtigkeit

## Modul 3

### Soziale Ungleichheit in Deutschland: Armut, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit

#### Spezifische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können Ungerechtigkeiten in unserer Gesellschaft erkennen, dazu Stellung nehmen und Handlungsalternativen vorschlagen, für die sie bereit sind, sich einzusetzen. (Bezug zu den fachbezogenen Teilkompetenzen 10.1, 11.2 und 11.3; siehe Kap. 2)

#### Unterrichtsverlauf, Organisationsform, Lernmethode

Die Schülerinnen und Schüler erhalten verschiedene Karikaturen zu den Themen Armut, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit, beschreiben diese und erklären die in den Karikaturen dargestellten Sachverhalte (M 6).

Anschließend recherchieren sie in Gruppen nach weiteren gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Problemen der sozialen Ungleichheit (M 7). Sie suchen sich daraufhin ein Thema aus und entwickeln ein Projekt zu der Frage, wie sie der sozialen Ungerechtigkeit lokal entgegenwirken können. Dabei können sie unter anderem Bezug auf bereits bestehende Initiativen oder Projekte in ihrem Umfeld nehmen. Um die Projektausarbeitung zu erleichtern, erhalten sie eine Anleitung für die Entwicklung einer Projektidee. Die Ergebnisse werden mithilfe eines Plakats oder digitaler Präsentationsmöglichkeiten in der Klasse vorgestellt. Im Plenum wird anschließend darüber diskutiert, wie zielführend und nachhaltig die Projekte sind und ob sie sich umsetzen lassen.

Die Moderation der Diskussion kann ein Schüler bzw. eine Schülerin übernehmen. Nach der kritisch-realistischen Einschätzung der Umsetzungschancen können die Schülerinnen und Schüler darüber abstimmen, ob sie an einem der Projekte vertieft weiterarbeiten möchten. Je nach Ergebnis ist es denkbar, ein Projekt (z. B. im Rahmen einer AG) weiterzuverfolgen.

Die Schülerinnen und Schüler schätzen mithilfe eines Selbstbewertungsbogens ein, ob und inwieweit sie die Zielkompetenzen erworben haben (M 8).

### **Materialien und Medien**

M 6 Karikaturen zu sozialer Ungleichheit, Armut, Chancengleichheit, Geschlechtergerechtigkeit

M 7 Soziale Ungleichheit – Arbeitsauftrag

Internetzugang,

Plakate,

digitale Präsentationsmöglichkeit

M 8 Selbstbewertungsbogen

### **Materialien Modul 1**

**M 1: Flashcards** (Karteikarten/Lernkarten)

Welche Merkmale (Verhaltensweisen und Einrichtungen) sind für das Funktionieren einer Gesellschaft besonders wichtig?

Einzelarbeit: Schreibe je ein Merkmal auf eine Flashcard und ordne die Karten anschließend nach ihrer Wichtigkeit.

**Flashcard**

**Flashcard**

**M 2: Tabelle**

**Welche Merkmale (Verhaltensweisen und Einrichtungen) sind für das Funktionieren einer Gesellschaft besonders wichtig?**

Trage bis zu zehn Merkmale deiner Flashcards in die Tabelle in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit ein.

Tauscht euch innerhalb von Dreier- oder Vierergruppen darüber aus und begründet eure jeweiligen Entscheidungen. Sucht dann als Gruppe die drei Merkmale aus, die eurer Meinung nach für das Funktionieren einer Gesellschaft am wichtigsten sind, und präsentiert euer Ergebnis in der Klasse.

Priorität (1–10)	Das ist <u>mir</u> wichtig:	Priorität (1–10)	Das ist <u>uns</u> wichtig:

**M 3: Fabel**

**Zwei für mich, einer für dich**

Drei leckere Pilze findet der Bär auf dem Heimweg im Wald. Sein Freund, das Wiesel, schmort sie sogleich in der schweren Pfanne. Doch dann haben die beiden ein Problem: Drei Pilze für zwei? Wie soll das gehen? Beide bringen ein Argument nach dem anderen, warum der eine mehr als der andere bekommen müsse: „Ich hab sie gefunden!“ „Ich hab sie zubereitet.“ „Aber nach meinem Rezept.“ „Ich esse Pilze lieber!“ „Ich bin größer!“ „Ich muss noch wachsen ...“ Bis plötzlich ein listiger Fuchs um die Ecke biegt und sich einen Pilz schnappt. „Der hat einfach unseren Pilz geklaut!“ Gleichzeitig ist damit aber auch das Problem gelöst und Ruhe kehrt ein. Wenn das Wiesel nicht noch einen Nachtschimmel hätte: Drei Walderdbeeren ...“

Quelle: Mühle, J. (2018). Zwei für mich, einer für dich. Frankfurt/Main: Moritz Verlag.

**Arbeitsauftrag:**

**Einzelarbeit** (schriftlich): Erkläre, was die Fabel über Gerechtigkeit aussagt.

**Partnerarbeit** (mündlich)

1. Entwickelt mögliche Strategien, um die in der Fabel genannten Situationen gerecht zu lösen.
2. Ihr kennt sicherlich Situationen, in denen ihr euch ungerecht behandelt gefühlt habt. Beschreibt solche Situationen und begründet eure Reaktion.

**Austausch in der Klasse**

## **Materialien Modul 2**

### **M 4: Text**

#### **Das Verhalten und die Einstellung des Propheten gegenüber Nichtmuslimen**

##### **Die religiöse Tradition im Hidschaz<sup>41</sup>**

Die arabische Halbinsel war schon immer mit angrenzenden unterschiedlichen kulturellen Elementen und religiösen Traditionen in Kontakt gewesen. Der sogenannte „goldene Halbmond“, der sich von Jordanien und Palästina bis nach Mesopotamien erstreckt, beherbergte die verschiedensten Traditionen; sowohl heidnische [...] als auch monotheistische Bewegungen waren hier vorhanden. Das assyrisch-babylonische Heidentum, das auf der Anbetung von Sternen und Planeten beruhte, die polytheistische Kultur der Griechen, die Religionen der Anhänger Zarathustras, der Juden, Christen und Manichäer waren auf diesem Gebiet vorzufinden.

[...] Dieses Gebiet ging in die Geschichte ein als der Ort, an welchem Dutzende von Propheten zur absoluten Einheit Allahs aufriefen. Propheten wie Abraham (Ibrahim), Zacharias (Zakariyya) und Jesus (Isa) [...] riefen die Menschen auf, Allah als den einzigen und allmächtigen Gott anzunehmen, Ihm nichts beizugesellen und sich allein Ihm zu unterwerfen. [...]

Zu Lebzeiten des Propheten Muhammad [...] bestand das Volk im Hidschazgebiet aus polytheistischen Arabern. Die Juden und Christen nannten sie „ummi“, was soviel wie „ohne Buch“ bedeutet. Die ungläubigen Araber hingegen nannten die Juden und Christen „Anhänger des Buches (Ahl al-Kitap)“. Diese Benennungen entsprangen höchst wahrscheinlich den Behauptungen der Juden, welche, um sich von den polytheistischen Arabern zu distanzieren, den Besitz einer schriftlichen Offenbarungstradition für sich in Anspruch nahmen. [...] In wichtigen Gebieten wie Mekka lebten zwar auch einige Christen, die meisten jedoch waren im Norden und im Süden der Hidschaz angesiedelt. Neben diesen gab es auch eine Glaubensgemeinschaft, die sich als Hanif bezeichnete. Bei dieser Gemeinschaft fiel auf, dass sie sich vom Polytheismus der Araber distanzierte. [...]

##### **Die Grundsätze des Propheten bei seinem Umgang mit [Andersgläubigen] [...]**

###### **a) Moral**

Das Verhalten Muhammads [...] gegenüber den [Andersgläubigen] [...] in Mekka und Medina zeichnete sich darin aus, dass er nie von seiner hohen Moral abließ. Im Koran heißt es, dass er „die schönste Moral“ besitzt; und er führte diese den Menschen auch in schönster Weise vor. Der Ruf „Muhammad der Vertrauenswürdige“ (Muhammad al-Amin) war für seine Person von grundlegender Bedeutung gewesen [...]. Die strengen Gegner des Propheten verachteten ihn, weil er ihre traditionellen Lehren zurückwies, ihre Religion und ihr Gesellschaftsverständnis verwarf; und sie beschuldigten ihn, dass er die Religion ihrer Ahnen verändern wolle. Es war ihnen jedoch nie möglich gewesen, ihn der Lüge zu bezichtigen oder seine Worte und Taten in Zweifel zu stellen. [...]

<sup>41</sup> Landschaft in Saudi-Arabien, in der die beiden heiligen Stätten Mekka und Medina liegen.

Bezeichnend für seine Person war neben seiner Vertrauenswürdigkeit die Tatsache, dass er stets das Recht verteidigte, den Armen und Schwachen half, die Verwandtschaftsbeziehungen pflegte und das Recht der Eltern gegenüber ihren Kindern betonte; all diese Eigenschaften verliehen ihm in der Gesellschaft, in der er lebte, einen besonderen Stellenwert. [...]

#### **b) Geduld**

[...] Er war in seiner Beziehung zu den Menschen stets aufrichtig und innig und hielt sich fern von Polemik und Streitigkeiten. Auch im Koran wird unterstrichen, dass er sich gegenüber den Menschen stets gutmütig verhielt, wohlwollend zu ihnen sprach und strenges oder gar aggressives Verhalten stets vermied. Selbst wenn sich unter den Zuhörern Menschen befanden, die sich ihm gegenüber schroff benahmten, zügelte er seine Wut und betete zu Allah [...].

#### **c) Konstruktiv sein**

[...] Unter Beachtung des Grundsatzes „Es gibt keinen Zwang im Glauben“ (al-Baqara, Sure 2/Vers 256) wurden die Menschen nie gezwungen, die Verkündung anzunehmen und es wurde in diesem Sinne nie Gewalt angewendet. Er hatte denen, die den Zwang als gerecht ansahen, nie Achtung geschenkt und hat sich diesen gegenüber stets distanziert.

Ob gläubig oder nicht, der Prophet war in seiner Beziehung zu den Mitmenschen stets konstruktiv gewesen. Insbesondere mit den Juden und den Polytheisten in Medina pflegte er stets positive Beziehungen zu führen, solange sie sich an die Abkommen hielten und keine Feindschaften pflegten. Er sah auch kein Problem darin, sich einige ihrer guten Eigenschaften anzueignen. Das Abkommen zu Medina wurde beispielsweise zu Beginn dafür abgeschlossen, damit die unterschiedlichen Gruppen in Medina und die Muslime gemeinsam und in Frieden miteinander leben konnten. Unterschiedliche Gruppen übernahmen gemeinsam Verantwortung und gründeten so eine Gesellschaft, die bestehen konnte, solange man sich an das Abkommen hielt. [...]

#### **d) Achtung von Grundrechten und Freiheiten**

Für Muhammad [...] war die menschliche Qualität seiner Mitmenschen viel wichtiger als der Glaube, die Gedanken und die Lebensweise der Menschen. Mit anderen Worten gesagt, war für ihn die Tatsache, dass sie Lebewesen sind wie alle anderen auch, das Wichtigste. In diesem Sinne machte er keinen Unterschied zwischen Muslimen und Nichtmuslimen. Einmal saß er gemeinsam mit einigen Muslimen zusammen und erhob sich, als jemand zu Grabe getragen wurde. Als man ihm sagte: „Siehe Prophet, dies war kein Muslim“ antwortete er „besaß er denn nicht auch ein Leben?“, womit er eben auf den kleinsten gemeinsamen Nenner zwischen den Menschen deuten wollte.

Er garantierte den Nichtmuslimen, die gemeinsam mit den Muslimen lebten, Schutz für ihr Leben, ihren Besitz, ihre Würde und ihre religiöse Freiheit und legte besonders großen Wert auf diese Sicherheit. Dies waren Grundsätze einer religiösen Sicherheit, die im Islam besonders berücksichtigt werden. Der Schutz des Lebens als Sicherung des Rechtes auf Leben, der Schutz der Religion als Sicherung des Glaubensrechts, der Schutz der Vernunft als Sicherung der Gedankenfreiheit, der Schutz des Besitzes als Sicherung des Kapitalrechts, der Schutz der Nachkommenschaft als Sicherung des Familienrechts. All dies sind im Islam grundsätzliche und heilige Bereiche im Leben eines Menschen. Diese Rechte gelten nicht nur für Muslime, sondern für alle Menschen. Und der Gesandte Allahs achtete stets darauf, dass den

Menschen in seiner Gesellschaft, ob Muslime oder nicht, diese Grundrechte gegeben wurden. Im Abkommen der Muslime heißt es im Zusammenhang mit Nichtmuslimen: „Wer einen dhimmi (Schutzbefohlene: Nichtmuslime, die unter Muslimen leben) peinigt, der peinigt den Gesandten Allahs. Wer den Gesandten Allahs peinigt, der peinigt Allah“, womit verdeutlicht wird, wie man sich Andersgläubigen gegenüber zu verhalten hat. [...]

