



ORIENTIERUNGSRAHMEN GLOBALE ENTWICKLUNG

Bildung für nachhaltige Entwicklung
in der gymnasialen Oberstufe

FACHAUSGABE DEUTSCH

westermann



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Eine Kooperation von



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**



ORIENTIERUNGSRAHMEN GLOBALE ENTWICKLUNG

Der „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe“

Der neue Orientierungsrahmen Globale Entwicklung vereint Perspektiven aus Schule, Bildungsverwaltung, Wissenschaft und Zivilgesellschaft für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungssystem. Bei der Berücksichtigung im Unterricht und in der Schule, in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften oder für die Entwicklung von Bildungsplänen und deren Umsetzung wird die besondere Bedeutung zukunftsorientierter Bildung mit globaler Perspektive deutlich.

Der Orientierungsrahmen (OR) für die gymnasiale Oberstufe (Sek. II) wurde am 16. Oktober 2025 von der Bildungsministerkonferenz der KMK verabschiedet. Er ist eine Kooperation der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und wird durchgeführt und koordiniert von Engagement Global.

Weitere Informationen und Angebote zum OR von Engagement Global

Zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung finden sich auf den Seiten von Engagement Global eine Vielzahl weiterer Informationen, wie

- Download der Langfassung und der Kurzfassung des neuen OR für die gymnasiale Oberstufe,
- OR-Fachausgaben für die verschiedenen abiturrelevanten Fächer,
- weitere Unterrichtsmaterialien und -beispiele für die Sekundarstufe I und II,
- Hinweise zu Fortbildungen zum OR (Sekundarstufe I und II),
- Handreichungen zu Lehr- und Lernmaterialien, Hinweise auf Konferenzen, Fachtagungen und andere Vernetzungsmöglichkeiten
- weitere Materialien zum OR für die Sekundarstufe I (von 2016).

Das Angebot von Engagement Global wird stetig erweitert.

Weitere Informationen finden Sie hier:



oder www.engagement-global.de/de/orientierungsrahmen

OR-Fachausgabe Deutsch

KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe

1	Einführung	3
2	Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung	5
3	Einführung in das Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	8
4	Gesellschaftliche Relevanz von BNE: Lebenswelten junger Menschen	9
5	Didaktische Ansätze und der Kompetenzansatz des Orientierungsrahmens	13
6	Rahmenbedingungen: Umsetzung von BNE in Lehrkräftebildung und Schulentwicklung	22
7	Fazit	25
8	Literatur	25

Vorkapitel Sprachen

1	Gemeinsame Grundlagen der sprachlichen Fächer im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe	28
2	Sprachliches und kulturelles Lernen in einer globalisierten Welt	28
3	Übersetzung und Sprachmittlung	30
4	Literarisches Lernen	32

Fachkapitel Deutsch

1	Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Deutsch	34
2	Kompetenzorientierung	37
3	Didaktisches Konzept	42
4	Beispielthemen	45
5	Unterrichtsbeispiel: Die Macht der Worte	54
6	Literatur	62

In den Texten finden sich an einzelnen Stellen Querverweise auf die Kapitel der Langfassung (z.B. Kap. X des OR), bzw. auf andere Kapitel innerhalb derselben Fachausgabe (z.B. Kap. X OR-FA). Aus Platzgründen wurde hier auf die Einfügung eines Abkürzungs-, Tabellen- und Abbildungsverzeichnis verzichtet. Diese finden sich in der OR-Langfassung, ebenso wie ein Autorinnen- und Autorenverzeichnis und ein Glossar.

Vorbemerkungen zu den OR-Fachausgaben

Vorbemerkungen

Die OR-Fachausgaben bestehen aus den jeweiligen fächerbezogenen Kapiteln des „Orientierungsrahmens globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe“ (2025) und einer Kurzfassung des Orientierungsrahmens, in der die zentralen Gedanken der übergeordneten Kapitel des Orientierungsrahmens kompakt dargestellt werden.

Die 17 Fachbeiträge des neuen Orientierungsrahmens treffen Aussagen zur Verankerung von BNE im jeweiligen Fach und der jeweiligen Fächergruppe, zu Kompetenzen sowie zu didaktischen Konzepten. In Unterrichtsskizzen und ausführlicheren Unterrichtsbeispielen wird zudem jeweils exemplarisch vorgestellt, wie BNE im Unterricht praktisch integriert werden kann.

Insgesamt gibt es OR-Fachausgaben zu folgenden Fächern:

Gesellschaftliches Aufgabenfeld

- Sozialwissenschaften/Politische Bildung
- Geographie
- Wirtschaft
- Geschichte
- Religion
- Philosophie und Ethik

Sprachlich-literarisches Aufgabenfeld

- Deutsch
- Neue Sprachen
- Alte Sprachen

Künstlerisches Aufgabenfeld und Sport

- Musik und Theater
- Bildende Kunst
- Sport

Mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld

- Mathematik
- Biologie
- Chemie
- Physik
- Informatik

Ein Überblick zu den Unterrichtsbeispielen der verschiedenen Fächer findet sich in Tabelle 4, S. 21.

Kurzfassung

KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe

Claire Grauer¹

1 Einführung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) möchte Lernende und Lehrende zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den aktuellen nachhaltigkeitsbezogenen Fragen, Kontroversen und Problemstellungen anregen und ihnen dadurch Handlungsoptionen eröffnen. Dem liegt die Auffassung zugrunde, dass die Herausforderungen und Krisen unserer Zeit historisch verwurzelt sowie lokal und global miteinander verwoben sind. BNE fördert Werte und Kompetenzen wie Perspektivenwechsel und Empathie, vernetztes Denken und Urteilsfähigkeit. Dadurch können Lernende Handlungsfähigkeit für eine nachhaltige Zukunftsgestaltung entwickeln und somit zu dem Ziel beitragen, ein Leben in Würde für alle Menschen heutiger und zukünftiger Generationen zu ermöglichen. BNE orientiert sich an den 17 globalen Nachhaltigkeitszielen (*Sustainable Development Goals* – SDGs), deren Unterziel 4.7 Bildung als wesentlichen Faktor zur Umsetzung der Ziele benennt. Entsprechend beinhaltet das UNESCO-Programm BNE 2030 nachhaltige Entwicklung als inhaltlichen Kernbestandteil aller Bildungsbereiche.

Eine Grundlage des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe (im Folgenden OR für die gymnasiale Oberstufe) ist die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule* (KMK 2024^a). Diese versteht BNE explizit als integratives, emanzipatorisches und wertebasiertes Bildungsprinzip mit hoher Anschlussfähigkeit an übergeordnete Bildungsaufgaben, wie politische Bildung und Demokratiebildung, kulturelle und interkulturelle Bildung, ökonomische Bildung und Verbraucherbildung. Dies erfordert eine didaktische Ausrichtung, die „neben kognitiven Lernprozessen auch das sozial-emotionale Lernen“ fördert, „das angesichts von Zukunftsängsten von Kindern und Jugendlichen [...] für den Aufbau positiver Selbstkonzepte“ (KMK 2024^a: 11) notwendig ist.

Der OR für die gymnasiale Oberstufe leistet einen Beitrag zur Umsetzung von BNE mit globaler Perspektive im Fachunterricht in fachübergreifenden und fächerverbindenden Bezügen in der gymnasialen Oberstufe, entsprechend den KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife und den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung der KMK (EPA). Mit Bezug auf Leistungsfeststellungen bis hin zum Abitur bietet er Anregungen zu einer innovativen Prüfungskultur, u. a. mit Fokus auf Autonomie und Eigenverantwortung der Lernenden. Darüber hinaus setzt er Impulse für die Schulentwicklung (*Whole School Approach* – WSA). Er baut auf den Strukturen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung für die Sekundarstufe I (KMK ET AL. 2016) auf und versteht sich als


¹ Unter Mitwirkung des Redaktionsteams des neuen Orientierungsrahmens Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe: Gerd Vetter, Till Winkelmann, Ralf Heinrich, Jan Hinze-Baden, Christina Berndt und Marcus Römer. Kommentiert wurde die Kurzfassung von Silke Bell, Sonja Hellig, Nicola Pape und Wiebke Schwinger.

Beitrag für schulische Bildung und Verwaltung auf allen Ebenen. Er bietet Grundlagen und Anregungen für den Kompetenzaufbau von Lehrenden und Lernenden, die sie dabei unterstützen, sich für eine lebenswerte Zukunft auf der Basis eines werteorientierten und demokratischen Grundverständnisses einzusetzen.

In dieser Kurzfassung werden die zentralen Gedanken der übergeordneten Kapitel des OR für die gymnasiale Oberstufe kompakt dargestellt (siehe Tabelle 1 für eine Übersicht zu den Kapiteln sowie ihren Autorinnen und Autoren).

| Tabelle 1: Übersicht zu den übergeordneten Kapiteln des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe und ihre Autorinnen und Autoren

Kapitel	Titel der rahmenden Kapitel	Autorinnen und Autoren
1	Einführung in den Orientierungsrahmen – Konzeptionelle und theoretische Grundlagen	Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Dr. Dorothea Taube
2	Wie kann motivierende und effektive BNE gelingen?	Dr. Antje Brock, Julius Grund, Jorrit Holst
3	Lebensweltperspektiven der Jugendlichen	Matthias Scholliers, Dr. Claire Grauer
4	Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer digitalisierten Welt	Ralf Heinrich, Jan Hinze-Baden, Matthias Scholliers, Eike Völker, Dr. Till Winkelmann
5	Leitbilder, Kompetenzen und didaktische Konzepte	Jörg-Robert Schreiber
6	Umsetzung von BNE im Fachunterricht mit 17 fachbezogenen Beiträgen: A Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld (Fachkapitel Sozialwissenschaften / Politische Bildung, Geographie, Wirtschaft, Religion, Philosophie / Ethik) B Sprachlich-literarisches Aufgabenfeld (Vorkapitel Sprachen, Fachkapitel Deutsch, Neue Sprachen, Alte Sprachen) C Künstlerisches Aufgabenfeld und Sport (Fachkapitel Musik und Theater, Bildende Kunst, Sport) D Mathematisch-informatisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld (Fachkapitel Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Informatik)	Jörg-Robert Schreiber (Kap. 6.1) anschließend folgen die Beiträge von den 17 Facharbeitskreisen
7	BNE mit globaler Perspektive in der Lehrkräftebildung	Prof. Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann, Alexander Brämer, Jens Kühne
8	BNE als Aufgabe für die ganze Schule – der Whole School Approach	Claudia Schanz

 In dieser Kurzfassung finden Sie am Rand Querverweise zu den Kapiteln der Langfassung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung, jeweils markiert mit einem Buchsymbol in der zugeordneten Farbe des Kapitels in der Langfassung.

Die in Tabelle 1 genannten Beiträge des OR für die gymnasiale Oberstufe führen in das Verständnis von BNE ein und stellen Verbindungen mit Demokratie- und Wertebildung her (Kapitel 1). Sie behandeln Rahmenbedingungen, die für eine BNE von zentraler Bedeutung sind. Hierzu zählen neben einer aktivierenden, partizipativen und kollaborativen Lern- und Prüfungskultur die Emotionen (Kapitel 2) und Lebenswelten von Jugendlichen (Kapitel 3) sowie eine Kultur der Digitalität (Kapitel 4). Nachdem Kapitel 5 in das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens eingeführt hat, gehen die 17 fachbezogenen Beiträge in Kapitel 6 ausführlich auf die Verankerung von BNE in den jeweiligen Fächern ein und stellen fachbezogene Teilkompetenzen, Unterrichtsthemen und -beispiele vor. Schließlich werden zentrale Ansätze der Umsetzung von BNE in der Lehrkräftebildung (Kapitel 7) sowie in der Schulentwicklung (Kapitel 8) dargestellt.

Der Orientierungsrahmen wurde erstmalig als gemeinsames Projekt 2004 von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) beschlossen. 2007 wurde der erste Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verabschiedet. Die zweite und aktualisierte Auflage mit dem erweiterten Fokus auf die Fächer der Sekundarstufe I wurde 2016 veröffentlicht. Seiner Erweiterung auf die Sekundarstufe II in einer eigenen Ausgabe wurde in der KMK-Amtschefkonferenz 2019 zugestimmt. Diese wurde am 16.10.2025 von der 5. Bildungsministerkonferenz der KMK als „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe“ verabschiedet.

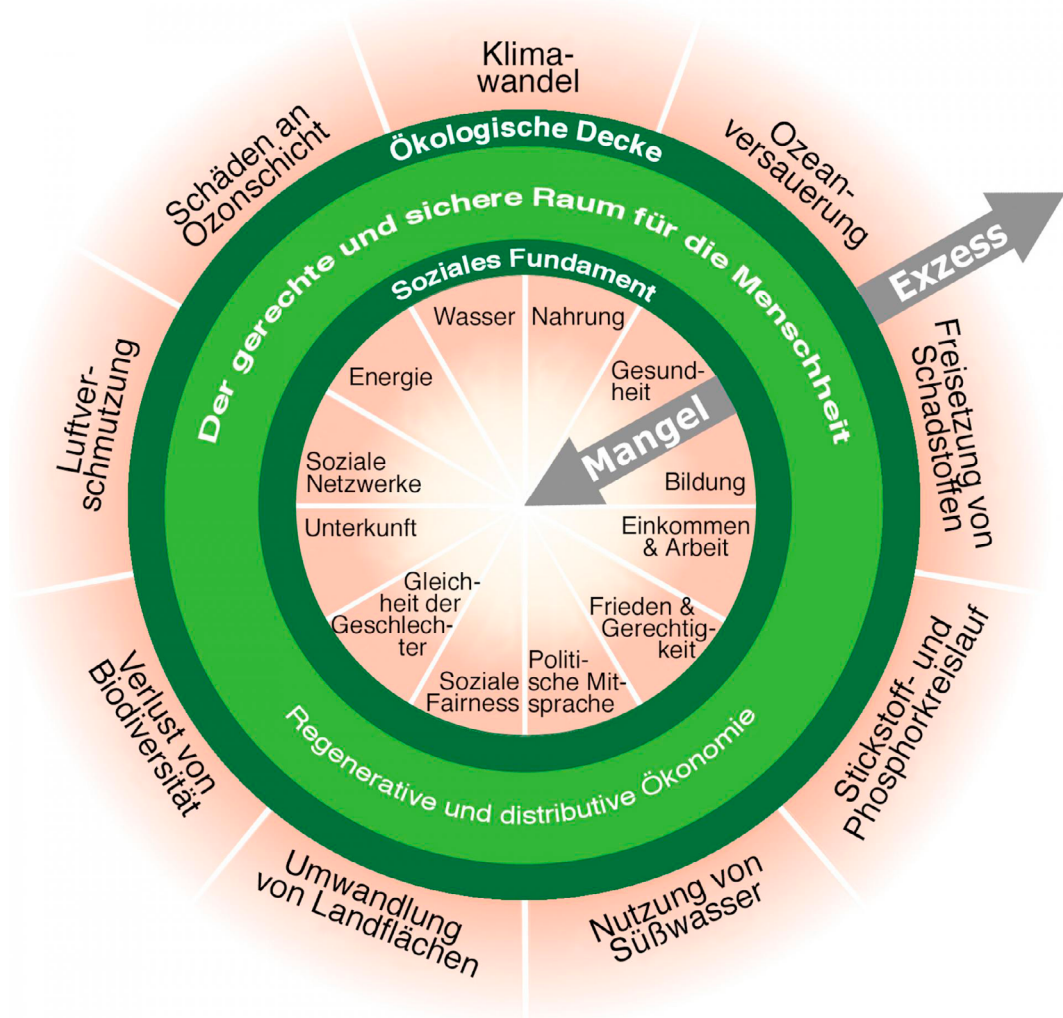
2 Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Nachhaltigkeit ist ein interdisziplinäres Wissenschaftsfeld und ein grundlegendes Prinzip von Zukunftsorientierung. Nachhaltigkeitsbezogene Fragen sind daher von Relevanz für alle Schulfächer, Fachwissenschaften und ihre Fachdidaktiken (siehe Kap. 1 des OR: *Einführung in den Orientierungsrahmen – Konzeptionelle und theoretische Grundlagen*, Annette Scheunpflug und Dorothea Taube).

Die konzeptionellen Grundlagen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung basieren auf dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Nachhaltige Entwicklung umfasst danach Multidimensionalität und Multiperspektivität unter maßgeblicher Berücksichtigung nicht zu überschreitender planetarer Grenzen, zentraler menschlicher Bedürfnisse und der Generationengerechtigkeit weltweit. Dies wird zum Beispiel durch das Modell der Donut-Ökonomie von Kate RAWORTH (2018) deutlich, das die Grenzen wirtschaftlichen Handelns abbildet: die planetaren Grenzen (ökologische Decke; äußere Grenze) sowie das soziale Fundament des Wohlstands (innere Grenze). Da die Überschreitung der planetaren Grenzen das gesamte Leben auf der Erde auf Dauer bedroht, ist die ökologische Dimension in diesem Modell von zentraler Bedeutung.

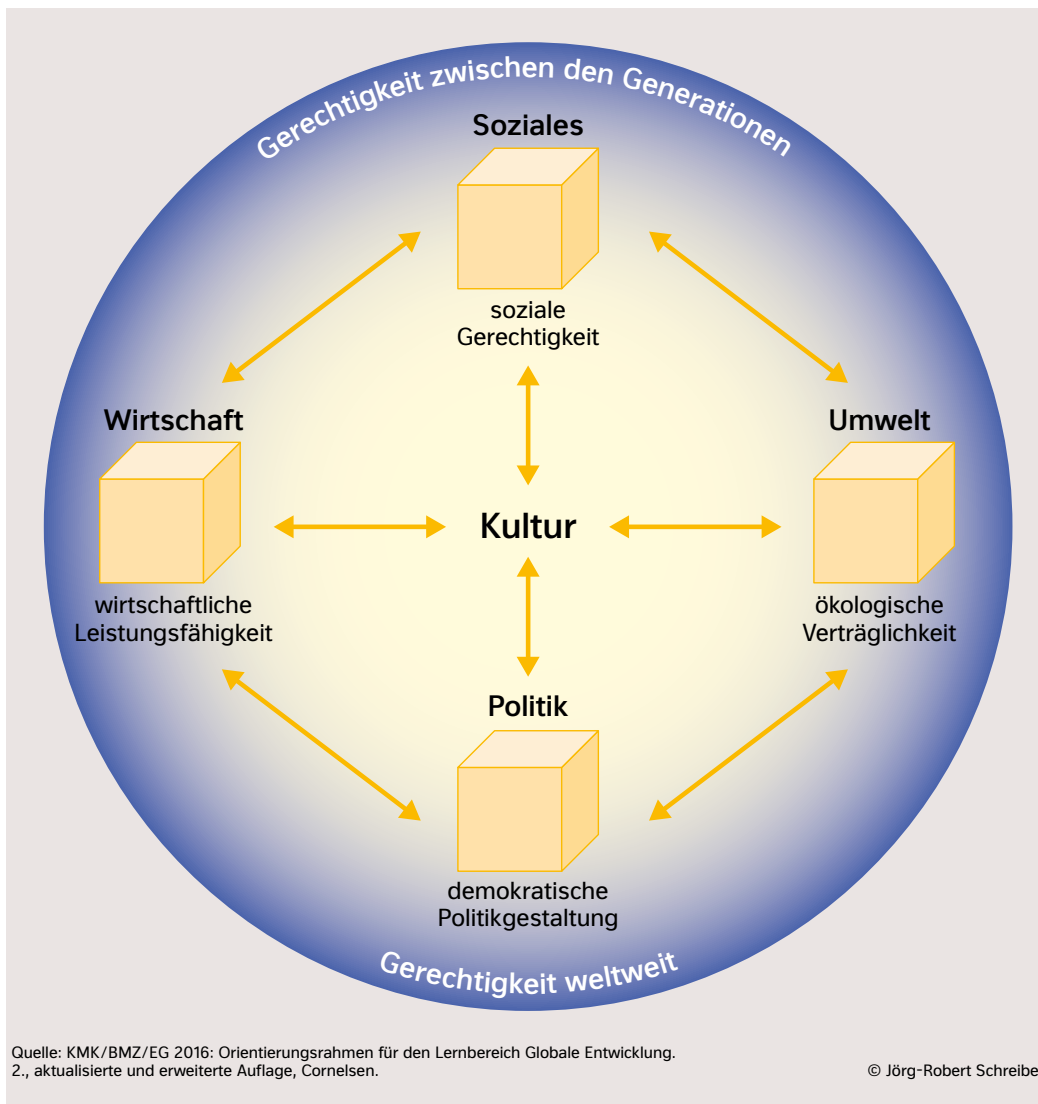
 **Kap. 1**
Langfassung
S. 24–57

| Abbildung 1: Modell der Donut-Ökonomie (RAWORTH 2018)



Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung adressiert globale Entwicklungszusammenhänge und -dimensionen. Ihr Zusammenspiel ist komplex und von vielen verschiedenen Interessen bestimmt. Zu treffende Entscheidungen sind daher häufig durch daraus resultierende Zielkonflikte determiniert. BNE hat daher zum Ziel, das Verständnis Lernender dafür zu fördern, dass es diese Zielkonflikte gibt und nachhaltigkeitsbezogenes Handeln entsprechend bedeutet, stets bewusst zwischen bestehenden Konflikten abzuwägen, um entstehende Nachteile möglichst gering zu halten. Der Orientierungsrahmen mit seinem Kompetenzansatz der drei Schritte **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** möchte Lernende entsprechend darin unterstützen, diesen Herausforderungen lösungsorientiert zu begegnen.

| Abbildung 2: Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (SCHREIBER 2016)

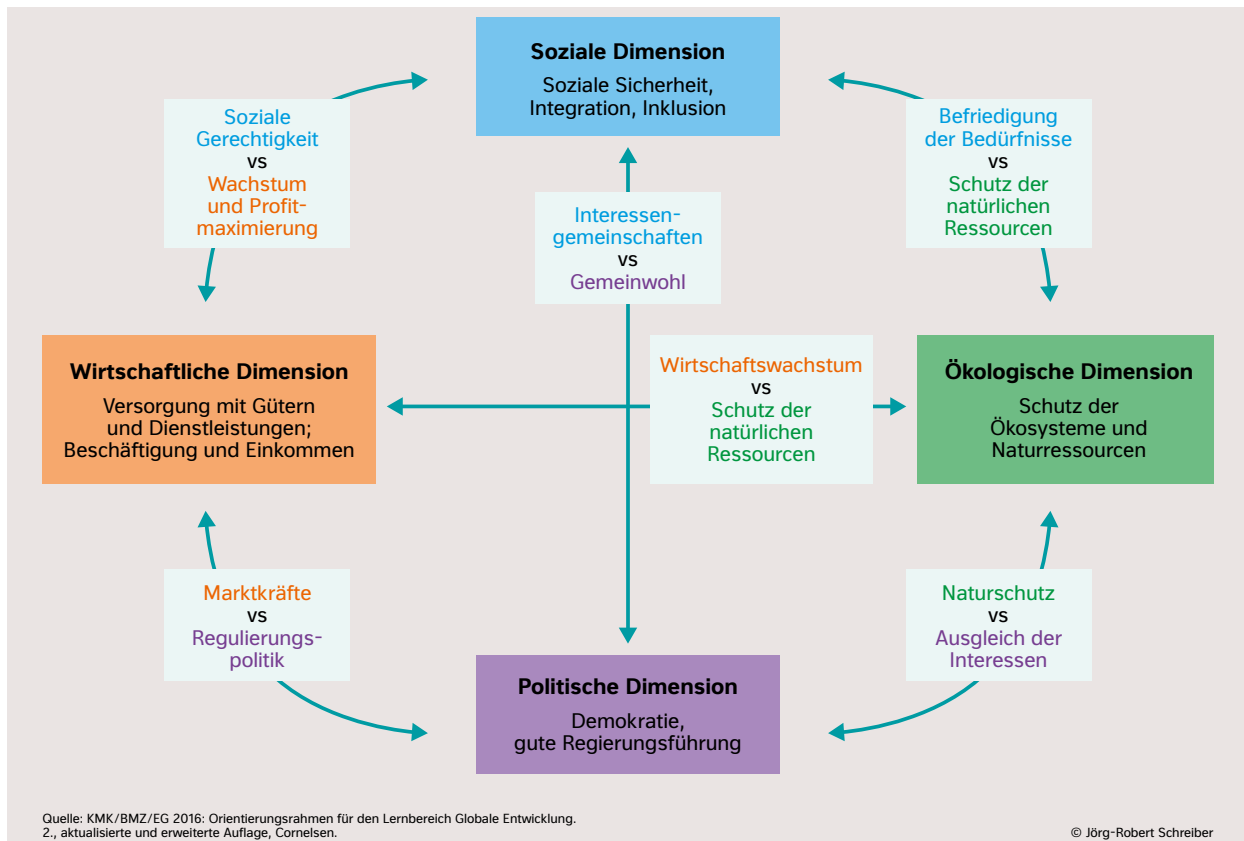


Im Nachhaltigkeitsverständnis des Orientierungsrahmens bewegen sich die jeweiligen Fragen in einem Spannungsfeld der vier Zieldimensionen

- soziale Gerechtigkeit,
- ökologische Verträglichkeit,
- demokratische Politikgestaltung,
- wirtschaftliche Leistungsfähigkeit.

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung bietet Lernenden und Lehrenden Orientierung zum Verständnis und zur Analyse von Zielkonflikten zwischen den einzelnen Dimensionen. Da sich dieses Spannungsfeld nicht auflösen lässt, unterstützt BNE Lernende dabei, solche Zielkonflikte und Dilemmata zu erkennen und abzuwägen, was dies jeweils für individuelles und gesellschaftliches Handeln im Sinn der Nachhaltigkeit bedeutet. Das Ziel besteht darin, dass sich Lernende wie Lehrende entsprechende Handlungskompetenzen erarbeiten.

| Abbildung 3: Entwicklungsdimensionen und Zielkonflikte (SCHREIBER 2016)



3 Einführung in das Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Kap. 1
Langfassung
S. 24 – 57

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist ein Bildungsprinzip, das sich aus einer Vielzahl historischer Entwicklungslinien und Bildungsansätzen speist (siehe für weitergehende Ausführungen Kap. 1 des OR für die gymnasiale Oberstufe). Sie versteht sich als gleichermaßen relevant für alle Bildungsbereiche (von der Kita bis zur Schule und Hochschule, in der außerschulischen Bildung und somit für das lebenslange Lernen). Die Umsetzung von BNE wird durch internationale und nationale Rahmenwerke gefördert, etwa das UNESCO-Programm *ESD for 2030* (UNESCO 2021), die deutsche Nachhaltigkeitsstrategie (DEUTSCHE BUNDESREGIERUNG 2025) oder die BNE-Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK 2024^a).

Unter anderem in der UNESCO-Strategie „Bildung für nachhaltige Entwicklung: eine Roadmap“ (UNESCO 2021) werden fünf prioritäre Handlungsfelder konkretisiert:

1. politische Unterstützung,
2. ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen (*Whole School Approach*),
3. Kompetenzentwicklung von Lehrenden,
4. Stärkung und Mobilisierung der Jugend und
5. Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene.

Dabei steht die Perspektive der Lernenden im Vordergrund:

„Für die Schule bietet Bildung für nachhaltige Entwicklung Chancen einer Neuausrichtung schulischen Lernens. Eine an BNE ausgerichtete Unterrichts- und Schulentwicklung sollte insbesondere aus dem Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler, anhand ihrer Bedürfnisse und Interessen entwickelt werden. Damit wird zukunftsfähiges und transformatives Denken und Handeln zu einem bedeutenden Aspekt schulischer Prozesse.“ (KMK 2024^a: S. 2)

Der Orientierungsrahmen möchte in diesem Sinn zur Gestaltung einer hochwertigen Unterrichts- und Schulentwicklung beitragen. Dazu passen insbesondere Ansätze transformativer Bildung bzw. transformativen Lernens, wobei Transformation in diesem Kontext bedeutet, dass BNE zu positiven gesellschaftlichen Veränderungen hin zu stärkerer sozialer Gerechtigkeit und planetarer Nachhaltigkeit beitragen möchte (weiterführend UMWELTBUNDESAMT 2021: insbesondere 15 ff.).