### f) Das gerechte Urteil

Muhammad [...] war stets ein unparteiischer Schiedsrichter, ein gerecht und mäßig urteilender Führer gewesen. Seine Schiedssprüche wurden nicht nur von den Muslimen sondern auch von Nichtmuslimen gewürdigt. Aus diesem Grund kam es des Öfteren vor, dass Nichtmuslime bei ihren Streitigkeiten untereinander oder mit Muslimen zu ihm kamen und ihn zum Schiedsherrn ernannten. Bei Streitigkeiten unter den Juden urteilte er gar nach ihrem eigenen Rechtsprinzip. Dieser gerechte und vertrauenswürdige Charakter des Propheten war auch vor seiner Zeit der Prophetie unter den Menschen allgemein bekannt gewesen. Als die Quraisch<sup>42</sup> zur Zeit seiner Jugend um die Anbringung des Hadschar al-Aswad (der schwarze Stein an der Kaaba) in der Kaaba stritten und dieser Streit auszuarten drohte, war es sein Urteil gewesen, durch welches das Problem gelöst wurde.

Der Prophet führte in seinem täglichen Leben sozioökonomische Beziehungen mit den Nichtmuslimen und es kam auch zu wechselseitigen Schuldenverhältnissen. [...] Im Rahmen seiner freundschaftlichen Bemühungen mit Nichtmuslimen achtete er auch darauf, Einladungen zu erwidern und den Nichtmuslimen Achtung zu schenken. [...]

Quelle: Gunduz, S. (2010). Das Verhalten und die Einstellung des Propheten gegenüber Nichtmuslimen. <https://derletzteprophet.info/>

### Arbeitsauftrag:

#### Einzelarbeit (schriftlich)

1. Lest euch den Einleitungstext (Absatz „Die religiöse Tradition im Hidschaz“) durch. Beschreibt das Umfeld des Propheten Muhammad.

#### Gruppenarbeit

2. Gruppe 1: Lest den Text b)  
Gruppe 2: Lest den Text c)  
Gruppe 3: Lest den Text d)  
Gruppe 4: Lest den Text f)
3. Arbeitet die zentralen Merkmale des Propheten Muhammad heraus und schreibt sie stichwortartig auf euer Plakat.
4. Erklärt, in welchem Zusammenhang sie zum Prinzip der Gerechtigkeit stehen.
5. Diskutiert, inwiefern man den Propheten Muhammad heute noch als Vorbild in Bezug auf den gerechten Umgang mit seinen Mitmenschen heranziehen kann. Geht dabei auch auf die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten der Lebensumstände des Propheten und eurer eigenen Lebenssituation ein (siehe dazu u. a. Aufgabe 1). Nennt konkrete Beispiele aus dem Alltag.

<sup>42</sup> Die Quraisch waren der arabische Stamm, dem Muhammad angehörte.

6. Bereitet in eurer Gruppe eine kurze (mündliche) Zusammenfassung der Ergebnisse eurer Gruppe vor.

## **M 5: Koranverse zum Thema Gerechtigkeit**

### **1. Gerechter Umgang**

[...] Wenn sie zu dir kommen, dann richte zwischen ihnen oder wende dich von ihnen ab. Und wenn du dich von ihnen abwendest, werden sie dir in nichts schaden können. Doch wenn du richtest, dann richte zwischen ihnen in Gerechtigkeit. Siehe, Gott liebt die Gerechtigkeit üben.

(5:42)

Siehe, Gott befiehlt euch, die euch anvertrauten Güter ihren Eignern zu übergeben.

Und, wenn ihr zwischen den Menschen richtet, in Gerechtigkeit zu richten. [...]

(4:58)

### **2. Zwischenmenschliche Beziehungen und Familie**

[...] Und haltet Maß und Waage in Gerechtigkeit – wir lasten keiner Seele mehr auf, als sie tragen kann!

Und wenn ihr etwas aussagt, so seid gerecht, auch dann, wenn es einen Verwandten betrifft!

[...]

(6:152)

### **3. Zeugenschaft vor Gericht**

O ihr, ihr glaubt! Steht als Zeugen für Gott ein für die Gerechtigkeit, auch wenn es gegen euch selber ist oder die Eltern und Verwandten!

Ob es ein Reicher oder Armer ist – Gott ist beiden näher.

Folgt nicht der Neigung – damit ihr gerecht sein könnt.

Und wenn ihr etwas verdreht oder euch von etwas abkehrt – siehe, Gott ist mit dem, was ihr tut, vertraut.

(4:135)

Quelle: Bobzin, H. (2015). Der Koran (aus dem Arabischen neu übertragen). München: C. H. Beck.

### **Arbeitsauftrag:**

Arbeite in eigenen Worten die zentralen Aussagen der Koranverse heraus und suche dir (mindestens) einen dieser Verse aus für einen Beitrag in der Schülerzeitung zum Thema „Gerechtigkeit und ihre Bedeutung für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft“. Nimm dabei auch Bezug auf eigene Erfahrungen.

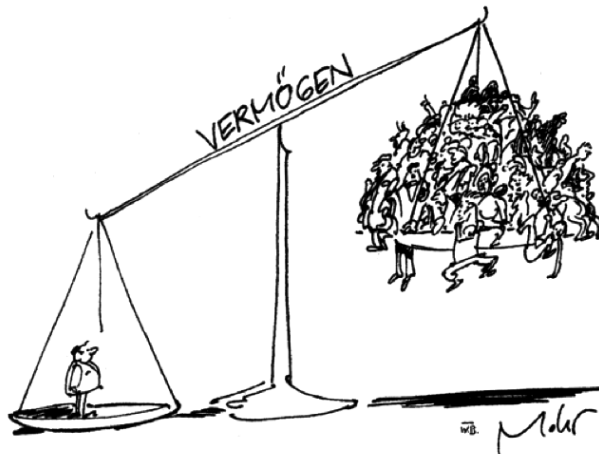
### Materialien Modul 3

#### M 6: Karikaturen zu sozialer Ungleichheit, Armut, Chancengleichheit, Geschlechtergerechtigkeit

##### Arbeitsauftrag:

Einzelarbeit: Beschreibe in einem kurzen Text die in den Karikaturen dargestellten Situationen und erkläre den Sachverhalt, der in der jeweiligen Karikatur dargestellt wird. Was wird in den Karikaturen kritisiert?

© Burkhard Mohr/Baaske Cartoons (CC BY-SA)



© Thomas Pfaffmann (nicht unter offener Lizenz)



© Thomas Pläßmann (nicht unter offener Lizenz)



## M 7: Soziale Ungleichheit – Arbeitsauftrag

### Gruppenarbeit


1. Recherchiert im Netz nach weiteren gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Problemen sozialer Ungleichheit oder befragt alternativ ein KI-Tool (auf der Lernplattform eurer Schule/achtet auf eine konkrete Fragestellung).<sup>43</sup> Inwiefern bewertet ihr diese (bewertet die KI sie) als ungerecht?
2. Sucht euch eines der Problemfelder für ein Projekt aus, das darauf abzielt, dieser sozialen Ungleichheit nachhaltig entgegenzuwirken. Geht dabei wie folgt vor:
  - a. Formuliert ein konkretes Ziel (Was? Wieso? Wie? ...)
  - b. Findet heraus (z. B. im Internet), welche Projekte oder Initiativen es in diesem Bereich bereits gibt.
  - c. Entwickelt eine Projektidee, die lokal umsetzbar ist, zum Beispiel durch eine Kooperation mit anderen Initiativen/Projekten.
  - d. Überlegt euch nun genau, was ihr für die Umsetzung braucht und wen ihr kontaktieren müsst (z. B. Schulleitung, lokale Vereine, Einrichtungen, Wohltätigkeitsorganisationen, Stadtverwaltung usw.)
3. Veranschaulicht eure Projektidee mithilfe eines Mediums eurer Wahl (Plakat, Transparent, digitale Präsentation etc.) und stellt es den anderen Gruppen vor.

<sup>43</sup> Hier ist eine didaktische/pädagogische Abwägung nötig, inwiefern der Einsatz eines KI-Tools geeignet und zielführend ist (siehe auch Anmerkungen zur Lernmethode im Verlaufsplan).

## M 8: Selbstbewertung

Name:

Klasse:

<b>(Un)gerechte Gesellschaft? – Ein zentrales Thema für den Islamischen Religionsunterricht</b> <b>Erwerb von Kompetenzen: Selbstbewertung</b>		 Zutreffendes bitte ankreuzen
<b>KOMPETENZEN</b> <b>Erkennen</b> <b>Bewerten</b> <b>Handeln</b>	<b>Modul 1</b> Ich habe mich mit dem Begriff der Gerechtigkeit auseinandergesetzt und verstehe ihn als ein zentrales Grundprinzip für das Funktionieren einer Gesellschaft.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>Modul 2</b> Ich habe mich mit dem Leben des Propheten Muhammad und diversen Koranversen zum Thema Gerechtigkeit befasst und kann daraus Handlungsvorschläge für meine eigene Lebenspraxis ableiten.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>Modul 3</b> Ich erkenne Ungerechtigkeiten in unserer Gesellschaft, kann dazu Stellung nehmen und habe realistische Handlungsalternativen entwickelt, für die ich bereit bin, mich einzusetzen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Arbeitsweise</b>	<b>In die Gruppen- und Partnerarbeit sowie in die Klassengespräche habe ich mich engagiert und konstruktiv eingebracht und zu einem guten Ergebnis beigetragen.</b>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Fragen/Kommentare</b>		

**Anmerkung:**

Die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden drei spezifischen Zielkompetenzen entsprechen im Kern der Aufgabenstellung und dem Lernziel der Module. Sie können auf Plakaten gut lesbar im Unterrichtsraum aufgehängt sein und jeweils zu Beginn eines Moduls vorgelesen und – im Fall von Rückfragen – erläutert werden. Am Ende jedes Moduls/mehrerer oder aller Module erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Kopie dieses Selbstbewertungsbogens (die Kompetenzen der noch nicht durchgeführten Module sind dabei abgedeckt und nicht sichtbar) bzw. eine entsprechende Aufforderung durch eine digitale Anwendung. Sie füllen das Dokument aus und geben/schicken es bis zur nächsten Unterrichtsstunde zurück. Die Schülerinnen und Schüler sollen verstehen, dass es um ihren Selbstlernprozess geht, und ermutigt werden, das Dokument zutreffend auszufüllen. Es fördert den Feedback-Dialog zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften und sollte nicht der Notengebung dienen.

**Literaturempfehlungen**

Bobzin, H. (2016). Mohammed (5. Aufl.). München: C. H. Beck.

Foitzik, A., Holland-Cunz, M., & Riecke, C. (2019). Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Basel: Beltz.

Heine, S., Özsoy, Ö., et al. (Hrsg.). (2014). Christen und Muslime im Gespräch. Eine Verständigung über Kernthemen der Theologie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Krämer, A. L. H. (2018). Menschenrechte im Islam. Unterrichtseinheit Islamischer Religionsunterricht sunnitischer Prägung/Bildungsplan für das Gymnasium. Klassen 7/8. In Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.), Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Unterrichtseinheiten und Unterrichtsmaterialien, Teilband 2.2 (S. 31 – 50). Stuttgart.

Landesinstitut für Schulentwicklung, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg & Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2018). Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Unterrichtseinheiten und Unterrichtsmaterialien. Stuttgart.

Sarikaya, Y., Bodenstein, M. C., & Toprakyan, E. (Hrsg.). (2014). Muhammad: Ein Prophet – viel Facetten. Münster: LIT.

Schöller, M. (2008). Mohammed. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

## Gerechtigkeit für alle? Weltweit? (Martin Geisz)

### Ethik- und Philosophieunterricht ab Klasse 9

Zusammenarbeit mit anderen Fächern: Insbesondere die Module 2 und 3 können in Zusammenarbeit mit den verschiedenen Formen des Religionsunterrichts und fächerverbindend mit Politischer Bildung, Geographie und anderen Fächern eingesetzt werden.

#### Ethik- und Philosophieunterricht ab Klasse 9

Zusammenarbeit mit anderen Fächern: Insbesondere die Module 2 und 3 können in Zusammenarbeit mit den verschiedenen Formen des Religionsunterrichts und fächerverbindend mit Politischer Bildung, Geographie und anderen Fächern eingesetzt werden.

#### OR-Themenbereiche:

- 1 – Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse
- 2 – Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder
- 15 – Armut und soziale Sicherheit
- 16 – Frieden und Konflikt
- 18 – Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte

#### Bezug zu den Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030:

Ziel 16: Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen und weitere SDGs

Ethik- und Philosophieunterricht haben immer auch grundlegende Begriffe wie ‚Gerechtigkeit‘ im Blick und bemühen sich, Schülerinnen und Schülern Orientierung und Hilfen zum Verständnis und zur Einordnung zu geben. In der Klassenstufe 9/10 stellt sich zunehmend die Frage nach der Bedeutung von Gerechtigkeit für das eigene Leben – im Rahmen von BNE auch im Hinblick auf eine gemeinsame globale Zukunft.

Ethik- und Philosophieunterricht können nicht auf sichere Grundlagen oder auf Glaubensüberzeugungen verweisen. Seit den Anfängen des überlieferten philosophischen und ethischen Denkens geht es bei der Frage nach dem „Handeln des Menschen“ immer auch um „Gerechtigkeit“ – um Forderungen nach „gerechtem Handeln“, um die Bedeutung von Recht und Gesetz und nicht zuletzt um „Gerechtigkeit für andere“ und „Gerechtigkeit für alle“. Philosophen finden ein breites Spektrum von Antworten: von Gott und den Göttern vorgegebene Gebote über die Begründung von Recht und Gerechtigkeit durch das jeweils vertretene Bild vom Wesen des Menschen bis hin zu einem vernunftgeprägten Gerechtigkeitsbegriff – allerdings auch eine Absage an die Möglichkeit eines von allen zu akzeptierenden Verständnisses.

In dieser Unterrichtseinheit soll dieses Stichwort Gerechtigkeit aufgegriffen und zum Ausgangspunkt ganz unterschiedlicher Lernbemühungen und Denkwege gemacht werden. Es soll ermöglicht werden, mit diesem zentralen Begriff differenzierter und durchdachter umzugehen: nicht ganz bewusste Voreinstellungen erkennen und durchdenken, Akzentsetzungen und Perspektiven anderer zur Kenntnis nehmen, neue Möglichkeiten erschließen ...

Eine Unterrichtseinheit für die Abschlussklassen der Sekundarstufe I kann und will natürlich nicht die historische und wissenschaftliche Diskussion abbilden. Sie muss reduzieren und akzentuieren. Der hier präsentierte Zugang will keine Denksysteme nachvollziehen, keine stringenten Argumentationsketten entwerfen oder historische und geistesgeschichtliche Zusammenhänge in philosophiegeschichtlicher Absicht zum Thema machen.

Diese Unterrichtseinheit will in kleinen Schritten das (fast) immer vorhandene Verständnis von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit bewusst(er) machen. Es geht auch darum zu helfen, das eigene Verständnis von Gerechtigkeit deutlich zu formulieren, es selbst im Rahmen der eigenen Fähigkeiten und (Er-)Kenntnisse zu durchdenken. In der Auseinandersetzung mit anderen Positionen können dabei neue Verständnis- wie Diskussions- und Anwendungsmöglichkeiten gefunden werden. Dieses Unterrichtsbeispiel schlägt einen Weg vor, der von den Voreinstellungen der Schülerinnen und Schüler ausgeht und diese im Gespräch vergleichen und formulieren will (auch mit Netzrecherche und kritisch-dialogischer Nutzung künstlicher Intelligenz). Auf der so gewonnenen Grundlage wird versucht, vorhandene Vorstellungen von Lernenden mit Äußerungen aus Philosophie und Ethik zu „konfrontieren“ und zu diskutieren.

Darauf aufbauend geht es schließlich darum, eine überdachte, diskutierte, erweiterte eigene Vorstellung von Gerechtigkeit zu formulieren. So sollen die oft diffusen und emotional geprägten Voreinstellungen „einen Grund“ bekommen und Basis weiterer Denkbewegungen werden, ohne Anspruch auf endgültige Verbindlichkeit zu erheben. Die eigene Position soll weiterhin kritisch reflektiert werden, offen für Veränderungen sein und den Ausgangspunkt für eigenes Denken und Handeln bilden.

Eine besondere Schwierigkeit liegt zunehmend darin, dass in Diskussionen der Begriff „Gerechtigkeit“ (nicht nur politischen Diskussionen) eher unreflektiert als Beleg für die eigene Position in Anspruch genommen wird (z. B. zurzeit besonders in Diskussion um „gerechten Krieg/oder und Frieden“): Es wird selten deutlich, was sich hinter Gerechtigkeit verbirgt und welche Werte zugrunde liegen.

## **MODUL 1**

### **WIR NÄHERN UNS EINEM BEGRIFF**

Ausgehend von einer Vergewisserung, was Gerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler in dieser Lerngruppe in ihrem eigenen Verständnis bedeutet, wird dieses in einem Brainstorming erarbeitete Vorwissen mit Impulsen für neue Denk- und Handlungsbewegungen konfrontiert (u. a. auch aus den Religionen und von Philosophen).

#### **1.1. Was verbirgt sich hinter dem Begriff Gerechtigkeit?**

Eigenes Vorwissen erkunden

##### **Spezifische Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können ihr eigenes Verständnis von Gerechtigkeit in der Konfrontation mit philosophischen und ethischen Positionen zu diesem Begriff überdenken, vertiefen und/oder neu formulieren (auch unter reflektiert-kritischem Einbezug von Netzquellen und im KI-Dialog etc.) (Diese Kompetenz wurde mit Blick auf die folgenden Teilkompetenzen 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 6.3, und 10.2 formuliert; siehe Kap. 2)

##### **Organisationsform**

Einzelarbeit

##### **Lernmethode**

Abfrage als Brainstorming

##### **Materialien und Medien**

M 1/1

#### **1.2. Was ist Gerechtigkeit?**

Antworten aus Philosophie und Ethik mit eigenen Vorstellungen abgleichen

##### **Spezifische Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können ihr eigenes Verständnis von Gerechtigkeit in der Konfrontation mit philosophischen und ethischen Positionen zu diesem Begriff überdenken, vertiefen und/oder neu formulieren (auch unter reflektiert-kritischem Einbezug von Netzquellen und im KI-Dialog etc.) (Diese Kompetenz wurde mit Blick auf die folgenden Teilkompetenzen 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 6.3, und 10.2 formuliert; siehe Kap. 2)

##### **Organisationsform**

Gruppenarbeit:

Die individuellen Vorstellungen werden in der Gruppe vorgetragen und je nach Stand der Lerngruppe (auch) mit Begriffsbestimmungen sowie Positionen aus Philosophie und Ethik konfrontiert. In gemeinsamer Arbeit wird eine Definition durch die Gruppe erstellt.

##### **Lernmethode**

Textarbeit

– Internetrecherche

- Zielorientierte Zusammenarbeit in der Gruppe
- Kritisch-reflektierte Nutzung künstlicher Intelligenz
- mit Reflexion des Energie- und Wasserverbrauchs (sowie anderer Nachhaltigkeitsfragen),
- dialogisch (Nutzung der KI nicht zur bloßen Recherche, sondern als Dialogtool),
- womöglich mit gemeinsam reflektiertem/vereinbartem System-Prompt.

### **Materialien und Medien**

M 1/2 bis M 1/7

## **1.3. Mit dem Bewertungsbogen oder der Methode „Gerechtigkeitsbarometer“ das Arbeitsergebnis erweitern und/oder überprüfen**

### **Spezifische Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können ihr eigenes Verständnis von Gerechtigkeit in der Konfrontation mit philosophischen und ethischen Positionen zu diesem Begriff überdenken, vertiefen und/oder neu formulieren (auch unter reflektiert-kritischem Einbezug von Netzquellen und im KI-Dialog etc.)

(Diese Kompetenz wurde mit Blick auf die folgenden Teilkompetenzen 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 6.3, und 10.2 formuliert; siehe Kap. 2)

### **Organisationsform**

Einzelarbeit  
Gruppe

### **Lernmethode**

Überprüfung des Arbeitsergebnisses aus 1.2

### **Materialien und Medien**

M 1/8  
M 1/9

## **1.4. Präsentation der Arbeitsergebnisse**

### **Spezifische Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können ihr eigenes Verständnis von Gerechtigkeit in der Konfrontation mit philosophischen und ethischen Positionen zu diesem Begriff überdenken, vertiefen und/oder neu formulieren (auch unter reflektiert-kritischem Einbezug von Netzquellen und im KI-Dialog etc.)

(Diese Kompetenz wurde mit Blick auf die folgenden Teilkompetenzen 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 6.3, und 10.2 formuliert; siehe Kap. 2)

### **Organisationsform**

Plenum

### **Lernmethode**

Präsentation und Ergebnisvergleich (Wandzeitung, Plakat, Collage, digitale Präsentation/im Netz?)

## 1.5. Selbstbewertung und Feedbackgespräche

### Materialien und Medien

M SB

#### Materialverzeichnis zu Modul 1

##### M I/1

Brainstorming

s. u. Arbeitsblatt

##### M I/2

Internetrecherche

s. u.

##### M I/3

Kurzdefinition Gerechtigkeit

s. u. Arbeitsblatt

##### M I/4

JUSTITIA

s. u. Arbeitsblatt

*Die folgenden Materialien/Arbeitsblätter (M I/6 bis 8) sind in fortgeschrittenen Lerngruppen einsetzbar:*

##### M I/5

Zusatzinformationen – Gerechtigkeit im Wandel der Philosophie

<https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/ethik-und-philosophie/gerechtigkeit-wandel-philosophie-the-ma100.html>

##### M I/6

KI: Was bedeutet Gerechtigkeit in Ethik und Philosophie?

s. u. Arbeitsblatt

##### M I/7

Info: Was bedeutet Gerechtigkeit aus psychologischer Perspektive?

<https://www.planet-wissen.de/gesellschaft/psychologie/egoismus/gerechtigkeitssinn-100.html>

**MI/8**

Stimme aus Afrika zu Gerechtigkeit

s. u. Arbeitsblatt

*Für alle Lerngruppen geeignet*

**MI/9**

Bewertung von Statements zu Gerechtigkeit

s. u. Arbeitsblatt

**MI/10**

Gerechtigkeitsbarometer

<https://politischbilden.de/material/diskriminierungs-gerechtigkeitsbarometer/>

**MI/1 Impulse für das Brainstorming****Was fällt mir dazu ein?**

Gerechtigkeit – gerecht/ungerecht

Welche Bedeutung hat Gerechtigkeit für mich?

Gibt es Gerechtigkeit weltweit? Haben alle Menschen die gleiche Vorstellung von Gerechtigkeit?

**Ergebnisse vergleichen und eine eigene Definition entwickeln**

Die Schülerinnen und Schüler formulieren danach schriftlich ihre Vorstellung von Gerechtigkeit. Die Lehrkraft kann einige davon unkommentiert vorlesen lassen. Sie sind Ausgangspunkt für die folgende Gruppenarbeit.

**Gruppenarbeit: Was ist Gerechtigkeit?****MI/2 Internetrecherche: Was ist Gerechtigkeit?****Hinweis auf Adressen**

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_u9KZxnqaJ4](https://www.youtube.com/watch?v=_u9KZxnqaJ4)

<https://www.youtube.com/watch?v=X18g3R9oBEY>

Materialsammlung Begriff und Themenfeld Gerechtigkeit

[https://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/ethik/gesellschaft/recht\\_gerechtigkeit/index.html](https://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/ethik/gesellschaft/recht_gerechtigkeit/index.html)

**MI/3 Infoblatt: Gerechtigkeit (Lexikonartikel)**

1. Menschen wollen, dass es zwischen ihnen gerecht zugeht. Alle wollen das Gefühl haben, zu ihrem Recht gekommen zu sein. Gerechtigkeit hat mit Fairness zu tun. Nachdem alle Vorstellungen von dem, was wichtig und wertvoll ist, gegeneinander durchdacht und aufgewogen worden sind, daran gedacht worden ist, dass die Interessen aller Beteiligten nach bestem Gewissen berücksichtigt sind, kann man davon sprechen, dass es zu einer guten Entscheidung gekommen ist, die auch gerecht ist.