Durch das Berufen auf global geteilte Werte und in Bezug auf die 17 SDGs stellt BNE einen wichtigen Beitrag zur demokratiebezogenen Bildung dar. Insbesondere die Förderung von Reflexionskompetenz und der Fähigkeit, mit Unsicherheit umzugehen, ermöglicht Lernenden, sich an gesellschaftlichen Diskursen und Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Ebenso entwickeln Lernende dadurch ein Verständnis von Vielfalt und Komplexität als Chancen gesellschaftlicher Entwicklung. Zum besseren Verständnis, was Lernende der gymnasialen Oberstufe aktuell bewegt, bietet das folgende Kapitel Einblicke in ausgewählte aktuelle Studien zu den Lebenswelten junger Menschen.


4 Gesellschaftliche Relevanz von BNE: Lebenswelten junger Menschen

Junge Menschen erleben ihre Gegenwart und Zukunft oft als unsicher angesichts der sich schnell ändernden Rahmenbedingungen, des Klimawandels und der Vielzahl globaler Krisen (siehe weitergehend Kap. 3 des OR: *Lebenswelten der Jugendlichen*, Matthias Scholliers und Claire Grauer). Zugleich berichten viele jedoch auch, positiv auf ihre persönliche Zukunft zu blicken. Der für BNE zentrale Umgang mit Ambivalenz ist also bereits Realität der Lernenden. Im Folgenden werden einige Hauptkenntnisse aktueller Studien vorgestellt, die illustrieren, wie junge Menschen ihre gegenwärtigen Lebenswelten wahrnehmen. Daran anschließend werden Schlussfolgerungen für die Umsetzung von BNE in der gymnasialen Oberstufe gezogen.

 **Kap. 3**
Langfassung
S. 68–96

4.1 Lebensweltperspektiven der Jugendlichen

Junge Menschen wünschen sich, besser für die gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen, deren Auswirkungen sie spüren, vorbereitet zu werden (für eine tabellarische Übersicht der im Folgenden zitierten Studien und ihrer zentralen Inhalte siehe Kap. 3.2 des OR). Von Bedeutung sind dabei vor allem drei Gesichtspunkte.

 **Kap. 3.2**
Langfassung
S. 74 f.

Zufriedenheit mit dem eigenen Leben und Vorstellungen von der Zukunft: Jugendliche erleben ihren Alltag als ambivalent. Einerseits sind die Folgen der Corona-Pandemie weiterhin präsent und in der „Trendstudie Jugend in Deutschland.

Verantwortung für die Zukunft? Ja, Aber“ (SCHNETZER ET AL. 2024) geben viele junge Menschen an, mentale Belastungen zu erleben. Laut jüngster Shell-Jugendstudie (ALBERT & QUENZEL 2024) sorgen sie sich vor Krieg in Europa, steigender Armut und Arbeitslosigkeit, vor Umweltverschmutzung und Klimawandel sowie zunehmender Feindseligkeit zwischen Menschen. Zugleich sieht eine Mehrheit die Gesellschaft in der Lage dazu, die aktuellen Herausforderungen zu bewältigen, und glaubt, dass sich ihre persönliche Zukunft positiv entfalten wird – so die Studie „Einstellungen und Sorgen der jungen Generation Deutschlands“ (LIZ MOHN CENTER 2023).


Was ihnen wichtig ist: Viele junge Menschen beschäftigen Fragen des Klimawandels und des Umweltschutzes oft verbunden mit Gefühlen von Ohnmacht, Trauer und Wut angesichts der erlebten globalen Nachhaltigkeitsprobleme, wie das „Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2021“ (KRESS 2021) feststellt. Dies wiederum nehmen laut der Studie „Zukunft? Jugend fragen! – 2021. Umwelt, Klima, Wandel – was junge Menschen erwarten und wie sie sich engagieren“ viele von ihnen zum Anlass, sich gesellschaftlich zu engagieren (BMUV & UMWELTBUNDESAMT 2021). Von Politikerinnen und Politikern erwarten sie, dass diese Entscheidungen treffen, die die Zukunftsfähigkeit der Erde und damit auch den gesellschaftlichen Zusammenhalt erhalten.

Einstellungen zur Politik: Jugendliche fühlen sich von der Politik allein gelassen und nicht ausreichend vertreten (KRESS 2021). Während Interesse und Bereitschaft, sich in politischen Parteien zu engagieren, sinken, gibt die Mehrheit junger Menschen an, an Politik interessiert zu sein und sich gesellschaftlich engagieren zu wollen. Dabei lässt sich ein Gefälle zwischen jenen aus einkommensstarken und einkommensschwachen Schichten beobachten (LIZ MOHN CENTER 2023).

4.2 Was bedeutet dies für Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe?

Die erlebten Herausforderungen zeigen einen hohen Bedarf, Bildung stärker an den Zielen der nachhaltigen Entwicklung auszurichten. Gefördert werden sollten insbesondere übergreifende Kompetenzen, die Lernende befähigen, Herausforderungen einer noch unbekannteren Zukunft zu bewältigen. Dazu gehören u. a., Kreativität, kritisches Denken, interkulturelle Kommunikation sowie eine Kultur der Digitalität (siehe auch Kap. 4 des OR). Ferner beinhaltet dies die Umsetzung selbstregulierten Lernens zur Ausbildung von Selbstwirksamkeit und die stärkere Anpassung von Bildungsprozessen an individuelle Bedürfnisse und Lerntypen.

Von Relevanz sind auch Fragen nach der beruflichen Orientierung. Viele Jugendliche empfinden bestehende diesbezügliche Angebote wie Berufspraktika, Bildungspartnerschaften und Bildungspläne als unzureichend, da ihnen häufig eine klare Vorstellung über ihren beruflichen Weg fehlt, wie es die Studie zur „Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland“ (SCHLEER & CALMBACH 2022) herausarbeitet. Angesichts der geschilderten Auseinandersetzung Jugendlicher mit gesellschaftlichen Themen gewinnen Fragen der nachhaltigen Entwicklung in Bezug auf die Berufswahl zunehmend an Stellenwert. BNE-bezogene Angebote in der gymnasialen Oberstufe können hier ansetzen und thematisieren, wie sich dies hinsichtlich der Ausbildungs- oder Studienwahl berücksichtigen lässt. Dies setzt ein inhaltliches Verständnis nachhaltiger Entwicklung voraus sowie das Wissen um die Bedeutung fachübergreifenden, interdisziplinären Lernens und Denkens. Hier sind insbeson-

 **Kap. 4**
Langfassung
S. 97 – 136

dere die Konzepte der berufsbezogenen BNE (BBNE) anschlussfähig, da sie BNE mit berufsbezogenem Handeln verknüpfen.

4.3 Wie kann motivierende und effektive BNE gelingen?

Schule kommt die Aufgabe zu, angemessen auf die Gestaltung der Zukunft vorzubereiten. Hierzu gehört auch, „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (KLAFFKI 1996) zu (er)kennen und ihre Lösungen mitgestalten zu können. Vor diesem Hintergrund befindet sich BNE im Zentrum schulischer Lern- und Bildungsaufgaben und es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, dass BNE motivierend wirkt und sich effektiv vollzieht (siehe weiterführend Kap. 2 des OR: *Wie kann motivierende und effektive BNE gelingen? Rahmenbedingungen und Wege erfolgreicher Umsetzung*, Antje Brock, Julius Grund und Jorrit Holst).

 **Kap. 2**
Langfassung
S. 58 – 67

Solch eine gelingende BNE beginnt mit dem grundlegenden Verständnis der Ziele schulischer Bildung und deren Gewichtung: Was sollte angesichts des hohen Problem- und Nachhaltigkeitsbewusstseins in der breiten Bevölkerung und bei Jugendlichen an Gewohntem und Bewährtem weitergegeben werden? Wie viel Neues gehört, angesichts der großen Transformationsherausforderungen, zu angemessener Zukunftsvorbereitung? Konkret können auf verschiedenen Ebenen die Weichen für motivierende und effektive BNE gestellt werden. Dazu zählt, dass neben Wissensvermittlung die Rolle von Emotionen zentral für BNE ist. Dies gilt nicht nur für den Kontext BNE, hier jedoch besonders, da sich Jugendliche in ihrer Lebens- und Zukunftsgestaltung häufig bereits durch Nachhaltigkeitskrisen betroffen fühlen. Hierbei empfehlen Brock, Grund und Holst, von der Lebenswelt der Lernenden auszugehen und dabei auch den emotionalen Umgang mit Nachhaltigkeitskrisen zu thematisieren. Es gilt, Austauschformate zu schaffen, Emotionswissen zu vermitteln oder Perspektivenwechsel vorzunehmen. Zudem sind kollektive Lernerfahrungen ebenso wichtige Bestandteile wie das Wissen darum, welche Handlungen, auch über den eigenen Fußabdruck hinaus, wirklich große Effekte haben.

Zu wirksamer BNE zählt zudem, über die Wissensvermittlung hinaus die gesamten Abläufe an Schulen auf ihren Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung hin zu überprüfen und daran zu orientieren (*Whole School Approach*; HOLST ET AL. 2024). Dabei ist nachhaltigkeitsorientierte Schulentwicklung geprägt von der gemeinsamen Gestaltung durch verschiedene Personengruppen – neben Lernenden und Lehrenden auch Eltern, technisches Personal, außerschulische Kooperationspartner sowie die Kommunen als Schulträger. Die Schulleitungen nehmen hier eine besonders prägende Rolle ein, indem sie Prioritäten setzen und bestimmte Werte in Schulen stärken. Verschiedenste Studien belegen, dass eine kohärente institutionelle Ausrichtung an Nachhaltigkeit nicht nur den Zielen der Vereinten Nationen und den KMK-Empfehlungen entspricht, sondern auch dem Interesse von Lernenden, Lehrenden und Schulleitungen (u. a. GRUND & BROCK 2022).

BNE gelingt zudem durch fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht. Dadurch kann stärker vom Alltag von Lernenden sowie der realen Welt ausgegangen werden, um zu ergründen, wie sich Nachhaltigkeitsprobleme manifestieren und wie zu ihren Lösungen beigetragen werden kann. Dies reicht über einzelne Fachdisziplinen hinaus und somit hat fächerübergreifende, lösungsorientierte BNE das Potenzial, die Überzeugung zu stärken, selbst einen positiven Unterschied machen zu können. Zudem ist eine tiefgreifende Verankerung von BNE in den Strukturen des Bildungsbereichs, etwa in Form einer weiteren Verstetigung in Schulgesetzen,

Curricula, sowie in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden wesentlich. Konsequenterweise würde eine Ausrichtung an BNE und den damit verbundenen Kompetenzen zu einem zentralen Bestandteil des Verständnisses hochwertiger Bildung werden. All diese Ebenen tragen zu der Erfahrung bei, dass Schule als zentraler Ort für Zukunftsvorbereitung fungiert und zur aktiven Mitgestaltung befähigt.

4.4 BNE in einer digitalisierten Welt

Digitalisierung beeinflusst Gegenwart und Zukunft der Lernenden tiefgreifend. Aktuell erleben wir diesbezüglich fundamentale gesellschaftliche und politische Umbrüche, deren Auswirkungen teilweise bereits deutlich werden, aber in ihrer Reichweite (noch) nicht absehbar sind. Sie betreffen gleichermaßen das Selbstverständnis des Menschen und unser Verständnis von Gesellschaft. BNE in einer digitalisierten Welt möchte Lernende deswegen zu einer Auseinandersetzung damit anregen, wie Digitalisierung und nachhaltige Entwicklung zusammenhängen (siehe weitergehend Kap. 4 des OR: *Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer digitalisierten Welt*, Ralf Heinrich, Jan Hinze-Baden, Matthias Scholliers, Eike Völker, Till Winkelmann).

Kap. 4
Langfassung
S. 97 – 136

Zwar nutzen Lernende in allen Lebensbereichen digitale Medien, der Umgang damit muss aber pädagogisch eingebettet werden, da eine autonome und souveräne Routine nicht vorausgesetzt werden kann (KMK 2021: 7). Sie benötigen daher Handlungskompetenzen, mit denen sie sich an einer nachhaltigen Gestaltung einer digitalisierten Welt beteiligen und sich hinsichtlich einer globalen Kultur der Digitalität² und einer digitalen Resilienz positionieren können.

Hier sind die grundlegenden Analysen des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2019) von Bedeutung, die in ihrer Perspektive zeitlich über die Agenda 2030 hinausweisen und die Zusammenhänge zwischen Digitalisierung und nachhaltiger Entwicklung in Form von drei Dynamiken aufzeigen: Neben der zentralen Frage nach Chancen und Risiken der Digitalisierung für Nachhaltigkeit (erste Dynamik) geht es darum, den fundamentalen gesellschaftlichen Systemrisiken der digitalen Revolution begegnen zu können. Persönlichkeitsbildung, Selbstregulationskompetenzen und Mitgefühl können beim konstruktiven Umgang mit der Wucht der Veränderungen helfen (zweite Dynamik). Und schließlich hat die Digitalisierung auch Auswirkungen auf das Selbstverständnis des Menschen in seinem Verhältnis zur Mitwelt und Technik (dritte Dynamik).