So kamen schon alte griechische Philosophen wie Aristoteles und Platon zu dem Ergebnis, dass menschliche Gemeinschaften und auch Staaten ohne Gerechtigkeit nicht funktionieren können.

2. Weitere Begriffsbestimmungen:

<https://www.hanisauland.de/lexikon/g/gerechtigkeit.html>

<https://www.politik-lexikon.at/gerechtigkeit>

### **M I/4 JUSTITIA**

Die Figur „Justitia“ findet sich auf vielen öffentlichen Plätzen vor Gerichten. Sie ist ein Symbol für Gerechtigkeit. Schon die Römer kannten sie und gaben ihr diesen Namen. Er befindet sich im Begriff ‚Justiz‘, der sich auf alles bezieht, was mit Recht zu tun hat: Gesetze, Gerichte, Prozesse vor Gericht, ... Zur Justiz gehören Rechtsanwälte, Staatsanwälte, Richter, ... Sie haben den Auftrag, dafür zu sorgen, dass alle zu ihrem Recht kommen. JUSTITIA wird mit mehreren Symbolen ausgestattet: mit einer WAAGE – um abzuwägen, was für und gegen eine Position im Rechtsstreit spricht, mit einem SCHWERT – als Zeichen dafür, dass alle, die Recht verletzen, bestraft werden können, mit einer AUGENBINDE – damit das Urteil nicht durch eine unzulässige Sicht beeinflusst werden kann.

### **M I/5 Infoblatt Philosophie: Was heißt eigentlich Gerechtigkeit? Und wer bestimmt, was Gerechtigkeit bedeutet?**

[https://www.youngcaritas.de/cms/contents/youngcaritas.de/medien/dokumente/gerechtigkeit-young/aktionsheft\\_gerechtigkeit\\_download\\_neu\\_v2.pdf](https://www.youngcaritas.de/cms/contents/youngcaritas.de/medien/dokumente/gerechtigkeit-young/aktionsheft_gerechtigkeit_download_neu_v2.pdf)

Diese Frage treibt die Menschen schon seit jeher um. Die Vorstellungen und Meinungen dazu haben sich im Lauf der Zeit immer wieder verändert und sind heute sehr vielfältig.

### **Gerechtigkeit als Teil der göttlichen Ordnung**

Die Idee einer vollkommenen Ordnung in einer Gesellschaft ist sehr alt. Ursprünglich glaubten die Menschen, dass göttliche oder kosmische Gesetze das menschliche Zusammenleben bestimmen. Gerechtigkeit wurde als eine Eigenschaft beziehungsweise Tugend verstanden, die zum Erhalt der vorgegebenen Ordnung wichtig war. Wer sich nicht an die göttliche Ordnung hielt, musste spätestens im Jenseits dafür büßen. In vielen Kulturen wurde Gerechtigkeit im weitesten Sinn durch eine Gottheit personifiziert.

### **Individuelle versus gesellschaftliche Gerechtigkeit**

Die berühmten griechischen Philosophen Platon (427 – 347 v. Chr.) und Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) sahen in der Gerechtigkeit die höchste aller Tugenden, ohne dies mit einer Gottheit zu begründen. Gerechtigkeit: Heißt das nicht, dass alle zufrieden sind? Die Fähigkeit „Gerechtigkeit“ verhilft ihrer Besitzerin beziehungsweise ihrem Besitzer zu einem bewundernswerten und guten Leben. Platon vertrat die Ansicht, dass der Mensch das Wesen der Gerechtigkeit durch philosophisches Nachdenken erkennen könne. Er glaubte, dass Gerechtigkeit eine Art ewige und unveränderliche Idee sei, die jeder Mensch für sich

entdecken könne. Somit ist jeder Mensch aus sich selbst heraus fähig zu unterscheiden, was gerecht oder ungerecht ist.

Im Gegensatz zu seinem Lehrer Platon glaubte Aristoteles, dass der Einzelne nicht für sich allein, sondern nur in einer konkreten Gesellschaft und im Verhalten zum Mitmenschen erkennen könne, was gerecht und was ungerecht sei. Seiner Auffassung nach werde die Tugend der Gerechtigkeit letztendlich von der Gesellschaft vermittelt. Bei genauerer Betrachtung ist der Gerechtigkeitsbegriff von Aristoteles also relativ. Gerechtigkeit kann je nach kulturellem Kontext etwas anderes bedeuten.

### **Gerechtigkeit trotz Egoismus?!**

Viele Jahrhunderte später sollte Thomas Hobbes (1588 – 1679) die bis dahin verbreiteten Meinungen über Gerechtigkeit fundamental ändern. Er vertrat die Ansicht, dass der Mensch von Natur aus rücksichtslos und egoistisch sei. Deswegen bedürfe es keiner gerechten Menschen, sondern gerechter Verträge und Gesetze. So müssen wir uns nicht darauf verlassen, dass unsere Mitmenschen aus moralischen Gründen gerecht handeln, sondern weil sie die Strafe fürchten, die ein Vertragsbruch mit sich bringen würde. Der Gesellschaftsvertrag regelt damit eindeutig, was gerecht ist, und ermöglicht so auch ein Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Wertvorstellungen. Das Individuum muss also nicht mehr selbst nach Gerechtigkeit suchen. Gerechtigkeit war nun nicht mehr der Ausdruck einer göttlichen Ordnung oder einer persönlichen Haltung, sondern einer von allen Seiten anerkannten Institution. Aufgabe dieser Institution ist es, einen angemessenen und objektiven Ausgleich der Interessen zu ermöglichen, der notfalls auch eingeklagt werden kann.

### **Moderne Gerechtigkeit(en)**

Diese Auffassung von Gerechtigkeit hat sich bis zum heutigen Tag durchgesetzt und wurde immer wieder erweitert. So forderte die im Jahr 1789 entstandene Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte unter anderem die Rechtsgleichheit, also die juristische Gleichberechtigung der Bürger. Weil diese allerdings Frauen nicht einschloss, wurden bald darauf Forderungen nach der vollen rechtlichen, gesellschaftlichen sowie politischen Gleichberechtigung aller Geschlechter laut. Sie führten dazu, dass in vielen europäischen Ländern im Lauf des 20. Jahrhunderts das Frauenwahlrecht eingeführt wurde.

Tatsächlich gibt es heute viele unterschiedliche Formen von Gerechtigkeit. Wenn wir fordern, dass staatliche Gesetze eine angemessene Verteilung von Lebenschancen, Ressourcen und Arbeitsstellen gewährleisten sollen, sprechen wir von sozialer Gerechtigkeit. Dass in Deutschland Familien mit Kindern ein Recht auf Kindergeld haben oder arbeitslose Menschen ein Recht auf Arbeitslosenhilfe, geht hierauf zurück. Ob und wie ausgeprägt die Gerechtigkeit ist, kann sich von Land zu Land sehr unterscheiden.

Ein starker Ausdruck dafür, wie weit die Vorstellungen von Gerechtigkeit auseinandergehen, ist die juristische Gerechtigkeit. Laut Amnesty International gab es im Jahr 2015 56 Staaten, deren gewöhnliches Strafrecht die Todesstrafe enthielt. Sie sehen die Todesstrafe als gerechte Vergeltung für schwerste Straftaten an, während viele andere Staaten die Tötung von Menschen grundlegend ablehnen. Darüber hinaus birgt die Todesstrafe die Gefahr von Justizirrtümern und Missbrauch. Nicht immer ist das Recht auch gerecht.

### **Gerecht oder/und barmherzig?**

Flüchtlinge aus Kriegsgebieten aufzunehmen und auf menschenwürdige Weise zumindest mit Obdach, Nahrung, Kleidung sowie gesundheitlich zu versorgen, ist kein reiner Akt der Nächstenliebe („Almosen“), sondern beruht auf grundlegenden Rechten hilfebedürftiger Personen. Denn aus den Grundrechten ergeben sich auf der Ebene der Gerechtigkeit Rechte und Pflichten, auf die Menschen einen Anspruch haben.

Etwas anderes sind Taten der Barmherzigkeit. Sie sind eine – freiwillige – Hilfestellung für das Wohl von Mitmenschen. Es gibt also einen Unterschied zwischen sozialen Dienstleistungen, die der Gerechtigkeit beziehungsweise Grundrechten geschuldet sind, und einer ungeschuldeten Hilfsbereitschaft oder Handlungen der Nächstenliebe. Eine Gesellschaft, in der Leben gelingen kann, braucht beides: gerechte Strukturen und Menschen, die Verständnis für die Not anderer haben.

Quelle: Aktionsheft Gerechtigkeit (youngcaritas).

[https://www.youngcaritas.de/cms/contents/youngcaritas.de/medien/dokumente/gerechtigkeit-young/aktionsheft\\_gerechtigkeit\\_download\\_neu\\_v2.pdf](https://www.youngcaritas.de/cms/contents/youngcaritas.de/medien/dokumente/gerechtigkeit-young/aktionsheft_gerechtigkeit_download_neu_v2.pdf)

Ein dreiminütiges YouTube-Video des SRF erklärt Rawls „Schleier des Nichtwissens“:  
[www.youngcaritas.de/Rawls](http://www.youngcaritas.de/Rawls)

## **M I/8**

### **Eine Stimme aus Afrika**

Henry Odera Oruka (\* 1. Juni 1944 in der Provinz Nyanza, Kenia; † 9. Dezember 1995 in Nairobi) gehört zu den großen Vorreitern der modernen afrikanischen Philosophie. Er will eine Ethik, die für alle Menschen auf der Welt gilt (universale Ethik). Im Mittelpunkt dieser Ethik steht die globale Gerechtigkeit. Es geht bei Gerechtigkeit vor allem darum, die existenziellen Bedürfnisse jedes Menschen (die z. B. auch in der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen angesprochen werden) auf der Welt sicherzustellen. Das Prinzip globaler Gerechtigkeit steht an erster Stelle für jeden Menschen – vor und über jedem Recht auf Eigentum oder territorialer Souveränität einzelner Staaten.

Dieses Prinzip setzt voraus, dass von einem Paradigma der Gleichheit zu einem Paradigma der Verantwortung für den anderen gewechselt wird, und fordert somit zugleich ein völlig ein neues Menschen- und Weltbild.

(Odera Oruka begann seine philosophische Arbeit und Lehrtätigkeit Anfang der 1970er-Jahre in einer Atmosphäre, die geprägt war von Vorurteilen gegenüber und Abwertungen der afrikanischen Gesellschaften, Kulturen und ihrer Träger. Die Möglichkeit originärer Philosophie in Afrika wurde weithin abgesprochen.)

**Literatur:**

Graneß, A. (2011). Das menschliche Minimum. Globale Gerechtigkeit aus afrikanischer Sicht: Henry Odera Oruka. Frankfurt/Main: Campus.

Wikipedia (o. J.), Henry Odera Oruka. [https://de.wikipedia.org/wiki/Henry\\_Odera\\_Oruka](https://de.wikipedia.org/wiki/Henry_Odera_Oruka)

**MI/9 Bewertung von Statements**

*Antwortmöglichkeiten können sein:*

(1) = stimme zu, (2) = stimme nicht zu, (3) = sollte diskutiert werden

- (a) Gerechtigkeit bedeutet für jeden Menschen etwas anderes. (...)
- (b) Der Staat legt mit seinen Gesetzen fest, was Gerechtigkeit ist. Der Staat gibt für alle Menschen die gleichen Gesetze vor. Das ist gerecht. (...)
- (c) Wer viel Geld hat, kann sich (auch mit der Hilfe von Rechtsanwälten) Gerechtigkeit kaufen. (...)
- (d) Gerecht ist nur der, der auch anderen gegenüber nach seinen Gerechtigkeitsvorstellungen handelt. (...)
- (e) Gerechtigkeit ist ein Ideal. Wenn sich alle Menschen gerecht verhalten, funktioniert die Gesellschaft. (...)
- (f) Oft geht es hart und ungerecht zu. (...)
- (g) Unsere Welt würde besser funktionieren, wenn alle Menschen die gleiche Gerechtigkeitsvorstellung hätten. (...)
- (h) Es geht bei Gerechtigkeit vor allem darum, dass die existenziellen Bedürfnisse jedes Menschen (die z. B. auch in der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen angesprochen werden) auf der Welt sichergestellt werden. (...)

Alternative:

Methode Gerechtigkeitsbarometer:

<https://politischbilden.de/material/diskriminierungs-gerechtigkeitsbarometer/>

## MODUL 2

### IST DAS GERECHT? GERECHTIGKEIT GLOBAL

„Wir sind entschlossen, von heute bis 2030 Armut und Hunger überall auf der Welt zu beenden, die Ungleichheiten in und zwischen Ländern zu bekämpfen, friedliche, gerechte und inklusive Gesellschaften aufzubauen, die Menschenrechte zu schützen und Geschlechtergleichstellung und die Selbstbestimmung der Frauen und Mädchen zu fördern und den dauerhaften Schutz unseres Planeten und seiner natürlichen Ressourcen sicherzustellen“ (Agenda 2030). In dem hier abgesteckten Feld bewegt sich Modul 2 mit besonderem Blick auf das Ziel, friedliche, gerechte und inklusive Gesellschaften aufzubauen (SDG 16).

Die nach Gespräch und Diskussion in den Lerngruppen bei der Arbeit mit Modul 1 gefundenen (immer nur vorläufigen) Bestimmungen und Definitionen von Gerechtigkeit sollen in weiteren Schritten auf aktuelle Problemlagen angesichts von Globalisierungsprozessen (oft genug mit ungerechten Verhältnissen treffend beschrieben) konfrontiert werden.

Was Gerechtigkeit bedeutet und wie sie sich in die Zusammenhänge von den Überlegungen zur Zukunft der Welt und konkrete Programme einordnen lässt, wird zu einem neuen Arbeits- und Diskussionsschwerpunkt für den Unterricht.

Diese Einheit schlägt hier aus der Sicht des Jahres 2025 unterschiedliche Zugänge zur Auswahl vor:

Handy/Koltan (ausgehend von Konsumgewohnheiten und direkter Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern) (M II/4 – Hier steht eine Spielidee im M I)

Betrachtung von internationalen Daten, die die Ungleichheiten der Welt in den großen Regionen verdeutlichen (Datenblatt Entwicklungspolitik). Hier stehen immer aktuelle Daten zur Verfügung. (M II/5) [https://www.welthaus.de/fileadmin/user\\_upload/Bildung/Datenblatt-Entwicklungspolitik.pdf](https://www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/Datenblatt-Entwicklungspolitik.pdf)

Weltverteilungsspiel ([https://www.misereor.de/fileadmin/publikationen/Paedagogische\\_Impulse\\_Auf\\_kleiner\\_Flamme\\_final.pdf](https://www.misereor.de/fileadmin/publikationen/Paedagogische_Impulse_Auf_kleiner_Flamme_final.pdf), S. 2–4) (M II/6). Die verfügbaren Daten sind schon etwas älter, aber mit eigenständiger Suche aktualisierbar.

Ähnlich wie das „Weltverteilungsspiel“ ist M II/8 „Refugee Chair. Die Welt in Stühlen“ strukturiert ([https://baustein.dgb-bwt.de/PDF/0%20RefugeeChair\\_2023%20mit%20Tabellen.pdf](https://baustein.dgb-bwt.de/PDF/0%20RefugeeChair_2023%20mit%20Tabellen.pdf)). Die verwendeten Zahlen stammen aus dem Jahr 2022.

→ Natürlich können in jeder Lerngruppe alternative und zusätzliche Schwerpunkte gesetzt werden.

#### 2.1. Was kann Gerechtigkeit in der globalen Welt bedeuten?

##### Spezifische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Erkenntnisse und Einstellungen zu Gerechtigkeit bei der Analyse ausgewählter Beispiele globaler Entwicklung einsetzen und sich in einem Perspektivenwechsel mit anderen Positionen auseinandersetzen. (Diese Kompetenz wurde mit Blick auf die fachbezogenen Teilkompetenzen 2.1, 3.1, 5.2, 5.3, 6.3 formuliert; siehe Kap. 2)

**Organisationsform**

Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit

**Lernmethode**

Recherche und Textanalyse

**Materialien und Medien**

M II/1 bis 3

**2.2. Beispiele einer ungerechten Welt: Coltan für Handys****Spezifische Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Erkenntnisse und Einstellungen zu Gerechtigkeit bei der Analyse ausgewählter Beispiele globaler Entwicklung einsetzen und sich in einem Perspektivenwechsel mit anderen Positionen auseinandersetzen. (Diese Kompetenz wurde mit Blick auf die fachbezogenen Teilkompetenzen 2.1, 3.1, 5.2, 5.3, 6.3 formuliert; siehe Kap. 2)

**Organisationsform**

Einzel- und Gruppenarbeit

**Lernmethode**

Online-Recherche, Online-Lernspiel, Arbeit mit Online-Karten, Arbeit mit statistischen Materialien

**Materialien und Medien**

M II/4 bis 7 in Auswahl

**2.3. Szenario 2075****Spezifische Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Erkenntnisse und Einstellungen zu Gerechtigkeit bei der Analyse ausgewählter Beispiele globaler Entwicklung einsetzen und sich in einem Perspektivenwechsel mit anderen Positionen auseinandersetzen. (Diese Kompetenz wurde mit Blick auf die fachbezogenen Teilkompetenzen 2.1, 3.1, 5.2, 5.3, 6.3 formuliert; siehe Kap. 2)

**Organisationsform**

Einzel- und Gruppenarbeit

**Lernmethode**

Ergebnisaustausch  
Perspektivenwechsel

**Materialien und Medien**

M II/8

**2.4. Selbstbewertung und Feedback-Gespräche**

M SB

## Materialverzeichnis zu Modul 2

### M II/1

#### Hinweise zur Internetrecherche

[https://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/ethik/gesellschaft/recht\\_gerechtigkeit/index.html](https://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/ethik/gesellschaft/recht_gerechtigkeit/index.html)

### M II/2

#### Gerechtigkeit in Gesellschaften

<https://www.politik-lexikon.at/gerechtigkeit/>

### M II/3

#### Gerechtigkeitsbarometer – ausgewählte Aussagen zum Thema Gerechtigkeit

<https://politischbilden.de/material/diskriminierungs-gerechtigkeitsbarometer/>

### M II/4

#### Beispiel Handy – Folgen der Globalisierung Online-Spiel Handy Crash

##### s. u. Arbeitsblatt

<http://www.germanwatch.org/sites/germanwatch.org/files/publication/11036.pdf>

<http://www.handycrash.org/>

### M II/5

#### Datenblatt Entwicklungspolitik (neueste statistische Daten)

[https://www.welthaus.de/fileadmin/user\\_upload/Bildung/Datenblatt-Entwicklungspolitik.pdf](https://www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/Datenblatt-Entwicklungspolitik.pdf)

### M II/6

#### Weltverteilungsspiel

[https://www.misereor.de/fileadmin/publikationen/Paedagogische\\_Impulse\\_Auf\\_kleiner\\_Flamme\\_final.pdf](https://www.misereor.de/fileadmin/publikationen/Paedagogische_Impulse_Auf_kleiner_Flamme_final.pdf)

### M II/7

#### Gerechtigkeit weltweit

[https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/2\\_Downloads/WeltGemeinde/Globales\\_Lernen\\_Jugend/GL\\_2019-1-Online\\_Gerechtigkeit.pdf](https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/2_Downloads/WeltGemeinde/Globales_Lernen_Jugend/GL_2019-1-Online_Gerechtigkeit.pdf)

### M II/8

#### Szenario 2075

##### s. u. Arbeitsblatt

## Informationen und Erläuterungen zu einigen dieser Materialien

### M II/4 Infoblatt: Materialienübersicht

#### Themenfeld Handy – Coltan/Der Fußabdruck des Smartphones

##### Arbeitsangebot: Online-Game Handy Crash

Das Online-Game Handy Crash sensibilisiert Jugendliche für einen verantwortungsvollen Umgang mit Handys und stellt das „Lieblingstool“ Smartphone, das für Jugendliche oft Status und Individualität ausdrückt, in ein neues Licht. Das Browser-Spiel führt in 30 Runden auf eine Weltreise und durch den Lebenszyklus eines Mobiltelefons. In den Levels Handynutzung und -recycling, Rohstoffabbau und Handyproduktion erfährt man, welche gravierenden Probleme bei Arbeits- und Umweltschutz existieren und dass Handys vielfach unter menschenunwürdigen Bedingungen hergestellt werden.

<http://www.germanwatch.org/sites/germanwatch.org/files/publication/11036.pdf>

Folgen der Globalisierung am Beispiel Handy und Online-Spiel Handy Crash

<http://www.handycrash.org/>

Aktuelle Daten:

<https://www.regenwald-schuetzen.org/handeln/bodenschuetze/coltan>

<https://webshop.inkota.de/infoblatt-rohstoffe-fuer-it-produkte>

##### Der Fußabdruck des Smartphones

Impulse für zwei bis drei Unterrichtsstunden an beruflichen Schulen zum Thema Klimagerechtigkeit und Smartphones.

[https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/downloads/Bildungsmaterial/Klimagerechtigkeit\\_in\\_der\\_beruflichen\\_Bildung/Der\\_Fussabdruck\\_des\\_Smartphones/BfdW\\_Berufsschule\\_Smartphone.pdf](https://www.brot-fuer-die-welt.de/fileadmin/mediapool/downloads/Bildungsmaterial/Klimagerechtigkeit_in_der_beruflichen_Bildung/Der_Fussabdruck_des_Smartphones/BfdW_Berufsschule_Smartphone.pdf)

Weitere Hinweise siehe Unterrichtsskizze:

„Du sollst deinen Nächsten lieben, nicht dein Smartphone

Christliche Nächstenliebe und weltweite Handelsstrukturen“ (S. 66)

**M II/8 Szenario 2075**

Werden die SDGs erreicht?

Armut beenden – Armut ist weltweit in all ihren Formen und überall überwunden. (SDG 1)

- trifft zu
- teilweise/kann eintreten, bin mir aber nicht sicher
- trifft nicht zu

Ernährung sichern – den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung sind weltweit erreicht. (SDG 2)

- trifft zu
- teilweise/kann eintreten, bin mir aber nicht sicher
- trifft nicht zu

Gesundes Leben für alle – ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters ist gewährleistet. (SDG 3)

- trifft zu
- teilweise/kann eintreten, bin mir aber nicht sicher
- trifft nicht zu

Nachhaltiges Wirtschaftswachstum und menschenwürdige Arbeit für alle. (SDG 8)

- trifft zu
- teilweise/kann eintreten, bin mir aber nicht sicher
- trifft nicht zu

Ungleichheit verringern – Ungleichheit in und zwischen Ländern ist wesentlich verringert. (SDG 10)

- trifft zu
- teilweise/kann eintreten, bin mir aber nicht sicher
- trifft nicht zu

Zunächst bearbeiten alle das Szenario in Einzelarbeit und vergleichen die Ergebnisse. Danach versetzen sich die Schülerinnen und Schüler in die Situation gleichaltriger Jugendlicher in Indien oder Kenia und versuchen, aus dieser Sicht zu den gleichen SDGs eine Stellungnahme abzugeben. Darüber hinaus könnte auch ein Szenario 2075 zum Stand der Gerechtigkeit erörtert werden. Wichtig ist, dass in jedem Fall die Vermutungen begründet werden.

**MODUL 3****MENSCHEN LEIDEN UNTER UNGERECHTEN VERHÄLTNISSEN. WAS TUN?**

Der Schwerpunkt dieses Moduls liegt auf dem Kompetenzbereich Handeln (siehe Kap. 2). Die Schülerinnen und Schülern bestimmen erste Schritte bestimmen, um Ungerechtigkeiten sichtbar zu machen und zu ihrer Überwindung beizutragen.

Aus der Beschäftigung mit ganz unterschiedlichen Problemlagen in der globalisierten Welt kann Handeln erwachsen (pädagogisch gesprochen Handlungsorientierung eingebracht werden). Es ist sinnvoll, zunächst auf die in Schule und Klasse auch sonst bewährten Aktionsmöglichkeiten zurückzugreifen. Darauf aufbauend sollten zusätzliche Aktionen in den Blick genommen werden.