Bezogen auf Bildung bedeutet dies, dass mittels digitaler Technologien z.B. der Zugang zu Bildungsangeboten verbessert und neue Möglichkeiten im Bereich der Individualisierung geschaffen werden können. So kann etwa das Verständnis Lernender für komplexe und globale Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung wie Klimawandel oder Biodiversitätsverlust angeregt werden, indem diese Prozesse durch den Einsatz von Modellierungstools simuliert werden. Dabei sollte immer auch mitgedacht werden, dass Lernende Risiken der Digitalisierung erkennen und bewerten. Beispielsweise könnten Arbeitsstandards und der Ressourcenbedarf bei

² Diese Kultur der Digitalität – der Begriff wurde erstmals von Felix STALDER (2016) geprägt – wird hier bewusst normativ, im Sinn nachhaltiger Entwicklung definiert: Pädagogisches Ziel ist eine reflektierte, aktiv-gestalterische Haltung in analogen wie digitalen Räumen, also ein verantwortlicher, kommunikativer, ebenso kreativ-mutiger wie kollaborativer Umgang mit digitalen Medien, nicht nur in der Schule. Siehe dazu u. a. DEUTSCHER ETHIKRAT (2023: 41): „Digitalisierung ist kein Selbstzweck. Der Einsatz sollte nicht von technologischen Visionen, sondern von grundlegenden Vorstellungen von Bildung, die auch die Bildung der Persönlichkeit umfassen, geleitet sein“.

der Herstellung und dem Einsatz von IT-Hard- und Software, die Verstärkung bestehender Ungleichheiten und Machtkonzentrationen durch die Ausgrenzung ärmerer Menschen von digitaler Teilhabe oder der Ausbau der Marktmacht einzelner IT-Unternehmen thematisiert und kritisch bewertet werden.

Relevant für Lernende in diesem Kontext ist hier insbesondere auch die Fähigkeit, digitale Technologien und Tools kritisch zu reflektieren. Derzeit erleben wir etwa einen rasanten Fortschritt der KI, die von jungen Menschen offensiv genutzt wird, während bestehende Strukturen, auch im Bildungssystem, kaum Schritt halten können. Ein hilfreicher, weltweit rezipierter Ansatz dazu ist die „21st Century Education“, die 2024 auf das Themenfeld KI (künstliche Intelligenz) erweitert wurde (FADEL ET AL. 2024). Auch die „Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen“ (KMK 2024^b) nimmt Bezug auf die Zukunftskompetenzen (4 K) und betont entsprechend, dass es neben stärkerer Unterstützung der Lehrkräfte auch einer Veränderung der Prüfungskultur in dem Sinn bedürfe, dass „hilfsmittelunterstützte, längerfristig vorbereitete, kollaborative sowie dialogische [...] Leistungen [...] im Rahmen einer Präsentation erbracht werden“ (KMK 2024^b: 7).

Für das Themenfeld KI nützlich sind zudem die KI-Kompetenzrahmen für Lehrende (UNESCO 2024^b) und für Lernende (UNESCO 2024^a) der UNESCO, die beide auf der UNESCO-Empfehlung zur Ethik der KI (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2023) basieren. Die Empfehlung stellt menschliche Fähigkeiten und Bedürfnisse ins Zentrum und betont, dass Menschenrechte und Grundfreiheiten während des gesamten Lebenszyklus von KI-Systemen geachtet, geschützt und gefördert werden müssen. Zugleich sollen Umwelt und Ökosysteme geschützt und gefördert werden, denn sie sind die existenzielle Voraussetzung dafür, dass die Menschheit und andere Lebewesen Nutzen aus dem KI-Fortschritt ziehen können.

Im Sinn einer hochwertigen „Bildung in der digitalen Welt“ (SDG 4; KMK 2021, 2024) können und sollten die Lernenden in diesen Diskurs einbezogen werden und ihn mitgestalten können, gerade in der Oberstufe – ebenso wie Eltern, Bildungspartnerinnen und -partner sowie alle anderen am Schulleben Beteiligten.

5 Didaktische Ansätze und der Kompetenzansatz des Orientierungsrahmens

Der didaktische Ansatz des Orientierungsrahmens beruht auf fünf Leitideen:

1. Orientierung an Leitbildern der nachhaltigen Entwicklung,
2. Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen,
3. BNE-Prinzipien, Lernformate und Methoden,
4. lebensweltorientierter Umgang mit Vielfalt und Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel,
5. Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe.

Er verfolgt damit das Kernanliegen, komplexere Verständnisse von Entwicklung zu fördern, die bestehenden Spannungen zwischen Wissen und Handeln und die oben erwähnten Zielkonflikte der verschiedenen Dimensionen nachhaltiger Entwicklung zu thematisieren. Der Orientierungsrahmen verwendet dazu ein **Kompetenzmodell im Dreischritt Erkennen – Bewerten – Handeln**. Bevor dies erläutert wird, erfolgt eine kurze Übersicht über empirische Befunde zur Didaktik der BNE.

5.1 Empirische Befunde und Didaktik einer BNE mit globaler Perspektive

■ Kap. 1.2.1
Langfassung
S. 38 f.

Es gibt einen wachsenden Forschungszweig zur Ausdifferenzierung von Nachhaltigkeitskompetenzen und zu den dazu geeigneten Lehr-Lern-Settings (siehe weiterführend Kap. 1.2.1 des OR). Als zentral gilt hier die Reflexionskompetenz als Voraussetzung für den Umgang mit Komplexität und Unsicherheit. Ebenso bedeutsam ist die kontinuierliche Erfahrung von Selbstwirksamkeit der Lernenden (siehe z. B. TAUBE 2022). Schulen kommt hier auch insofern eine wichtige Rolle zu, als junge Menschen einen Großteil ihres Alltags dort verbringen. Schule wird dadurch zum Erprobungsraum der Aneignung von Handlungswissen. Sie kann und sollte das Herstellen lebensweltlicher Bezüge zum Alltag der Lernenden leisten, da das Vermitteln von Faktenwissen allein nicht ausreicht, um Menschen zu nachhaltigkeitsorientiertem Handeln zu motivieren (BERGMÜLLER ET AL. 2019).

■ Kap. 7
Langfassung
S. 721 – 748

Neben der methodisch-didaktischen Kompetenz ist die Haltung der Lehrenden von Bedeutung. Neigen sie dazu, stark vereinfachende Perspektiven einzunehmen oder moralisierende Appelle zu nutzen und Fragen nach Komplexität und Uneindeutigkeit auszuklammern, führt dies oft zu einer vereinfachten Darstellung vermeintlich richtigen oder falschen Verhaltens im Kontext von Nachhaltigkeit. Dies wiederum erreicht viele der Lernenden nicht, da sie ihren Alltag vielfach als von Widersprüchen gekennzeichnet erleben. Als wirkungsvoll haben sich hier didaktische Ansätze gezeigt, die die Reflexionsfähigkeit Lernender fördern, indem sie den Umgang mit kontroversen Themen und Unsicherheit in den Mittelpunkt von Lehr-Lern-Settings stellen, wie z. B. Dilemmatadiskussionen (siehe die jeweiligen fachbezogenen Kapitel für weitergehende methodische Anregungen). Dies wiederum bedeutet, dass Lehrende entsprechende Fähigkeiten während ihrer Aus- und Weiterbildung erlernen müssen (siehe auch Kap. 7 des OR).

5.2 Das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens: Erkennen – Bewerten – Handeln

■ Kap. 5
Langfassung
S. 137 – 166

Das integrative Kompetenzmodell des OR für die gymnasiale Oberstufe ist angelehnt an die Definition der Schlüsselkompetenzen der OECD (RYCHEN & SALGANIK 2003), die bundesweit geltenden KMK-Bildungsstandards für einzelne Fächer sowie die für die Abiturprüfung verbindlichen EPA (KMK 2018, 2024^c) (weitergehend siehe dazu Kap. 5 des OR: *Leitbilder, Kompetenzen und didaktische Konzepte*, Jörg-Robert Schreiber). Damit ist das Ziel verbunden, kognitive und emotionale Fähigkeiten am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung wertorientiert auszurichten. Der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung basiert auf diesem Kompetenzmodell, das 2007 etabliert wurde (KMK, BMZ & ENGAGEMENT GLOBAL 2007) und seitdem erweitert und aktualisiert wird.³ Der hier verwendete Ansatz beinhaltet elf Kernkompetenzen der Bereiche **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln**. Er gliedert nachhaltigkeitsrelevante Themen kriteriengeleitet in 21 Bereiche, die sich den Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 zuordnen lassen.

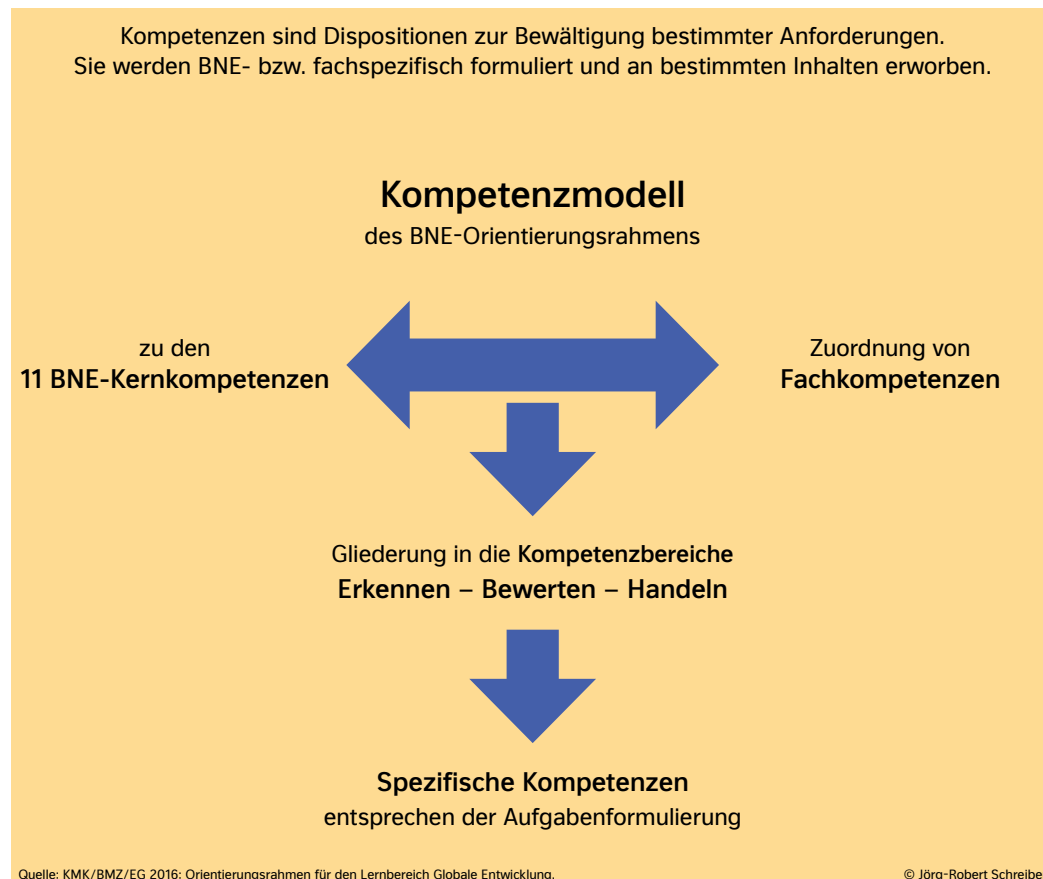
³ Das entspricht i. w. S. den Grundelementen des Konzepts der Gestaltungskompetenz (DE HAAN 2008).

5.3 Grundlagen des Kompetenzmodells: Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen

Die elf Kernkompetenzen stellen den Ausgangspunkt für ein Kompetenzmodell dar, das durch zugeordnete Fachkompetenzen und – auf der Unterrichtsebene – durch spezifische Kompetenzen mit Bezug zu konkreten Inhalten ergänzt wird (siehe weiterführend Kap. 5.7 in dieser Kurzfassung sowie die fachbezogenen Abschnitte in Kap. 6 des OR).

Kap. 6
Langfassung
S. 167 – 720

| Abbildung 4: Das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens (nach SCHREIBER 2016, 2025)



Die Gliederung in die drei Kompetenzbereiche **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** verdeutlicht komplementäre Elemente eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs. Die drei Bereiche entsprechen erwünschten Lernschritten, sollen allerdings kein konsequentes didaktisches Nacheinander in der Konzeption des Unterrichts nahelegen. Vielmehr sind sie miteinander verbunden und Lernschritte erfolgen zirkulär, indem entsprechende Kompetenzen immer weiter aus- und aufgebaut werden.

Im Kompetenzbereich **Erkennen** wird die zielgerichtete Erarbeitung von Wissen besonders hervorgehoben, da es aufgrund der exponentiellen Zunahme von Wissen in den relevanten Disziplinen immer schwieriger wird, Grundwissensbestände zu definieren und fortlaufend zu aktualisieren. Erforderliches fachübergreifendes Orientierungswissen macht sich an den vorgeschlagenen Themen von BNE fest (siehe Tabelle 8, Kap. 5 des OR). Wissenserarbeitung umfasst auch die Fähigkeit, Fakten zu prüfen und hinsichtlich ihrer Aussage zu analysieren sowie auf dieser Grundlage Wissen zu einer Vielzahl von Themen zu konstruieren und zu vernetzen.


Kap. 5
Langfassung
S. 149f.


In der unterrichtlichen Praxis sollte dies stets mit dem Erwerb digitaler Anwendungs- und Kommunikationskompetenzen verbunden werden.

Der Kompetenzbereich **Bewerten** schließt hier an, indem er Fähigkeiten wie den kritischen Einsatz von Medien und digitalen Anwendungen, z. B. KI, sowie die Kompetenz, Eignung und Wert bestimmter Informationen und ihrer Quellen zu erkennen, beinhaltet. Der Kompetenzbereich **Bewerten** bezieht sich in der BNE einerseits auf den allgemeinen und teils grundlegenden Diskurs über Entwicklungs- und Globalisierungsfragen, ist aber andererseits auch auf die Beurteilung konkreter Entwicklungsmaßnahmen ausgerichtet. In beiden Fällen ist ein Bezug auf Grund- und Völkerrechte, auf Normen, Werte, politische Vereinbarungen und Leitbilder erforderlich. Ganz grundlegend geht es im Kompetenzbereich Bewerten um kritische Reflexion sowie das Erkennen und Abwägen unterschiedlicher Werte durch Förderung der Fähigkeit Lernender zum Perspektivenwechsel. Beides ist Voraussetzung für „Solidarität und Mitverantwortung für Mensch und Umwelt“, die den Übergang zum Kompetenzbereich **Handeln** markieren.

Der Kompetenzbereich **Handeln** fördert solche Kompetenzen, die reflektiv an Werte gebunden sind. Lernende sollen die Fähigkeit erwerben, das eigene Verhalten im Kontext nachhaltiger Entwicklung kritisch zu reflektieren und schon im Lernprozess an der zukunftsfähigen Gestaltung ihrer Schule oder anderer Teilbereiche der Gesellschaft mitzuwirken. Dies beinhaltet etwa die Entwicklung von Fähigkeiten zu Konfliktlösung und Verständigung, Ambiguitätstoleranz, Kreativität und Innovationsbereitschaft sowie Fähigkeiten zur Partizipation und Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen. Dazu gehört insbesondere auch der bewusste Umgang mit Zielkonflikten im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Hier gibt es in vielen Fällen nicht die „richtige“ Lösung. Vielmehr müssen Entscheidungen anhand einer Abwägung von Alternativen getroffen werden.

Komplexe Situationen und ein als immer schneller empfundener gesellschaftlicher Wandel erfordern zudem, mit Ungewissheit und widersprüchlichen Ansprüchen umgehen zu können. Schulische Bildung sollte dabei nicht nur den Erwerb der Fähigkeit zu nachhaltigem Handeln fördern, sondern auch die im Kompetenzbegriff nach WEINERT (2001) enthaltenen motivationalen und volitionalen Komponenten in Gestalt von Handlungsbereitschaft berücksichtigen. Für das Handeln sind motivationale Faktoren oft entscheidender als Wissen. Diese wiederum werden durch eigenverantwortliches Lernen und Partizipation Lernender im gesamten schulischen Alltag gefördert.

 **Kap. 5.9**
Langfassung
S. 169 f.

 **Kap. 8**
Langfassung
S. 749 – 786

Die Einbindung des Kompetenzmodells in den schulischen Unterricht unterstützt die Gestaltung schulinterner Curricula in diesem Sinn (siehe weitergehend Kap. 5.9 des OR). Während die Schulen einerseits an Vorgaben durch Bildungspläne und EPA gebunden sind, verfügen sie auch über eigene Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der schuleigenen Profile und Schwerpunkte. Im Kontext der BNE geschieht dies sinnvollerweise im Lauf eines Schulentwicklungsprozesses im Sinn des *Whole School Approach* (siehe auch Kap. 6.2 dieser Kurzfassung sowie Kap. 8 des OR).

| Tabelle 2: BNE-Kernkompetenzen (aus OR für die gymnasiale Oberstufe, Kap. 5.4, S. 147)

Die Lernenden können (anhand von Beispielen)⁴ ...	
ERKENNEN	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... hilfreiche Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung ⁵ beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt erkennen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen und darstellen.
BEWERTEN	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich unterschiedliche Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für Verhaltensweisen und Entscheidungen bewusst machen und reflektieren.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... auf der Grundlage kritischer Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Maßnahmen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung (bei uns und in anderen Teilen der Welt) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.
HANDELN	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und durch Zusammenarbeit zu Konfliktlösungen beitragen.
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... 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 aushalten.
	11. Partizipation und Mitgestaltung ... und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen, öffentlichen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an deren Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

⁴ „Die Lernenden können ...“ bedeutet hier, dass sie über die jeweilige Kompetenz verfügen, aber frei darüber entscheiden, ob sie diese in einer gegebenen Situation einsetzen.

⁵ Der Begriff ‚Entwicklung‘ ist in der Übersicht der Kompetenzen weder entwicklungspolitisch konnotiert noch ein verkürztes Synonym für nachhaltige Entwicklung. Er verweist allgemein auf einen Entwicklungsprozess, der keineswegs grundsätzlich nachhaltig ist.

| Tabelle 3: BNE-Themenbereiche⁶ und ihr Bezug zu den Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 (aus OR für die gymnasiale Oberstufe, Kap. 5.5, S. 148)

BNE-Themenbereiche	Vorrangig zugeordnete Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030
1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	Ziel 4: Hochwertige Bildung Ziel 10: Weniger Ungleichheiten
2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder	Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
3 Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum Postkolonialismus	Ziel 10: Weniger Ungleichheiten Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum	Ziel 2: Kein Hunger Ziel 12: Nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion
5 Landwirtschaft und Ernährung	Ziel 2: Kein Hunger Ziel 12: Nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion
6 Gesundheit, Krankheit, Pandemien und One Health	Ziel 3: Gesundheit und Wohlergehen Ziel 6: Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen
7 Bildung und Wissenschaft	Ziel 4: Hochwertige Bildung
8 Globalisierte Freizeit, Umwelt und Tourismus	Ziel 12: Nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion Ziel 14: Leben unter Wasser Ziel 15: Leben an Land
9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere	Ziel 6: Sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen Ziel 14: Leben unter Wasser Ziel 15: Leben an Land
10 Chancen und Gefahren technologischen Fortschritts, von Energiegewinnung, KI und Digitalisierung	Ziel 7: Bezahlbare und saubere Energie Ziel 9: Industrie, Innovation und Infrastruktur
11 Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust	Ziel 13: Maßnahmen zum Klimaschutz

⁶ Die Bildung von Themenbereichen entspricht dem Kontextverfahren politischer Diskussionen und weist Parallelen zu den 17 Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 der Vereinten Nationen auf. Um die weitgespannte inhaltliche Zielsetzung der Agenda 2030 für die eigene Themenfindung zu nutzen, empfiehlt es sich, auch die zahlreichen Unterziele der Agenda 2030 zu Hilfe zu nehmen.

BNE-Themenbereiche	Vorrangig zugeordnete Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030
12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr	Ziel 11: Nachhaltige Städte und Gemeinden
13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	Ziel 1: Keine Armut Ziel 8: Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum
14 Demografische und soziale Strukturen und Entwicklungen	Ziel 5: Geschlechtergleichheit Ziel 10: Weniger Ungleichheiten
15 Armut und soziale Sicherheit	Ziel 1: Keine Armut
16 Frieden und Konflikt	Ziel 16: Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen
17 Migration und Integration	Ziel 10: Weniger Ungleichheiten Ziel 16: Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen
18 Politik, Demokratie und Menschenrechte	Ziel 4: Hochwertige Bildung Ziel 5: Geschlechtergleichheit Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen	Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
20 Global Governance – Weltordnungspolitik	Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
21 Kommunikation im globalen Kontext	Ziel 9: Industrie, Innovation und Infrastruktur Ziel 17: Partnerschaften zur Erreichung der Ziele
* Die Nummerierung der Themenbereiche dient lediglich der Orientierung und sagt nichts aus über ihre jeweilige Bedeutung. Mit ihrer neutralen Formulierung wurde bewusst auf eine Problematisierung oder auf gezielte Umsetzungsimpulse im Sinn der BNE verzichtet.	

5.4 Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fachunterricht

Eine Ausrichtung von Bildung auf Kompetenzen hat Folgen für die didaktische Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht (weitergehend siehe fachbezogene Abschnitte ab Kap. 6.2 des OR). Neuere Kompetenzmodelle sind i. d. R. mit dem Ziel verknüpft, Lernende dabei zu unterstützen, variable Lebenssituationen selbstorganisiert zu bewältigen. Für Lernarrangements einer BNE gelten diese Merkmale selbstbestimmten Lernens und handlungsorientierten Unterrichts als grundlegende Lernkonzepte. Methodisch zielt handlungsorientiertes Lernen auf selbstständige Wissensentwicklung sowie Problemlösungs- und Gestaltungsfähigkeit ab. Dies bedarf Lernsettings, die selbstgesteuertes, eigenständiges und kooperatives Arbeiten fördern, ebenso wie forschendes Lernen mit lösungsorientiertem Handeln. Zu diesem Zweck werden außerschulische Lernorte und Kooperationspartner einbezogen und die Lehrenden begreifen sich vermehrt in der Rolle als Lernbegleitung statt als rein Wissensvermittelnde. Wissenschaftspropädeutische Ansätze der Ober-

 **Kap. 6.2**
Langfassung
S. 173f.

Kap. 5.6
Langfassung
S. 153 f.

stufe versuchen zudem, vermehrt interdisziplinäres Verständnis zu wecken, indem Wissensbestände unterschiedlicher Disziplinen und Perspektiven einbezogen werden (siehe für eine Übersicht didaktischer Konzepte der BNE in der Oberstufe Kap. 5.6 des OR sowie die fachbezogenen Abschnitte in Kap. 6).

Kap. 6
Langfassung
S. 167 – 720

Gleichzeitig können auch die fachspezifischen Kompetenzen mittels eines BNE-basierten Unterrichts gefördert werden. Dies gelingt etwa durch das Aufgreifen exemplarischer Fragestellungen, die sich sowohl inhaltlich als auch didaktisch an den fachspezifischen Kompetenzanforderungen der Oberstufe orientieren. Die 17 fachbezogenen Kapitel des OR für die gymnasiale Oberstufe bieten dazu neben einer Einführung zum Bezug des jeweiligen Fachs zu BNE methodisch-didaktische Überlegungen, Anregungen für Prüfungsformate, Themenvorschläge sowie ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge.

Ergänzend zu den in Tabelle 2 genannten Themenbereichen enthält jeder der Fachbeiträge kurze Unterrichtsskizzen und ausführliche Unterrichtsbeispiele (zu Letzteren siehe Tabelle 3) zu ausgewählten fachspezifischen Themen, die exemplarisch darstellen, wie Oberstufenunterricht im Sinn einer BNE gemeinsam gestaltet werden kann.

Ein besonderes Merkmal von BNE-Kompetenzen und -Inhalten ist zumeist, dass sie sich nicht ausschließlich fachsystematisch erschließen bzw. erarbeiten lassen. Sie greifen Wechselwirkungen auf und beleuchten Phänomene aus fachübergreifender, interdisziplinärer Perspektive mit dem Ziel, die Komplexität globaler Prozesse erfahrbar zu machen. Die Bedeutung des projektorientierten Lernens wird in diesem Zusammenhang immer wieder hervorgehoben, da es in besonderem Maß Kommunikation in heterogenen Gruppen sowie Eigen- und Mitverantwortung in unterschiedlichen Situationen über einen längeren zusammenhängenden Zeitraum ermöglicht.

Diese didaktische Herangehensweise macht Um- bzw. Neudenken der Feedbackkultur und der Leistungsbewertung notwendig, denn selbstbestimmtes Lernen beinhaltet, dass Lernende die Verantwortung dafür einnehmen, ihre Lernfortschritte selbst einzuschätzen. Wechselnde Lernarrangements und Arbeitsformen (z. B. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Plenumsdiskussionen) und eine klare Produktorientierung (z. B. Recherchedokumentationen, Interviews, Portfolios, Vorträge, Rollenspiele, mediale Produkte) bieten den Lehrenden vielfältige Beobachtungsmöglichkeiten sowie Anlässe und Informationen für Lernentwicklungsgespräche und Bewertungen. Wird der Selbsteinschätzung der Lernenden und dem Gespräch darüber sowie den individuellen Lernvereinbarungen hinreichend Raum gegeben, können die jungen Menschen lernen, ihre Leistungen hinsichtlich der angestrebten Ziele realistisch einzuschätzen. Ebenso erwerben sie die Fähigkeit, eigene Lernbedarfe zu erkennen und dadurch den eigenen Lernprozess in die Hand zu nehmen. Das erfordert Zeit und häufig eine Neujustierung der Lernziele und didaktischen Konzepte.

| Tabelle 4: Übersicht der Unterrichtsbeispiele (aus OR für die gymnasiale Oberstufe, Zusammenfassung der Kapitel, Seite 19)

Fachkapitel	Unterrichtsbeispiele
A Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld	
6.2 Sozialwissenschaften und Politische Bildung	Möglichkeiten und Grenzen transnationaler Gerechtigkeit im Spannungsverhältnis mit nationalen Institutionen
6.3 Geographie	Städte im 21. Jahrhundert
6.4 Wirtschaft	Wie kann eine zukunftsorientierte Transformation der Ökonomie zu mehr Nachhaltigkeit gelingen?
6.5 Geschichte	Die Epoche des Ost-West-Konflikts im Blick der globalen Umweltgeschichte: Die „Große Beschleunigung“ und das Anthropozän
6.6 Religion	„Future is now/Recht auf Zukunft“ oder: Welche Zukunft erwarten wir? Welche Zukunft wollen wir? Wie können wir Zukunft gestalten?
6.7 Philosophie und Ethik	Was schulden wir zukünftigen Generationen?
B Sprachlich-literarisches Aufgabenfeld	
6.9 Deutsch	Die Macht der Worte! Welchen Anteil an den Gräueltaten dieser Welt hat Propaganda? Mit welchen Mitteln lässt sich Propaganda enttarnen und vielleicht sogar auch verhindern?
6.10 Neue Sprachen	Nachhaltigkeit auf Rädern? Der Foodtruck der Zukunft: Ideenentwicklung für ein Start-up-Unternehmen im Zielsprachenland
6.11 Alte Sprachen	Diversität und Zugehörigkeit
C Künstlerisches Aufgabenfeld und Sport	
6.12 Musik und Theater	Künstlerische Interventionen im öffentlichen Raum
6.13 Bildende Kunst	Weltbilder. Wege ins globale Sehen
6.14 Sport	Meine Stadt – mein Bewegungsraum
D Mathematisch-informatisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld	
6.15 Mathematik	CO ₂ -Budget
6.16 Biologie	One Health – Gesundheit ganzheitlich für Menschen, Tiere und Ökosysteme betrachten
6.17 Chemie	Gutes Plastik – schlechtes Plastik
6.18 Physik	Der Klimawandel durch die Brille der Physik
6.19 Informatik	Algenfarm – eine Greenfoot-Simulation im Sinn der BNE

Kap. 5.5
Langfassung
S. 148 f.