1. Situation und Handlungsmöglichkeiten am Schulort: Mithilfe von M III/2 (Erkundungsauftrag) kann die Arbeit leicht organisiert werden.
2. Kleine Zukunftswerkstatt (MIII/3)
3. Konkrete Aktionsideen auf der Website [https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb\\_hauptportal/pdf/publikationen/peace\\_guide\\_bf.pdf](https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/peace_guide_bf.pdf)
4. Erweiterungs- und Vertiefungsmöglichkeit zur Arbeit unter <https://www.bpb.de/internationales/weltweit/was-tun/> (Diese Seite bietet u. a. die Arbeit mit einzelnen oder auch mehreren Kurzinterviews an, die je nach Interesse und Leistungsstand der Gruppe eingesetzt werden können.

### **3.1. Blick auf die Situation am Schulort, auch auf Bildungsgerechtigkeit an unserer Schule/ zwischen Schulen am Ort/SDG 4?**

#### **Spezifische Kompetenz**

Die Schülerinnen und Schüler können – ausgehend von ihrer Vorstellung von Gerechtigkeit – Handlungsmöglichkeiten eines eigenen Engagements in den Blick nehmen. (Diese Kompetenz wurde mit Blick auf die fachbezogenen Teilkompetenzen 8.1, 9.2, 10.4, 11.2 formuliert; siehe Kap. 2)

#### **Organisationsform**

Gruppenarbeit

#### **Lernmethode**

Erkundung am Wohnort

#### **Materialien und Medien**

M III/2

Erkundungsimpulse

### 3.2. Kleine Zukunftswerkstatt

#### Spezifische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können – ausgehend von ihrer Vorstellung von Gerechtigkeit – Handlungsmöglichkeiten eines eigenen Engagements in den Blick nehmen. (Diese Kompetenz wurde mit Blick auf die fachbezogenen Teilkompetenzen 8.1, 9.2, 10.4, 11.2 formuliert; siehe Kap. 2)

#### Organisationsform

Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Plenum

#### Lernmethode

Werkstattarbeit

#### Materialien und Medien

M III/3 Kleine Zukunftswerkstatt

M III/4 Interviewreihe

### 3.3. Präsentation der Arbeitsergebnisse

#### Spezifische Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler können ihre Erkenntnisse und Einstellungen zu Gerechtigkeit bei der Analyse ausgewählter Beispiele globaler Entwicklung einsetzen und sich in einem Perspektivenwechsel mit anderen Positionen auseinandersetzen. (Diese Kompetenz wurde mit Blick auf die fachbezogenen Teilkompetenzen 2.1, 3.1, 5.2, 5.3, 6.3 formuliert; siehe Kap. 2)

#### Organisationsform

Gruppen, Plenum

#### Lernmethode

Collagen, Plakate, Ausstellungen, digitale Präsentation

### 3.4. Selbstbewertung und Feedback-Gespräche

M SB

## Materialverzeichnis zu Modul 3

### M III/1

Hinweise zur Internetrecherche

[https://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/ethik/gesellschaft/recht\\_gerechtigkeit/index.html](https://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/ethik/gesellschaft/recht_gerechtigkeit/index.html)

### M III/2

Unsere Schule, Unsere Stadt/Unsere Gemeinde: Aktionen für Gerechtigkeit  
s. u. Arbeitsblatt

**M III/3**

Kleine Zukunftswerkstatt

**M III/4**

Zusatzangebot: Kurzinterview-Reihe (Vertiefungsmöglichkeit)

WAS TUN? | bpb.de (<https://www.bpb.de/mediathek/reihen/was-tun/>)

s. u. Arbeitsblatt

Aktionsideen: [https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb\\_hauptportal/pdf/publikationen/peace\\_guide\\_bf.pdf](https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/peace_guide_bf.pdf)<https://www.bpb.de/internationales/weltweit/was-tun/>**Informationen und Erläuterungen zu einigen dieser Materialien****M III/2****Unsere Stadt/Gemeinde – Aktionen für Gerechtigkeit****Erkundung: Unsere Stadt/Gemeinde – Aktionen für Gerechtigkeit**

In Schulen wie in Städten und Gemeinden setzen sich viele Menschen direkt und indirekt für Gerechtigkeit und Menschenrechte ein (Fairtrade-School-AG, SMV, Ortsgruppen Rotes Kreuz, Arbeiter-Samariter-Bund, Amnesty International, Greenpeace, Fair-Trade-Läden, Weltläden, Initiativgruppen ...).

- Findet durch Anfragen bei entsprechenden Menschen/Gruppen, auch bei der Stadt-/Gemeindeverwaltung, bei Vereinen und Kirchengemeinden usw. heraus, welche Einrichtungen und Initiativen dieser Art es in eurem Schulort gibt.
- Erkundet, um welche Vorhaben zur Stärkung von Gerechtigkeit und Menschenrechten es ihnen geht.
- Fragt nach, wie sich Schülerinnen und Schüler und eventuell die ganze Schule daran beteiligen können.
- Erstellt ein Infoplatkat/eine Infocollage/eine Webinformation.

**M III/3 Kleine Zukunftswerkstatt (Arbeitsskizze)**

Genauere Informationen und Hilfen zur Methode:

<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/zukunftswerkstatt.pdf>**Thema: Gerechtigkeit für alle – weltweit****1. Phase: Fantasie- und Wunschphase**

Notieren auf Wunschzetteln.

Was soll sich in den nächsten 50 Jahren in der Welt ändern, damit Gerechtigkeit für alle Menschen verwirklicht werden kann?

Wünsche zum Thema werden aufgeschrieben – es besteht ausdrücklich das Recht zum Fantasieren.

## 2. Phase: Aktivität – die ersten Schritte selbst angehen

Auf einem Plakat wird notiert.

Welche Probleme sollen angegangen werden?

Was können Schulen und Schülerinnen und Schüler selbst schon jetzt tun?

Wer kann angesprochen und zum Bündnispartner gemacht werden?

Wer hilft?

Wer kann unterstützen?

## 3. Phase: Collage oder Wandzeitung

Eine Collage wird erstellt.

Die Wunschzettel werden in die Mitte des Plakats geklebt.

Liste der Forderungen grafisch gestalten und ergänzen

Collageelemente (Fotos aus Zeitschriften, Grafiken, selbst erstellte Bilder ... alles ist erlaubt) werden daneben platziert.

Liste möglicher Unterstützerinnen und Unterstützer

**Tipp:** Aktionsideen, die auch für das Thema „Gerechtigkeit“ verwendet werden können, gibt es unter [https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb\\_hauptportal/pdf/publikationen/peace\\_guide\\_bf.pdf](https://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/publikationen/peace_guide_bf.pdf).

## M SB (Selbst-)Bewertung

### Möglichkeit 1:

Wiederholung Brainstorming M I/1 – anschließend Reflexion des Arbeitsergebnisses (Fragen nach neuen Erkenntnissen, zur Weiterarbeit, zu Defiziten und neuen Perspektiven ...)

### Möglichkeit 2:

Die Selbstbewertungen der Schülerinnen und Schüler zum Erwerb der Zielkompetenzen beziehen sich auf die drei Module des Unterrichtsbeispiels und sollten daher jeweils am Ende der Module erfolgen und Anlass zu Feedback-Gesprächen zwischen Lehrkraft und Schüler bzw. Schülerin sein (Kap. 5).

Die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden spezifischen Kompetenzen SK1 bis SK3 entsprechen im Kern der Aufgabenstellung und dem Lernziel der Module (Spalte 2). Sie können auf Plakaten gut lesbar im Unterrichtsraum aufgehängt sein und jeweils zu Beginn eines Moduls vorgelesen und – im Fall von Rückfragen – erläutert werden. Am Ende jedes Moduls/mehrerer oder aller Module erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Kopie dieses Selbstbewertungsbogens (die Kompetenzen der noch nicht durchgeführten Module sind abgedeckt und nicht sichtbar) bzw. eine entsprechende Aufforderung durch eine digitale Anwendung. Sie füllen das Dokument aus und geben/schicken es bis zur nächsten Unterrichtsstunde zurück. Die Schülerinnen und Schüler sollen verstehen, dass es um ihren Selbstlernprozess geht, und ermutigt werden, das Dokument zutreffend auszufüllen. Es fördert den Feedback-Dialog zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften und sollte nicht der Notengebung dienen.

Name:

Klasse:

<b>Erwerb von Kompetenzen: Selbstbewertung</b> <b>Unterrichtseinheit Gerechtigkeit für alle? Weltweit?</b>		
<b>KOMPETENZEN</b> <b>Erkennen</b> <b>Bewerten</b> <b>Handeln</b>	<b>Modul 1</b> Ich habe mein eigenes Verständnis von Gerechtigkeit bei der Auseinandersetzung mit Aussagen der Philosophie und Ethik weiterentwickelt und kann diesen Prozess beschreiben.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>Modul 2</b> Ich kann mein erweitertes Verständnis von Gerechtigkeit bei der Analyse und Bewertung von globalen Konflikten wie dem Coltan-Abbau für die Handyproduktion einsetzen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>Modul 3</b> Ich kann mich bei der Erkundung von Gerechtigkeitsinitiativen an meiner Schule wie an meinem Schulort einbringen und mich an der Planung einer Initiative von Schülerinnen und Schülern hilfreich beteiligen, in der es um mehr Gerechtigkeit geht.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>Arbeitsweise</b>	<b>Jeweils nach allen drei Modulen</b> In die Gruppen- und Partnerarbeit sowie in die Klassengespräche habe ich mich engagiert und konstruktiv eingebracht und zu einem guten Ergebnis beigetragen.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## Literaturverzeichnis

Adam, G. & Lachmann, R. (Hrsg.). (2010). Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 1. Basisband. Göttingen.

Adam, G. & Lachmann, R. (Hrsg.). (2010). Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 2. Aufbaukurs. Göttingen.

AGU – Arbeitsgemeinschaft der Umweltbeauftragten der Gliedkirchen in der EKD. (o. J.a). Gentechnik in Landwirtschaft und Ernährung. <https://agu.ekd.de/themen/neue-technologien/gentechnik-und-biotechnologie/>

AGU – Arbeitsgemeinschaft der Umweltbeauftragten der Gliedkirchen in der EKD. (o. J.b). Mobilität. <https://agu.ekd.de/themen/nachhaltige-entwicklung/mobilitaet/>

Arndt, S. (2025). „Rassismus hat sich überall eingenistet“. In H. Noormann (Hrsg.), Rassismus und Antisemitismus – zum antisemitismuskritischen und rassismuskritischen Bildungsmandat der Fächergruppe.

Bederna, K. (2019). Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ostfildern.

Bederna, K. (2020). Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung (2. Aufl.). Ostfildern.

Bederna, K. (2021). Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein didaktisches Modell. Religionspädagogische Beiträge, 44(2), 61–71. <https://doi.org/10.20377/rpb-151>

Bederna, K. & Gärtner, C. (2023). Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Grümme & M. Pirner (Hrsg.), Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik (S. 200–211). Stuttgart: Kohlhammer.

Benk, A. (2019). Globales Lernen als Kernaufgabe religiöser Bildung. In A. Benk (Hrsg.), Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit (S. 213–224). Ostfildern: Grünewald.

Biehl, P. & Johannsen, F. (2003). Einführung in die Ethik. Ein religionspädagogisches Arbeitsbuch. Neukirchen-Vluyn.

Bormann, I., Singer-Brodowski, M. Taigel, J., Wanner, M., Schmitt, M. & Blum, J. (2022). Transformatives Lernen im Kontext sozial-ökologischer Transformationsprozesse Impulse, Erkenntnisse und Empfehlungen für Bildung für nachhaltige Entwicklung aus dem ReFo-Plan-Vorhaben TrafoBNE (Abschlussbericht). Umweltbundesamt. [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/479/publikationen/texte\\_55-2022\\_transformatives\\_lernen\\_im\\_kontext\\_sozial-oekologischer\\_transformationsprozesse\\_0.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/479/publikationen/texte_55-2022_transformatives_lernen_im_kontext_sozial-oekologischer_transformationsprozesse_0.pdf)

Brot für die Welt. (2025). Geschichte des fairen Handels. <https://www.brot-fuer-die-welt.de/themen/dossier-50-jahre-fairer-handel/zeitstrahl/>

Brot für die Welt. (o. J.). Die Armut weltweit zu überwinden ist möglich. <https://www.brot-fuer-die-welt.de/themen/armut/>

BtE – Bildung trifft Entwicklung. (2025). Homepage. <https://www.bildung-trifft-entwicklung.de/de/>

BUND & Misereor. (Hrsg.). (1996). Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Eine Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie. Basel: Birkhäuser Verlag.

Club-of-Rome-Schulnetzwerk Deutschland. (2022). Zukunftsalphabetisierung. Netzwerkschwerpunkt 2022 bis 2025. [https://www.club-of-rome-schulen.org/\\_files/ugd/ca873c\\_1a4116f91842401fac204dc9f8490d59.pdf](https://www.club-of-rome-schulen.org/_files/ugd/ca873c_1a4116f91842401fac204dc9f8490d59.pdf)

Crüsemann, F. (2003). Rettung und Selbstverantwortung. In F. Crüsemann (Hrsg.), Maßstab: Tora. Israels Weisung für christliche Ethik (S. 49–56). Gütersloh.

Die deutschen Bischöfe (2010). Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 1–10 (4. Aufl.).

Diefenbacher, H., Freytag, M., Kopsch, C., & Wegner, G. (o. J.). Freiheit zur Begrenzung. Strategischer Rahmen für die Arbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland und ihrer Gliedkirchen im Bereich Nachhaltige Entwicklung. [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/Freiheit%20zur%20Begrenzung%202018%2001.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Freiheit%20zur%20Begrenzung%202018%2001.pdf)

EKD (Hrsg.). (1994). Identität und Verständigung. Eine Denkschrift der EKD. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

EKD. (Hrsg.). (2003). Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Hannover: Gütersloher Verlagshaus.

EKD. (Hrsg.). (2010). Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe 1. Ein Orientierungsrahmen (EKD-Texte 111). [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/ekd\\_texte\\_111.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_111.pdf)

EKD. (Hrsg.). (2012). Biopatente und Ernährungssicherung aus christlicher Perspektive. Eine Studie der Kammer der EKD für nachhaltige Entwicklung. EKD-Texte 115. [https://www.ekd.de/ekdtext\\_115.htm](https://www.ekd.de/ekdtext_115.htm)

EKD. (Hrsg.). (2013). Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

EKD. (Hrsg.). (2014). Auf dem Wege der Gerechtigkeit ist Leben. Nachhaltige Entwicklung braucht Global Governance. EKD-Texte 117. [https://www.ekd.de/ekdtext\\_117.htm](https://www.ekd.de/ekdtext_117.htm)

EKD. (Hrsg.). (2018). „Geliehen ist der Stern, auf dem wir leben“. Die Agenda 2030 als Herausforderung für die Kirchen. Ein Impulspapier der Kammer der EKD für nachhaltige Entwicklung. EKD-Texte 130. <https://www.ekd.de/ekd-texte-130-6-was-wir-in-dankbarkeit-tun-wollen-37425.htm>

EKD. (Hrsg.). (2021). Auf dem Weg zur sozial-ökologischen Transformation. Geschichten des Gelingens zur Umsetzung der Ziele für eine nachhaltige Entwicklung in Kirche und Diakonie. [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/transformation2021.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/transformation2021.pdf)

EKD. (Hrsg.). (2025). Die Friedensdenkschrift der EKD 2025. Gerechten Frieden schaffen in unruhigen Zeiten. <https://www.ekd.de/themen/friedensdenkschrift-2025-91393.htm>

EKD. (Hrsg.). (o. J.). Menschenrechte. Engagement der Kirche für Freiheit, Gleichheit und Würde aller Menschen. <https://www.ekd.de/menschenrechte-60316.htm>

Faroutan, N. (2019). Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld.

Fischer, D., King, J. & Redman, A. (2025). Rethinking learning assessment in education for sustainable development: A call for action. *Journal of Education for Sustainable Development*, 19(1), 58–75. <https://doi.org/10.1177/09734082251355050>

Fleischmann, C., & Schrom, M. (2025). Bruder Fluss, Schwester Kuh. Ein Interview mit der Theologin Julia Enxing und dem Religionswissenschaftler Kocku von Stuckrad über ein neues Naturverständnis. *publik forum*, 2/2025, 12–16.

Gärtner, C. (2020). Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt. Bielefeld: transcript.

GPEN – Global Pedagogical Network. (o. J.). Unser Ursprung. *schools500reformation*. <https://www.gpenreformation.net/de/project-description/our-origins-schools500reformation/>

Grümme, B. (2025). Hoffnung. Konvergenzen und Differenzen von Religionsdidaktik und politischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 77(1), 56–68.

Hamilton, C. (2017). *Defiant Earth. The Fate of Humans in the Anthropocene*. Cambridge: Polity Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze-Velbert: Klett/Kahlmeyer.

Höffe, O. (2015). *Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung* (Beck Reihe Wissen, Bd. 2168). München.

IFEES – The Islamic Foundation for Ecology and Environmental Sciences. (2015). *Islamisches Manifest zum globalen Klimawandel. Im Namen Allahs, des Barmherzigsten, des Allerbarmers*. <https://www.ifees.org.uk/wp-content/uploads/2020/01/iccd-german-full.pdf>

I.L.A. Kollektiv. (Hrsg.). (2019). *Das gute Leben für alle. Wege in die solidarische Lebensweise*. München: Oekom-Verlag.

Initiative Sicherheit neu denken (2025). *Europas Rolle für den Frieden in der Welt. Positiv-Szenario 2025–2040*. <https://www.sicherheitneudenken.de/media/download/variant/410614/positiv-szenario-europas-rolle-fuer-den-frieden-in-der-welt-01.01.2025.pdf>

Janisch, W. (2022, 2. Juni). Wenn Flüsse und Frösche vor Gericht klagen. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/leben/klimaschutz-naturschutz-justiz-ecquador-klimakrise-1.5595630?reduced=true>

Kessler, W. (2020, 15. Mai). Dossier „Arbeiten und leben mit Corona“. publik forum, 9.

Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (1994). Identität und Verständigung. Eine Denkschrift der EKD. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (2003). Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kirchenamt der EKD (Hrsg.). (2014). Religiöse Orientierung gewinnen. Eine Denkschrift. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.). (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (2. Aktualisierte und erweiterte Auflage). Cornelsen.

KMK. (2018). Menschenrechtsbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 11.10.2018). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Menschenrechtserziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Menschenrechtserziehung.pdf)

KMK. (2024a). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule (Beschluss vom 13.06.2024). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2024/2024\\_06\\_13-BNE-Empfehlung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf)

KMK. (2024b). Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2023/24. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterricht, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW\\_Religionsunterricht\\_II\\_2023\\_24.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2023_24.pdf)

KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe, herausgegeben von Engagement Global gGmbH, Bonn 2025.

Krämer, A. L. H. (2018). Menschenrechte im Islam. Unterrichtseinheit Islamischer Religionsunterricht sunnitischer Prägung/Bildungsplan für das Gymnasium. Klassen 7/8. In Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.), Jugendliche im Fokus salafistischer Propaganda. Unterrichtseinheiten und Unterrichtsmaterialien (Teilband 2.2, S. 31–50). Stuttgart.

Kuhn, A., Halle, A.-C. & Deimel, D. (2025). Demokratisierung des Lernens in Schule. Ergebnisse einer Jugendbefragung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Künzli, C. & Bertschy, F. (2008). Didaktisches Konzept. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (3., überarb. Aufl.). Bern. [http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/BNE\\_Didaktisches\\_Konzept\\_Feb08.pdf](http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/BNE_Didaktisches_Konzept_Feb08.pdf)

Laubach, T., et al. (Hrsg.). (2024). Theology for Future. Die 17 Ziele der UN für nachhaltige Entwicklung theologisch reflektiert. Freiburg: Herder.

Mette, N. (2021). Transformative Bildung als praktizierte Solidarität angesichts globaler Krisen. Religionspädagogische Beiträge, 44(2), 17–26. <https://doi.org/10.20377/rpb-2021-44-2>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. (2010). Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010, zuletzt geändert durch Gesetz vom 2. Dezember 2019 (GVOBl. M-V S. 719), nicht amtliche Veröffentlichung. <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/.galleries/dokumente/schule/Broschuere-Schulgesetz-Webfassung.pdf>

Möllenbeck, T. & Schulte, L. (Hrsg.). (2023). Transformation. Von der Dynamik christlicher Spiritualität. Münster: Aschendorff.

narrt – Netzwerk antisemitismus- und rassismuskritische Religionspädagogik und Theologie. (o. J.). Über das Projekt. <https://narrt.de/ueber-das-projekt/>

Noormann, H. (2013). Diakonische Bildung. In G. Adam, H. Schmidt & U. Hallwirth (Hrsg.), Sozial-diakonisches Lernen. Ein religionspädagogischer Reader (S. 64–70). Münster.

Nur-Cheema, S. (2017). (K)Eine Glaubensfrage. Religiöse Vielfalt im pädagogischen Miteinander. Frankfurt/Main. [https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Themenhefte/K\\_Eine\\_Glaubensfrage.pdf](https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Themenhefte/K_Eine_Glaubensfrage.pdf)

Nürnberger Forum (2024). Das Nürnberger Memorandum zur Integration spiritueller Dimensionen in die Bildung für nachhaltige Entwicklung. Verabschiedet von den Teilnehmern der 13. internationalen, interdisziplinären und interreligiösen Konferenz des Nürnberger Forums, 2. Oktober 2024. [https://www.evrel.phil.fau.de/files/2024/12/The-Nuremberg-Memorandum\\_FINAL-deutsch.pdf](https://www.evrel.phil.fau.de/files/2024/12/The-Nuremberg-Memorandum_FINAL-deutsch.pdf)

Nussbaum, M. C. (1999). Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Suhrkamp.

ÖRK. (2022). „Ein Aufruf zum Handeln“. Die Botschaft der 11. Vollversammlung des ÖRK. Anregungen zum vertieften Lesen, für das Gespräch in Gruppen und für gemeinsame Aktivitäten. Eine Arbeitshilfe für Gemeinden und ökumenische Gruppen. <https://www.ekiba.de/media/download/variant/400699/arbeitshilfe-vollversammlung-oerk.pdf?stichwort-suche=Arbeitshilfe%2CVollversammlung>

Peukert, H. (2003). Die Logik transformatorischer Lernprozesse und die Zukunft von Bildung. In E. Ahrens (Hrsg.), Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung (S. 9–30). Luzern.

Pirner, M. (2015). Religion und öffentliche Vernunft. Impulse aus der Diskussion um die Grundlagen liberaler Gesellschaften für die Öffentliche Religionspädagogik. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 67(4), 311–318.

Reich, K. (2012). Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool (5. Aufl.) Weinheim und Basel: Beltz.

Rösch, A. (2009). Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells. Münster: LER.

Roy, A. (2020, 3. April). The pandemic is a portal. Financial Times. <https://www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca>

Ruster, T. (2022, 7. Januar). 2021 – das Transformationsjahr. feinschwarz.net. <https://www.feinschwarz.net/2021-das-transformationsjahr/>

Scheunpflug, A., & Affolderbach, M. (2018). Religionssensible Schulen. In S. Müller & W. Sander (Hrsg.), *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft* (S. 233–245). Weinheim.

Schimmel, A. & Krahn, A. (2021). „Klima nervt!“ Zum didaktischen Umgang mit Widerständen bei der Thematisierung des Klimawandels im Religionsunterricht. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(2), 85–96. <https://doi.org/10.20377/rpb-2021-44-2>

Schlag, T. & Suhner, J. (2018). *Interreligiöses Lernen im öffentlichen Bildungskontext Schule. Eine theologisch-religionspädagogische Annäherung* (Theologische Studien, Bd. 13). Zürich: tvz-Verlag.

Schmid, T. (2017). *Migration aus dem Senegal: „Sie wollen unseren Fisch – aber uns wollen sie nicht“*. Heinrich-Böll-Stiftung. <https://www.boell.de/de/2017/09/19/sie-wollen-unsern-fisch-aber-uns-wollen-sie-nicht>

Schneidewind, U. (2018). *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt/Main.

Schröder, B. (2017). *Konfessionalität und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive*. In J. Woppowa, T. Isik, K. Kammeyer & B. Peters (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (S. 35 ff.). Stuttgart: Kohlhammer.

Seitz, K. (2017). *Transformation und Bildung. Was bedeutet die Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung für den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung?* Bonn: Engagement Global.

Sen, A. (2009). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: dtv Verlagsgesellschaft.