Solche Konzepte beinhalten etwa partizipative und kooperative Lernformen sowie methodische Ansätze, die systemisches und interdisziplinäres Denken und Handeln fördern. Dazu gehören z. B. analytische Methoden wie Concept Maps, Mysteries, computergestützte Modellierungen oder visionsorientierte Methoden wie Planspiele oder Szenario-Technik (für weiterführende Anregungen zur Konstruktion von Aufgaben sowie zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernsituationen siehe Kap. 5.5. des OR sowie die jeweiligen Fachkapitel für fachbezogene sowie fachübergreifende und fächerverbindende Themen- und Unterrichtsvorschläge)⁷

6 Rahmenbedingungen: Umsetzung von BNE in Lehrkräftebildung und Schulentwicklung

Neben der Prüfungskultur gibt es zwei weitere entscheidende Stellschrauben, um BNE dauerhaft strukturell in der Schule und auf anderen Ebenen des Bildungssystems zu etablieren: die curriculare Verankerung in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung sowie die ganzheitliche Schulentwicklung im Sinn eines Whole School Approach (WSA).

6.1 Verankerung von BNE in der Lehrkräftebildung

Lehrkräfte gelten als Schlüsselpersonen für die Umsetzung von BNE. Doch obwohl politische und curriculare Rahmenbedingungen in den letzten Jahren gestärkt wurden, fühlen sich gleichzeitig viele auf diese Aufgabe noch unzureichend vorbereitet (BROCK & HOLST 2022). Im Kontext der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung von Lehrenden sind mittlerweile eine Reihe von Kompetenzmodellen entstanden, die die Notwendigkeit eines entsprechenden Fachwissens zu globalen Prozessen, Reflexionsfähigkeit, Empathie, didaktischer Gestaltungskompetenz sowie die Fähigkeit zur Mitwirkung an schulischen Entwicklungsprozessen betonen. In diesen Modellen wird die Qualifikation von Lehrkräften im Kontext der BNE zudem als ganzheitlicher Prozess verstanden, der sowohl die personbezogenen, individuellen Nachhaltigkeitskompetenzen der Lehrkräfte als auch ihre funktionsbezogenen, didaktischen Kompetenzen in den Blick nimmt (siehe auch BERGMÜLLER & QUIRING 2019).

Ein Blick in die aktuelle Lehrkräftebildung zu BNE zeigt allerdings bereits interessante Entwicklungen, aber auch noch deutliche Herausforderungen in der Umsetzung dieses Anspruchs (siehe dazu Kap. 7 des OR: *BNE mit globaler Perspektive in der Lehrkräftebildung*, Claudia Bergmüller-Hauptmann, Alexander Brämer, Jens Kühne): In der ersten Phase der Lehrkräftebildung (Studium) eröffnen hochschulpolitische Initiativen, Zertifikate und Professuren neue Ansätze, doch BNE bleibt im Curriculum noch meist randständig. Der Vorbereitungsdienst (Phase 2) bietet erfolgreiche Projekte, ist jedoch durch fachspezifische Prüfungslogik, fehlende Zuständigkeiten und geringe BNE-Expertise der Auszubildenden eingeschränkt. In der

Kap. 7
Langfassung
S. 721 – 748

⁷ Die 17 Fachbeiträge des OR für die gymnasiale Oberstufe befassen sich mit der Verankerung von BNE mit globaler Perspektive im jeweiligen Fach und in der jeweiligen Fächergruppe, mit Kompetenzorientierung, Inhalten sowie didaktischen Konzepten. In Unterrichtsskizzen und ausführlicheren Unterrichtsbeispielen wird zudem jeweils exemplarisch vorgestellt, wie BNE im Oberstufenunterricht gemeinsam gestaltet werden kann. Sie sind gruppiert nach Fächergruppen: Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld, Sprachlich-literarisches Aufgabenfeld, Künstlerisches Aufgabenfeld und Sport, Mathematisch-informatisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld.

Fort- und Weiterbildung (Phase 3) existiert ein breites, aber oft punktuelles Angebot; nachhaltige Wirkung entfalten allerdings insbesondere langfristige, kooperative Lernformate. Für eine wirksame Integration von BNE in die schulische Praxis ist daher ein kumulativer Lernprozess über alle drei Phasen der Lehrkräftebildung hinweg notwendig, unterstützt durch die Qualifizierung der Auszubildenden und Kooperation mit externen Partnern. So kann BNE als fächerübergreifende Schulentwicklungsaufgabe verankert werden, etwa im Rahmen des WSA.

6.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung als Aufgabe für die ganze Schule – der Whole School Approach

Schulen fungieren als Mikrokosmen für nachhaltige Werte und demokratische Prinzipien und die Schulentwicklung gehört zum Alltag von Schulleitungen und ihren Schulgemeinschaften. Der Whole School Approach (WSA) mit Bezug zu BNE⁸ stellt den zentralen Ansatz für die Gestaltung einer ganzheitlichen Schulentwicklung dar, bei der Lerninhalte, Schulkultur, Schulmanagement und physische Umgebung gleichermaßen an den Prinzipien nachhaltiger und demokratischer Entwicklung ausgerichtet sind (siehe dazu Kap. 8 des OR: *BNE als Aufgabe für die ganze Schule – der Whole School Approach*, Claudia Schanz).

Entsprechend empfiehlt auch die KMK (2024^a) die Umsetzung des WSA als Mittel, um die gesamte Institution Schule nachhaltiger zu gestalten. Aus Erhebungen ist bekannt, dass Lernende und Lehrkräfte, in deren Institutionen der WSA bereits umgesetzt wird, ihr Handeln stärker an den Prinzipien der Nachhaltigkeit orientieren (HOLST ET AL. 2024).

Die Umsetzung des WSA kann an alle bereits laufenden Prozesse der Schulentwicklung anknüpfen und ist daher keinesfalls als zusätzliches „Extra“ zu verstehen. Vielmehr liegt in der Umsetzung das Potenzial, alle Bereiche des Schullebens in den Blick zu nehmen und miteinander in Beziehung zu setzen:

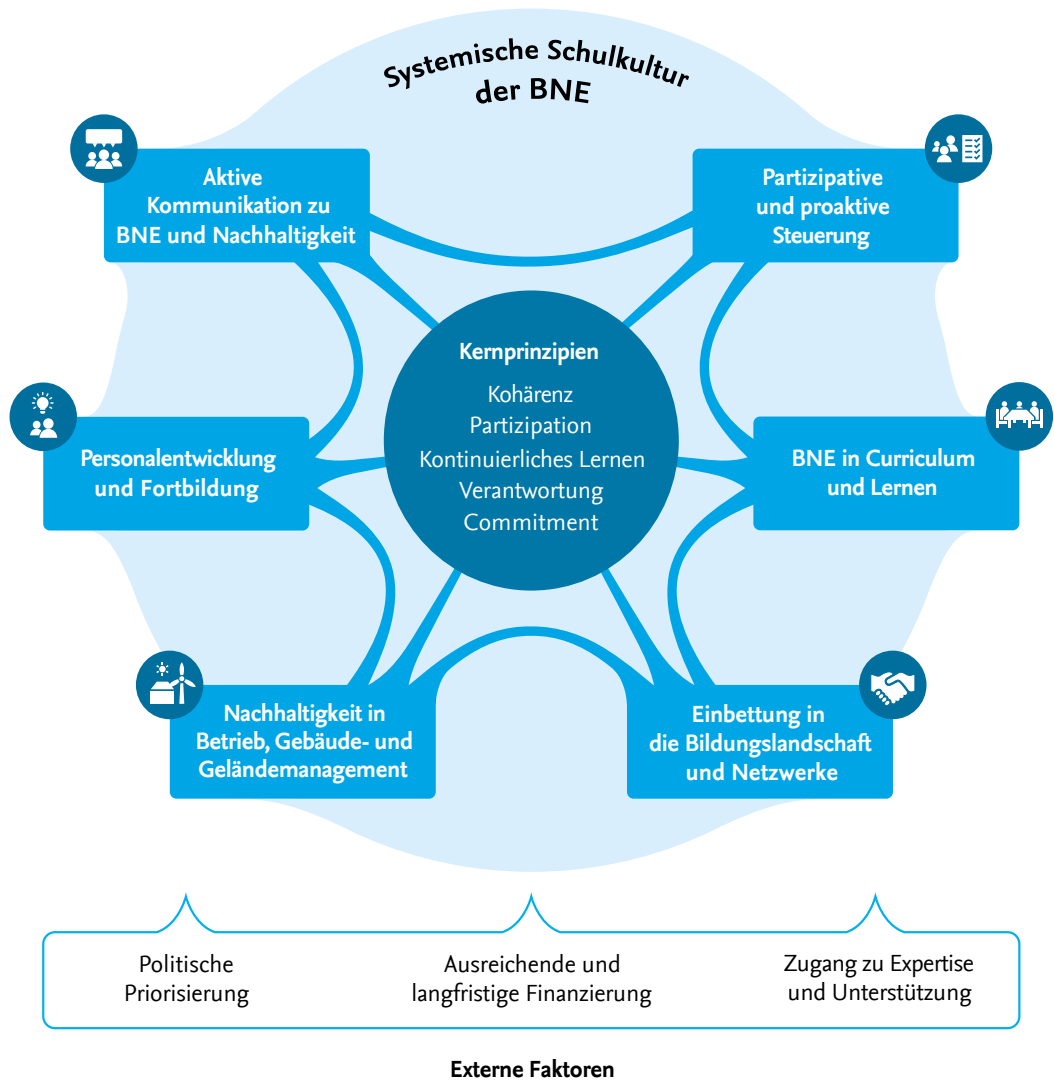
- das Schulmanagement sowie die proaktive und demokratische Steuerung und Qualitätsentwicklung als kontinuierlicher Verbesserungsprozess im Rahmen einer nachhaltigen Schulentwicklung,
- das Lernen und Lehren innerhalb und außerhalb des Unterrichts im gemeinsamen Lebensraum Schule,
- die aktive Einbettung der Schule in lokale und globale Netzwerke, regionale Bildungslandschaften und weitere Kooperationen,
- die erlebbare und mitgestaltbare Nachhaltigkeit im Betrieb, in der Bewirtschaftung sowie in der Gestaltung der Schulgebäude und des Schulgeländes,
- die Einbindung, Fortbildung und Unterstützung aller Mitarbeitenden zur Realisierung eines WSA,
- die schulische Kommunikation zu Nachhaltigkeit nach innen und außen sowie
- die Etablierung von Nachhaltigkeit als Teil der Schulkultur.

Kap. 8
Langfassung
S. 749–786

⁸ Die Art und Weise, wie die Einrichtungen organisiert und ausgestaltet sind sowie Entscheidungen getroffen werden, muss mit den Lerninhalten und den pädagogischen Methoden übereinstimmen. Dieser über die verschiedenen Bildungsbereiche hinweg als Whole Institution Approach (WIA) bezeichnete Ansatz beschreibt einen Prozess, bei dem Bildungseinrichtungen selbst zu Lern-, Experimentier- und Erfahrungsräumen für die Gestaltung nachhaltiger Zukunft werden. Bezogen auf die einzelne Schule wird hier der Begriff des Whole School Approach (WSA) verwendet.

| Abbildung 5: Übersicht des Whole School Approaches (auf Basis von HOLST (2023), übersetzt und leicht adaptiert nach HOLST ET AL. 2024)

Whole School Approach BNE in der gesamten Schule verankern



Zunehmend begünstigen die bildungspolitischen Rahmenbedingungen die Umsetzung des WSA. Diese breiter werdende institutionelle Basis wird außerdem durch ein wachsendes Angebot an Unterstützungsmechanismen gefördert. Dazu gehören z. B. der Aufbau von Koordinierungsstellen, Fachberatungssystemen, Unterstützungsagenturen, wie z. B. die Landeskoordinationsstellen und das Fachpromotorinnenprogramm von Engagement Global⁹. Ferner umfasst dies eine Reihe BNE-bezogener Schullabels sowie Programme für Vorreiterschulen, die ihre Schulentwicklung an den Nachhaltigkeitszielen orientieren, außerschulische Bildungsakteurinnen und -akteure einbeziehen sowie in Netzwerken miteinander kooperieren.

⁹ Die Landeskoordinationsstellen BNE in Ministerien und Landesinstituten vieler Bundesländer sind vom BMZ geförderte und Engagement Global umgesetzte Einrichtungen zur Unterstützung der strukturellen Implementierung von BNE. Das Fachpromotorinnenprogramm für Globales Lernen ist ebenfalls bei Engagement Global angesiedelt, in den meisten Bundesländern aktiv und zuständig für die Unterstützung der schulischen Bildungsarbeit auf Ebene der Zivilgesellschaft.

7 Fazit

Die Weiterentwicklung einer zukunftsfähigen, an Nachhaltigkeit und Demokratieförderung orientierten schulischen Bildung hat die Umsetzung der 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen zum Ziel und trägt zu einer hochwertigen Bildung für alle bei, wie sie in SDG 4.7 (Agenda 2030 der Vereinten Nationen) und im Programm BNE 2030 der UNESCO gefordert wird. In der Ausrichtung auf zukunftsrelevante Kompetenzen, wie z. B. problemlösungsorientiertes und systemisch vernetztes Denken, Solidarität und Empathie, unterstützt der *„Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe“* alle an schulischer Bildung beteiligten Akteurinnen und Akteure dabei, die Verankerung von BNE als ein grundlegendes und integratives Bildungsprinzip fachbezogen und überfachlich voranzubringen. Es geht dabei insbesondere um die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit der Lernenden in entsprechend partizipativ angelegten Lehr-Lern-Settings und auch um Kompetenzen für Lehrende.

Der Orientierungsrahmen für die gymnasiale Oberstufe bietet dazu acht konzeptionelle Beiträge sowie 17 fachbezogene Kapitel mit zahlreichen methodisch-didaktischen Anregungen und konkreten Praxisbeispielen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulentwicklung und Unterricht. Er richtet sich somit an Seminar-, Fach- und Schulleitungen sowie Lehrkräfte, Bildungsverwaltung, Schulbuchverlage und außerschulische Stakeholderinnen und Stakeholder – mithin an alle, die an der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung mitwirken können.