Servicestelle Friedensbildung. (2023). *Peace Guide. 26 Friedensaktionen für Schüler:innen* (2. Aufl.). [https://www.friedensbildung-bw.de/fileadmin/friedensbildung-bw/redaktion/pdf/Peace\\_Guide\\_BF.pdf](https://www.friedensbildung-bw.de/fileadmin/friedensbildung-bw/redaktion/pdf/Peace_Guide_BF.pdf)

Simijoki, H. (2020). *Religiöse Bildung in der Weltrisikogesellschaft – ein Update in Zeiten von Corona*. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(4), 400–412.

Simijoki, H. (2023). *Religionspädagogik im globalen Horizont*. In B. Grümme & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 184–199). Stuttgart: Kohlhammer.

Simojoki, H., & Wabel, T. (2017). *Religionspädagogik, christlich*. In G. Lang-Weitassik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 347–350). Ulm: Klemm & Oelschläger.

The Royal Aal al-Bayt Institute for Islamic Thought. (2007). *Ein Wort, das uns und euch gemeinsam ist. Ein Offener Brief und Aufruf von religiösen Führern der Muslime an die religiösen Führer des Christentums*. [https://www.acommonword.com/lib/downloads/EIN\\_WORT\\_DAS\\_UNG\\_UND\\_EUCH\\_GEMEINSAM\\_IST.pdf](https://www.acommonword.com/lib/downloads/EIN_WORT_DAS_UNG_UND_EUCH_GEMEINSAM_IST.pdf)

Tendis, N. (Hrsg.). (o. J.). *Leitplan für Kirchengemeinden, kirchliche Gemeinschaften und Kirchen für eine Ökonomie des Lebens und für Umweltgerechtigkeit*. Ökumenischer Rat der Kirchen. [https://oikoumene.org/sites/default/files/Document/Roadmap\\_GR\\_v3\\_final\\_web.pdf](https://oikoumene.org/sites/default/files/Document/Roadmap_GR_v3_final_web.pdf)

Umweltbundesamt. (2021). Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur\*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/final\\_hauptdok\\_uba\\_handbuch\\_transformatives\\_lernen\\_bfrei.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/final_hauptdok_uba_handbuch_transformatives_lernen_bfrei.pdf)

UN – United Nations. (Hrsg.). (2024). The Sustainable Development Goals Report 2024. New York: United Nations Publications. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024.pdf>

UNESCO. (2024). Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung. [https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche\\_UNESCO-Kommission/02\\_Publikationen/UNESCO\\_Empfehlung\\_zu\\_Bildung\\_für\\_Frieden\\_\\_Menschenrechte\\_und\\_nachhaltige\\_Entwicklung.pdf](https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/UNESCO_Empfehlung_zu_Bildung_für_Frieden__Menschenrechte_und_nachhaltige_Entwicklung.pdf)

UNESCO. (2025). UNESCO Associated Schools Network (ASPnet) Strategic Framework for Action 2025–2029: Building peaceful and sustainable futures through transformative education. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393234\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393234_eng)

Vogt, M. (). Christliche Umweltethik. Grundlagen und zentrale Herausforderungen. Freiburg: Herder.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (Hrsg.). (2018). Hauptgutachten Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation>

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen. (2019, 11. April). Unsere gemeinsame digitale Zukunft. Presseerklärung. <https://www.hochn.uni-hamburg.de/3-aktuelles/nachrichten/118-unsere-gemeinsame-digitale-zukunft-wbgu.html>

Welzer, H. (2011). Mentale Infrastrukturen. Wie das Wachstum in die Welt und in die Seen kam (Schriften zur Ökologie 14). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. <https://www.boell.de/de/oekologie/publikationen-mentale-infrastrukturen-schriften-oekologie-11871.html>

Welzer, H. (2016). Die smarte Diktatur. Der Angriff auf unsere Freiheit (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Fischer.

## Literaturhinweise zur Weiterarbeit

### Ausgewählte Fachliteratur – Hinweise

#### Ethik – Philosophie

Birnbacher, D. (2022): Klimaethik. Eine Einführung, durchgesehene und aktualisierte Ausgabe. Reclam.

Draken, K., & Peters, J. (2023). Klimaethik. Philosophische Reflexionen. Appelle und Aktionen. Reclam.

Ethik und Unterricht (2/2025). „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Friedrich.

Ethik und Unterricht (1/2026). „Naturverhältnisse“. Friedrich.

Gesang, B. (2020). Mit kühlem Kopf. Über den Nutzen der Philosophie in der Klimadebatte. Hansa.

Praxis Philosophie & Ethik (6/2019). „Klimaethik“. Westermann.

Reder, M., Köhler, A., & Wallacher, J. (2019). Umweltethik. Eine Einführung in globaler Perspektive. Kohlhammer.

Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (3/2011). „Globale Gerechtigkeit“. Siebert.

Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (4/2024). „Nachhaltigkeit“. C. C. Buchner.

Widdau, C. S. (2022). Einführung in die Umweltethik. Reclam.

#### Religion

##### Jüdische Beiträge

Schorsch, J. (2020). Die Heiligkeit der Welt. Entstehung und Entwicklung des jüdischen Umweltaktivismus. Verlorenes Paradies. Wie viel Religion die Rettung der Schöpfung braucht (Herder-Korrespondenz Spezial, S. 32–33). Herder.

Kaloudis, A., Ahrens, J. (2021). Noah, die Flut und unsere globale Verantwortung heute. Bausteine für den Religionsunterricht aus jüdisch-christlicher Perspektive. Aktuelle Unterrichtseinheiten zur Religionspädagogik aus EKKW und EKHN (rpi-aktuell, 5/21).

##### Islamische Beiträge

Binay, S., & Khorchide, M. (Hrsg.). (2019). Islamische Umwelttheologie. Ethik, Norm und Praxis. Herder.

El Maaroufi, A. (2020). Und nach uns die Sintflut? Auf dem Weg zu einer islamischen Umweltethik. Verlorenes Paradies. Wie viel Religion die Rettung der Schöpfung braucht (Herder-Korrespondenz Spezial, S. 30–31). Herder.

El Maaroufi, A. (2021). Ethik des Mitseins. Grundlinien einer islamisch-theologischen Tierethik (falsafa. Horizonte islamischer Religionsphilosophie, Bd. 4). Alber.

Ulfat, F., & Ghandour, A. (Hrsg.). (2021). *Sexualität, Gender und Religion in gegenwärtigen Diskursen: Theologie, Gesellschaft und Bildung*. Springer VS

### Christliche Beiträge

Bederna, K. (2020). *Every Day for Future. Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Aufl.). Grünewald.

Bederna, K. (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wirelex. [https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung\\_fr\\_nachhaltige\\_Entwicklung.200572](https://doi.org/10.23768/wirelex.Bildung_fr_nachhaltige_Entwicklung.200572)

Bederna, K., & Gärtner, C. (2023). *Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In B. Grümme & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionspädagogik* (S. 200–211). Kohlhammer.

Benk, A. (2019). *Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild globaler Gerechtigkeit*. Grünewald.

EKD Kirchenamt (2018). „...geliehen ist der Stern, auf dem wir leben.“ *Die Agenda 2030 als Herausforderung für die Kirchen. Eine Studie der Kammer für nachhaltige Entwicklung* (EKD-Texte 130). Druckhaus Köthen. Stm. Media GmbH.

Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. transcript.

Laubach, T., et al. (Hrsg.). (2024). *Theology for Future. Die 17 Ziele der UN für nachhaltige Entwicklung theologisch reflektiert*. Herder.

Loccumer Pelikan (2/2022). *Nachhaltig leben lernen*. Stolzenau, Weserdruckerei Oesselmann.

Papst Franziskus (2015). *Laudato si! Die Umweltenzyklika*. Herder.

Papst Franziskus (2020): *Nachsynodales Apostolisches Schreiben QUERIDA AMAZONIA*. [https://www.vatican.va/content/francesco/de/apost\\_exhortations/documents/pa-pa-francesco\\_esortazione-ap\\_20200202\\_querida-amazonia.html](https://www.vatican.va/content/francesco/de/apost_exhortations/documents/pa-pa-francesco_esortazione-ap_20200202_querida-amazonia.html)

*Politische Ökologie*, 34 (Dezember 2016). *Religion und Spiritualität. Ressourcen für die Große Transformation?* Mitherausgegeben von Misereor und Brot für die Welt. Oekom e.V.

*Religionspädagogische Beiträge*, 44(2) (2021). Special Issue zu „Herausforderungen für (religiöse) Bildung angesichts der ökologischen Krise und einer gänzlich offenen Zukunft der Welt“. <https://doi.org/10.20377/rpb-2021-44-2>

Simojoki, H. (2018). *Globales Lernen*. Wirelex. [https://doi.org/10.23768/wirelex.Globales\\_Lernen.200378](https://doi.org/10.23768/wirelex.Globales_Lernen.200378)

Simojoki, H. (2023). *Religionspädagogik im globalen Horizont*. In B. Grümme & M. Pirner (Hrsg.), *Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik* (S. 184–199). Kohlhammer.

*Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44 (2021) 1. *Religion und Globales Lernen*. Waxmann.

## Im Auftrag von:



**KULTUSMINISTER  
KONFERENZ**

### Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

[www.kmk.org](http://www.kmk.org), E-Mail: [poststelle@kmk.org](mailto:poststelle@kmk.org)

Taubenstraße 10, 10117 Berlin

Postfach 11 03 42, 10833 Berlin

Tel. +49 30 254 18-499

Fax +49 30 254 18-450



Bundesministerium für  
wirtschaftliche Zusammenarbeit  
und Entwicklung

### Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

[www.bmz.de](http://www.bmz.de), E-Mail: [poststelle@bmz.bund.de](mailto:poststelle@bmz.bund.de)

#### Dienstsitz Bonn

Postfach 12 03 22, 53045 Bonn

Tel. +49 228 99 535-0

Fax +49 228 99 535-2500

#### Dienstsitz Berlin

Stresemannstraße 94, 10963 Berlin

Tel. +49 30 18 535-0

Fax +49 30 18 535-2501

## Herausgeberin:

**ENGAGEMENT  
GLOBAL**



### ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

Friedrich-Ebert-Allee 40, 53113 Bonn

Tel. +49 228 20717-0

[info@engagement-global.de](mailto:info@engagement-global.de)

[www.engagement-global.de](http://www.engagement-global.de)

Umsetzung: BlockDesign – Agentur für Kommunikation, Berlin  
Umschlaggestaltung: Corinna Babylon, Berlin

Icons auf dem Umschlag: © United Nations: Sustainable Development Goals

im Auftrag von:

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK),  
Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ),  
Engagement Global gGmbH

Autorinnen und Autoren:

Yasemin Binici, Monika Bossung-Winkler, Imran Coskun-Firat, Martin Geisz, Klaus Heidel,  
Stefanie Hertel-Holst, Michael Knittel, Harry Noormann, Klaus Schilling, Jörg-Robert  
Schreiber, Ibrahim Türkan

Die jeweiligen Autorinnen und Autoren sind für den Inhalt allein verantwortlich. Die in der  
Publikation dargestellten Positionen geben nicht notwendigerweise den Standpunkt des  
Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wieder.

Die Websites Dritter, deren Internetadressen in diesem Werk angegeben sind, wurden vor  
Drucklegung sorgfältig geprüft. Der Verlag übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und  
den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

Sollte es in einem Einzelfall nicht gelungen sein, die korrekten Rechteinhaber von Texten  
und Abbildungen ausfindig zu machen, so werden berechnete Ansprüche selbstverständ-  
lich im Rahmen der üblichen Regelungen abgegolten.

KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.). (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbe-  
reich Globale Entwicklung (2. Aktualisierte und erweiterte Auflage). Teilausgabe Religion  
– Philosophie – Ethik (Stand: 2026)

© Engagement Global gGmbH, Bonn

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Es darf mit Zustimmung der  
Engagement Global gGmbH, Bonn, in ein Netzwerk eingestellt und öffentlich zugänglich  
gemacht werden

**Bestellung:**

Der Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung kann im Online-Shop des Cornelsen Verlags als Buch und PDF kostenlos bezogen werden:

<https://www.cornelsen.de/produkte/orientierungsrahmen-der-kultusministerkonferenz-orientierungsrahmen-globale-entwicklung-buch-9783060656875>

Weitere Informationen zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe (2025) finden sich hier: Orientierungsrahmen Gymnasiale Oberstufe – GES – Globale Entwicklung in der Schule.

<https://ges.engagement-global.de/erweiterung-gymnasiale-oberstufe.html>