8 Literatur

- ALBERT, M. & QUENZEL, G. (Hrsg.) (2024): Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Shell Deutschland GmbH. Beltz. <https://www.shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie-2024.html>.
- BERGMÜLLER, C., CAUSEMANN, B., HÖCK, S., KRIER, J.-M. & QUIRING, E. (2019): Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Waxmann.
- BERGMÜLLER, C. & QUIRING, E. (2019): Wirkungszusammenhänge bei Multiplikator/inn/en-Schulungen in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit. In: BERGMÜLLER, C., CAUSEMANN, B., HÖCK, S., KRIER, J.-M. & QUIRING, E. (Hrsg.), Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit (S. 161 – 186). Waxmann.
- BMUV & UMWELTBUNDESAMT (Hrsg.) (2021): Zukunft? Jugend fragen! – 2021. Umwelt, Klima, Wandel – was junge Menschen erwarten und wie sie sich engagieren. BMUV. https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/zukunft_jugend_fragen_2021_bf.pdf.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ, BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
- BROCK, A. & HOLST, J. (2022): Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Freie Universität Berlin.

- DE HAAN, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BORMANN, I. & DE HAAN, G. (Hrsg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde (S. 23 – 43). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8>.
- DEUTSCHE BUNDESREGIERUNG (Hrsg.) (2025). Transformation gemeinsam gerecht gestalten. Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie Weiterentwicklung 2025.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2023): Empfehlung zur Ethik der Künstlichen Intelligenz. UNESCO. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_UNESCO-Empfehlung_zur_Ethik_der_K%C3%BCnstlichen_Intelligenz.pdf.
- DEUTSCHER ETHIKRAT (2023): Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz. <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine.pdf>.
- FADEL, C., BLACK, A., TAYLOR, R., SLESINSKI, J. & DUNN, K. (2024): Bildung für das Zeitalter von KI. ZLL21 e.V. – Zentralstelle für Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert.
- GRUND, J. & BROCK, A. (2022): Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung und Hochschule. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften.
- HOLST, J., GRUND, J. & BROCK, A. (2024): Whole Institution Approach: Measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. Sustainability Science, 19, 1359 – 1376. <https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5>.
- HOLST, J. (2023^b): Towards Coherence on Sustainability in Education: A Systematic Review of Whole Institution Approaches. In: Sustainability Science, 18 (2), 1015 – 1030. <https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8>.
- KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Verlagsgruppe. <https://content-select.com/de/portal/media/view/519cc17f-bc44-4907-8439-253d5dbbeaba>.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2018): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – EPA. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#%c1284>.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2024^a): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2024^b): Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen (Beschluss der Bildungsministerkonferenz vom 10.10.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2024^c): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und Abiturprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 06.06.2024). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ, BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. Auflage, Cornelsen. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf.

- KRESS, D. (2021): Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2021 – Wir sind bereit und wollen endlich eine nachhaltige Zukunft! Greenpeace. https://www.greenpeace.de/publikationen/20220513_GP_Nachhaltigkeitsbarometer_0.pdf.
- Liz Mohn Center (2023): Einstellungen und Sorgen der jungen Generation Deutschlands. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/einstellungen-und-sorgen-der-jungen-generation-deutschlands-2023>.
- RAWORTH, K. (2018): Donut-Ökonomie. Hanser.
- RYCHEN, D.S. & SALGANIK, L.H. (Hrsg.) (2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Hogrefe & Huber.
- SCHLEER, C. & CALMBACH, M. (2022): Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland: Erwartungen, Sorgen und Bedarfe. Springer Fachmedien.
- SCHNETZER, S., HAMPEL, K. & HURRELMANN, K. (2024): Trendstudie Jugend in Deutschland. Verantwortung für die Zukunft? Ja Aber. Datajockey Verlag.
- SCHREIBER, J.-R. (2016): Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In: KULTUSMINISTERKONFERENZ, BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 84 – 110). 2. Auflage, Cornelsen. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf.
- SCHREIBER, J.-R. (2025): Leitbilder, Kompetenzen und didaktische Konzepte. Cornelsen.
- STALDER, F. (2016): Kultur der Digitalität. Suhrkamp.
- TAUBE, D. (2022): Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit der sozialen Komplexität Weltgesellschaftlicher Themen. Waxmann.
- 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.
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Roadmap. Deutsche UNESCO Kommission. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>.
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2024^a): AI competency framework for students. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students>.
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2024^b): AI competency framework for teachers. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>.
- WEINERT, F.E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D.S. & SALGANIK, L.H. (Hrsg.), Defining and selecting key competencies (S. 45 – 65). Hogrefe & Huber.

Vorkapitel Sprachen

1 Gemeinsame Grundlagen der sprachlichen Fächer im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe

Das Fach Deutsch bildet zusammen mit den Fächergruppen Neue Sprachen und Alte Sprachen den Lernbereich Sprachliche Bildung, der sich an den Prinzipien inklusiver Bildung, dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung sowie an mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichtsansätzen orientiert.

2 Sprachliches und kulturelles¹ Lernen in einer globalisierten Welt

Almut Küppers, Dita Vogel, Johanna Nickel

Sprachen sind zentrales Medium für zukunftsfähiges Denken und Handeln. Die Fächer sprachlicher Bildung tragen daher in allen Teilbereichen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) dazu bei, grundlegende sprachliche und kommunikative Kompetenzen für die Mitwirkung in der Gesellschaft, die Mitverantwortung im globalen Rahmen sowie für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens zu erwerben. Insbesondere die Kenntnis globaler Sprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch ermöglicht eine Partizipation in den Bereichen Wirtschaft und Politik. Allerdings handelt es sich hierbei um Sprachen ehemaliger europäischer Kolonialmächte, die in weiten Teilen der Welt den globalen Diskurs zuungunsten regionaler Kulturen und Sprachen beherrschen. Ein ähnlicher Sachverhalt findet sich auch bei den alten Sprachen, bei denen meist nur Latein und Altgriechisch, nicht aber Altpersisch oder Hebräisch gelehrt wird.

In den vergangenen Jahren ist das Bewusstsein für die Bedeutung weiterer moderner, insbesondere auch außereuropäischer Sprachen im Kontext von Schule gestiegen. Neben Englisch, Französisch und Spanisch existieren weitere einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) für moderne Sprachen (KMK o.J.), wie z. B. Chinesisch, Türkisch, Russisch oder Japanisch. Dies reflektiert auch den Umstand, dass viele Kinder und Jugendliche, die in Deutschland zur Schule gehen, nicht notwendigerweise Deutsch als Erstsprache sprechen; unter den Erstsprachen sind zudem auch Sprachen anerkannter Minderheiten wie Sorbisch, Dänisch oder Plattdeutsch vertreten.²

Alle Fächer der sprachlichen Bildung leisten einen wesentlichen Beitrag zur vertieften Allgemeinbildung, zur Entwicklung der allgemeinen Studierfähigkeit und zur wissenschaftspropädeutischen Bildung. Ziel ist es u. a. zu erkennen, dass Mehrsprachigkeit in diachroner Sicht sowie im globalen Kontext die Norm darstellt und

¹ Das Lernen über sich dynamisch entwickelnde und in sich differenzierte Kulturen in unterschiedlichen Regionen und Zeiten führt bei entsprechender didaktischer Aufbereitung in den Sprachfächern zur Ausbildung von Handlungskompetenzen, die je nach theoretischer Ausrichtung und Fach als „interkulturelle Kompetenz“ oder mit besonderer Betonung des fluiden Charakters von Kulturen als „transkulturelles Lernen“ bezeichnet werden können. Zentraler Aspekt allen kulturellen Lernens ist in Bildungsprozessen das „Dezentrieren“, also die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven zu koordinieren und ein selbstkritisches Bewusstsein über die kulturelle Determiniertheit des eigenen Denkens, Bewertens und Handelns zu entwickeln.

² Eine Sprache, die der Orientierungsrahmen nicht erwähnt, ist die Gebärdensprache, die entsprechend den KMK-Empfehlungen zu curricularen Vorgaben eines kompetenzorientierten Wahlpflicht- oder Wahlfachs „Deutsche Gebärdensprache (DGS) für die Sekundarstufe I“ (KMK 2021³) nur in der Sekundarstufe I unterrichtet wird. 2023 besaßen vier Bundesländer einen Rahmenlehrplan für das Fach DGS in der Sekundarstufe I; in den meisten Bundesländern gilt die DGS nicht als Äquivalent zur zweiten Fremdsprache in der Abiturprüfung.

sprachliche Systeme zwar formal gleichwertig sind, aber je nach gesellschaftlichen oder historischen Kontexten und in verschiedenen Verwendungszusammenhängen unterschiedlich viel Status, Macht und Manipulationskraft besitzen. Im Sinn des OR geht es in diesen Fächergruppen zudem darum, sprachliche Bewertungen von Texten und Situationen vornehmen zu können und sprachliche Handlungskompetenzen zu erweitern: Durch die Reflexion von Sprache und Sprachgebrauch und den Aufbau eines Verständnisses der Funktion von Sprache in kulturellen, sozialen, politischen und historischen Kontexten sowie die Entwicklung von Sprache als Kommunikationsmedium tragen alle sprachlichen Fächer zur Ausbildung von Diskursfähigkeiten für die Beschäftigung mit BNE-Themen bei. Diskursfähigkeit in mehreren Sprachen ermöglicht z. B., über Themen der nachhaltigen Entwicklung verbreitete Fake News zu erkennen und aufzudecken, sich an partizipativen Entscheidungen zu beteiligen, gesellschaftliche Transformationen voranzutreiben, Institutionen zu stärken und an Konfliktlösungen mitzuwirken.

Sprache löst Streit aus und verursacht Kriege und Konflikte. Gleichzeitig wird Streit mithilfe von Sprache geschlichtet, Visionen werden aufgezeigt und Innovationen entwickelt. Sprache inspiriert zum Handeln und zu Verhaltensänderungen. Für die anstehenden sozialökologischen, ökonomischen und technologischen Transformationen können in den Fächern der sprachlichen Bildung sowie insbesondere im bilingualen Sachfachunterricht relevante Inhalte der nachhaltigen Entwicklung verhandelt und Wissen zu den BNE-Zieldimensionen soziale Gerechtigkeit, ökologische Verträglichkeit, demokratische Politikgestaltung und wirtschaftliche Leistungsfähigkeit vermittelt werden. Darüber hinaus entwickeln die Lernenden in der multiperspektivischen Beschäftigung mit relevanten Texten, BNE-Themen und digitalen Tools die für die Transformationen notwendigen bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen (Critical Multiliteracies) sowie Reflexions-, Imaginations-, Gestaltungs- und Handlungskompetenzen. In kokreativen Lernprozessen (d. h. auch gemeinsam mit schulischen Lehrpersonen und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren) erleben und praktizieren Lernende an der Zukunft ausgerichtete, innovatives Denken sowie (sprachliches) Handeln und entwickeln dabei ein Verständnis von der Wirkungsmacht und Überzeugungskraft von Sprache im Kontext von BNE-Themen.

In den sprachlichen Fächern ist Sprache gleichzeitig Lern- und Unterrichtsgegenstand sowie Kommunikationsmedium. Lernende können zudem erkennen, dass Sprache selbst ein umkämpftes Feld für gesellschaftliche Veränderungen ist. Sprachen entwickeln sich und passen sich an veränderte Diskurse, Herrschafts- und Lebensverhältnisse an. Mehrsprachige Lebensrealitäten in vielfältigen Migrationsgesellschaften können in traditionell monolingual organisierten Gesellschaften bisweilen auf ähnliche Ablehnung stoßen wie der Gebrauch geschlechtersensibler Sprache. Sprachreflexionen z. B. über die Verwendung des generischen Maskulinums im Deutschen oder Sprachvergleiche mit Sprachen ohne Genus wie dem Türkischen sensibilisieren für den Zusammenhang von Sprache und Macht, aus dem die Konstruktion von Ungleichheit resultieren kann.

Vor dem Hintergrund verstärkt inhaltsbezogener Sprachbildung können in der Oberstufe zunehmend komplexe Fragen der BNE in einer vielfach transnational verflochtenen Welt thematisiert werden. Das Verhältnis von Sprache zu Kultur als Sinn- und Orientierungssystem eröffnet dabei die Behandlung von Themen nachhaltiger Entwicklung auch unter dem Aspekt kulturellen Lernens, wobei je nach Fach unterschiedliche Schwerpunkte in Bezug auf interkulturelle kommunikative Kompetenzen, transkulturelles und globales Lernen bzw. Kultursensibilität in synchroner und dia-

chroner Perspektive gelegt werden können. Ausgegangen wird dabei von einem hybriden und dynamischen Kulturbegriff, der Kultur nicht mit Nation gleichsetzt und als grundsätzlich vielstimmig und veränderbar begreift. In der Oberstufe, in der alle Lernenden über Grundlagen in mindestens drei Sprachen verfügen und diese ausbauen, kann über zeitliche und räumliche Sprachvergleiche zugleich ein Bewusstsein für Sprache als ein sich ständig entwickelndes Denk-, Ausdrucks- und Verständigungsmittel sowie für kulturelle Transformationsprozesse ausgebildet und auf diese Weise eine Grundlage für die mehrdimensionale Betrachtungsweise von BNE geschaffen werden.

Jugendliche haben in sprachlichen Fächern die Chance, eigene kulturelle Prägungen im Sinn als selbstverständlich aufgefasster Werte, Verhaltens- und Deutungsmuster sowie Symbole kritisch zu hinterfragen. Durch die Auseinandersetzung mit Texten aus verschiedenen Zeiten, geografischen Räumen und Kulturen nehmen sie andere Weltdeutungen wahr, reflektieren diese im Perspektivenwechsel und entwickeln Verständnis. Damit legen sprachliche Fächer Grundlagen für interkulturelle Verständigung nicht nur im Sinn von Kommunikationsfähigkeit, sondern auch im Sinn von Empathie und Respekt, die für nachhaltige Entwicklung in der global verflochtenen Welt zentral sind.

Schließlich leisten die sprachlichen Fächer einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen und unterstützen ihre Identitätsfindung, indem Mehrsprachenpotenziale im Unterricht erkannt sowie für hochwertige Bildungsprozesse genutzt werden und lebenslanges Sprachenlernen aktiv gefördert wird. Junge Menschen sollen dazu befähigt werden, ihre eigenen (sprachlichen) Potenziale, Bedürfnisse und Interessen zu erkennen, ihre Lernfortschritte zu bewerten und mithilfe autonomer Sprachlernstrategien selbstständig zu entwickeln. Dabei helfen Online-Lernangebote ebenso wie Peer-Learning-Verfahren oder die Nutzung außerschulischer Lernorte/Communities of Practice in der regionalen Gesellschaft, der urbanen Stadt- bzw. digitalen Weltgesellschaft. Als zentrale Orte individueller Potenzialentfaltung findet in den sprachlichen Fächern in besonderem Maße eine Perspektivenkoordination zwischen Weltfürsorge und Selbstfürsorge sowie zwischen der faktischen Welt des schulischen Fächer-Curriculums und den neuronalen Innenwelten der einzelnen Lernenden statt. Zu Letzterem gehören neben den 21st Century Skills der 4 K (Kommunikation, Kreativität, Kooperation, kritisches Denken) auch Selbst(regulations)-Kompetenzen wie Health Literacy sowie Teamfähigkeiten, d. h. die Übernahme von Verantwortung für den Erfolg anderer oder der Gruppe (Kap. 4.3 des OR).

3 Übersetzung und Sprachmittlung

Peter Kuhlmann, Julia Schäfer, Anne Friedrich

Ebenso beschäftigen sich die sprachlichen Fächer mit Übersetzung sowie schriftlicher und mündlicher Sprachmittlung, was insbesondere im Kontext von Klimakommunikation von großer Bedeutung ist. Sprachmittlung kann von einer in eine andere Sprache oder zwischen Sprachniveaus/Registern einer Sprache erforderlich sein. Das Übersetzen umfasst einen Teilbereich des allgemeiner gefassten Sprachmittels, das als transversale Fertigkeit anders als die präzise Übersetzung das Bündeln, Filtern, Selektieren, Paraphrasieren oder erklärende Erweitern ausgangs-

sprachlicher Äußerungen einschließt.³ Gebärdensprachen und nonverbale Ressourcen leisten einen bedeutsamen Beitrag zu einer ganzheitlichen multimodalen Sprachmittlung.

Sprachmittlung ist immer zugleich Kulturmittlung und setzt (inter)kulturelle Kompetenzen voraus, da Informationen und Bedeutungen zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen sach-, situations- und adressatengerecht zu übertragen sind. Das heißt, auch Werte und Einstellungen von Menschen verschiedener Kulturen, die eine nachhaltige und gerechte Entwicklung unserer Weltgesellschaft anstreben und miteinander aushandeln möchten, sind dabei zu berücksichtigen. Sprachmittlung kommt eine wichtige Rolle bei der Zusammenarbeit verschiedenster Akteurinnen und Akteure zur Bearbeitung von Nachhaltigkeitsfragen zu, um von den Erfahrungen anderer Kulturen zu lernen und innovative Lösungen zu entwickeln, z. B. hinsichtlich multikulturellen Zusammenlebens auf engstem Raum oder angesichts der Chancen sowie Risiken technologischen Fortschritts.

Sprachkenntnisse beziehen sich auf alte und neue Sprachen, die als ein Verständigungskontinuum zu sehen sind. In den alten Sprachen Griechisch und Latein dient das Übersetzen von der Fremdsprache in die Unterrichtssprache der Konstruktion und Dokumentation des Verständnisses literarisch anspruchsvoller Texte: Die exakte De- und Recodierung von Wörtern und Satzstrukturen hilft den Lernenden, den Inhalt eines Texts auf der Basis einer interkulturellen reflexiven Kompetenz zu verstehen. Das Übersetzen dient hier nicht zuletzt der Erweiterung der Sprachkenntnisse. Daneben kommen andere Formen der Sprachmittlung (z. B. Paraphrase, Kommentierung, Übersetzungsvergleich) im Rahmen der Texterschließung und Interpretation zum Einsatz.

In den neuen Sprachen ist die Sprachmittlung in die – möglichst korrekt zu verwendende – Zielsprache auf der Basis einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz relevant (Darstellungsleistung: kommunikative Textgestaltung, Ausdrucksvermögen/Verfügen über sprachliche Mittel, Sprachrichtigkeit). Die Intention liegt hier in der möglichst authentischen Übertragung von Bedeutung und Absicht der ausgangssprachlichen Äußerung (inhaltliche Leistung) in die Sprache der adressierten Person(en), was soziale Kompetenzen zur Vermeidung von Critical Incidents oder Konflikten inkludiert.

Gemeinsam ist den alten und neuen Sprachen, dass besonders die kulturellen Unterschiede, z. B. durch erklärendes und inhaltlich kommentierendes Übersetzen/Sprachmitteln, eine zentrale Rolle für eine gelungene Übertragung in die Zielsprache spielen, um Bedeutungsverlust oder Bedeutungslücken infolge der Unübersetzbarkeit einzelner sprachlicher Elemente zu reduzieren. Kooperative Arbeitsprozesse zur Informationsbeschaffung, Recherche und Beurteilung von Sprachmittlungs-/Übersetzungsprodukten und -handlungen gewinnen dabei zunehmend an Bedeutung. Ein weiterer bedeutsamer Aspekt ist die Unterscheidung von Sprachregistern je nach Ausgangstext/Textgattung, Kontext und Zielgruppe für die sprachliche Gestaltung der zielsprachlichen Form (privat vs. geschäftlich, Umgangssprache vs. Literatursprache oder Fachsprache etc.).

³ Siehe EUROPARAT (2020), S. 90 – 122, 218 sowie Bildungsstandards und EPA für den Fremdsprachenunterricht.

Gerade im Bereich des Sprachenlernens können Lernende grundsätzlich üben, dass gemeinsames globales Lernen nie allein über Übersetzungen funktioniert – eine Aufgabe, bei der Übersetzungstools und künstliche Intelligenz helfen können –, sondern immer auch Nachfragen, Erklärungen und eine kritische Bewertung KI-gesteuerter Übersetzungstools erfordert.

4 Literarisches Lernen

Carola Surkamp, Berbeli Wanning

Sprachliches und kulturelles Lernen findet in den Sprachenfächern in der Regel über Texte und nur punktuell vermittels persönlicher Begegnung statt. Literarisches Lernen bezeichnet dabei alle Lernprozesse, die sich auf literarische Texte in unterschiedlicher medialer Form beziehen. Es erfüllt eine Mehrfachfunktion, denn es führt Lernende nicht nur gegenstandsorientiert an Literatur heran, sondern bildet auch sprach- und subjektorientiert durch Literatur. Durch das Lesen, Hören und Sehen literarischer Texte entwickeln Lernende eigene Vorstellungsbilder, schulen ihre Wahrnehmung, auch die der Sprache, und werden subjektiv involviert – sämtlich Vorgänge, die im Kontext globalen und nachhaltigen Lernens, das von Lernenden Kompetenzen im Bereich des Erkennens und Bewertens verlangt, besonders relevant sind.

Zudem trägt literarisches Lernen dazu bei, Einblicke in persönliche Geschichten hinter bloßen Fakten und Zahlen der Globalisierung zu gewähren und dadurch auch Stimmen zu Wort kommen zu lassen, die im Nachhaltigkeitsdiskurs zu wenig oder gar nicht gehört werden. Durch die exemplarische Schilderung konkreter Einzelschicksale werden Nachhaltigkeitsprobleme emotional erfahrbar und nachvollziehbar, sodass die individuelle Auseinandersetzung mit Literatur und der Vielfalt der in ihr dargestellten Lebensweisen und Weltansichten sowohl Perspektivenwechsel gestattet und Empathie fördert als auch Moralverstehen und Werteorientierung ermöglicht. Außerdem werden Handlungsoptionen aufgezeigt und dadurch das Vorstellungsspektrum von Lernenden zur Problemlösung erweitert.

Durch die Konzentration auf Text- und Medienanalysen im Literaturunterricht der Oberstufe erwerben Lernende darüber hinaus die Kompetenzen, narrative und dramaturgische Handlungslogiken zu verstehen und sich sprachlich-stilistischer Darstellungsverfahren bewusst zu werden. Ebenso werden sie aufgefordert, konträre Lesarten untereinander auszuhandeln und sich auf die grundsätzliche Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen einzulassen. Dies fördert reflexiv-kritische Rezeptionsfähigkeit und die für BNE zentrale Toleranz gegenüber Differenzen und Mehrdeutigkeiten.

Schließlich führt produktive und handlungsorientierte Textarbeit im Literaturunterricht dazu, dass Lernende selbst ästhetisch-künstlerisch tätig werden, ihre Kreativität und Imaginationsfähigkeit entwickeln und sich dafür öffnen, unterschiedliche Szenarien gedanklich vorausschauend und auch ganzheitlich durchzuspielen. Dies alles sind Schlüsselfähigkeiten und Haltungen, die die UNESCO als Teil von Nachhaltigkeitskompetenzen ansieht.

5 Literatur

Wichtige KMK-Schriften zu dem Thema

- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2021): Empfehlungen zu curricularen Vorgaben eines kompetenzorientierten Wahlpflicht- oder Wahlfaches „Deutsche Gebärdensprache (DGS)“ für die Sekundarstufe I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.10.2021). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_10_07-Empfehlung-DGS-Sek-I.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (o.J.): Übersicht über die EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/UEbersicht_ueber_die_EPA-neu.pdf.

Allgemeines Literaturverzeichnis

- EUROPARAT (Hrsg.) (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen Begleitband mit neuen Deskriptoren. Klett.

Fachkapitel Deutsch

1 Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Deutsch

Gabriele Kniffka, Berbeli Wanning

Das Fach Deutsch ermöglicht im Umgang mit Sprache und Literatur die Auseinandersetzung mit Werten, die auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtet sind und u. a. das Verhältnis von Mensch und Natur in den Fokus rücken. Ziel ist der Aufbau eines vielseitigen, aus kulturellen Quellen stammenden Wissens über die Natur, den Menschen mit all seinen Facetten und die Zukunft mit Bezug auf die Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Dabei tragen Sprache und sprachliches Handeln zur sozialen Konstruktion von Wirklichkeit bei; sie bilden beispielsweise die Grundlage gelingender Kommunikation und sind unabdingbar für der Konstruktion von Wissen in Interaktionen. Literatur hingegen beschäftigt sich mit der ästhetischen Beziehung des einzelnen Menschen zur Natur, zur Gesellschaft, zur Ökonomie und Ökologie.

1.1 Teilbereich Sprache

Der Unterricht im Teilbereich Sprache dient dazu, (a) Wissen und Kenntnisse über Sprache, ihre Funktions- und Wirkungsweisen, etwa zu Bedingungen gelingender Kommunikation auf der Basis theoretischer Modelle, zu vermitteln und (b) die Sprachkompetenz, d. h. sprachliche Handlungsfähigkeit, die u. a. Interaktionskompetenz umfasst, sowie differenziertes Sprachbewusstsein gezielt auf- und auszubauen. Er bietet einen geeigneten Rahmen für die Auseinandersetzung mit BNE-relevanten Themen, die mit den in den Bildungsplänen aufgeführten Lerninhalten verknüpft werden können. Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs), die 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurden, decken ein breites Themenspektrum ab. Diese Themen dienen als Kriterien für die Auswahl von (Sach-)Texten und weiteren Materialien, die die Grundlage für sprachliche Analysen bilden können, beispielsweise zu Gender und Sprachsystem oder gendersensiblen Sprachgebrauch (SDG 5: Geschlechter-Gleichheit). Doch nicht allein über eine themenzentrierte Inhaltsorientierung trägt der Unterricht im Teilbereich Sprache zu BNE bei. In der Auseinandersetzung mit Texten und Diskursen werden verbale und nonverbale Gestaltungsmittel bezogen auf den jeweiligen kommunikativen Kontext analysiert, wobei eine besondere Aufmerksamkeit der sprachlichen Form zukommt, deren Funktion beschrieben und reflektiert wird. Damit wird ein Fundament an Sprachwissen für die Gestaltung des eigenen funktionalen Sprachgebrauchs gelegt. Ein derartiger literater Sprachausbau schafft die sprachlichen Voraussetzungen, um am Nachhaltigkeitsdiskurs in angemessener Weise partizipieren zu können.

Die SDGs berühren gesellschaftliche, ökologische, wirtschaftliche und politische Fragen. Entscheidungen darüber setzen Aushandlungsprozesse voraus, die von unterschiedlichen Macht- und Interessenverhältnissen beeinflusst sind. Um die unterschiedlichen Konstellationen und Positionen identifizieren und bewerten zu können, muss einerseits Sprache als Instrument der Durchsetzung ökonomischer, politischer oder gesellschaftlicher Interessen (z. B. über manipulative oder persuasive Strategien) erkannt und kritisch diskutiert werden. Andererseits erfordert die Partizipation an

Diskussionen und Aushandlungsprozessen diskursive Kompetenzen, die über sprachlich-diskursives Lernen im Unterricht ausgebildet werden.

Der Unterricht im Teilbereich Sprache trägt mithin sowohl über die Inhaltsorientierung als auch über den Ausbau sprachlicher Kompetenzen, insbesondere im Bereich der kritischen Diskursfähigkeit, zur Verankerung von BNE⁴ im Deutschunterricht bei.

1.2 Teilbereich Literatur

Literaturunterricht mit dem Fokus auf BNE schafft mittels (literar)ästhetischer Erfahrungen und wertorientierter Inhalte ein besonderes, andere Sichtweisen ergänzendes Wissen über die Natur, die Kultur und den Menschen. In diesem Zusammenhang spielt Antizipation eine wichtige Rolle. Literarische Texte, die den Umgang mit der Natur, die Entwicklungen der Zukunft oder Problemlösungsstrategien thematisieren, ermöglichen fiktionales Erleben und schaffen die Gelegenheit, durch kreative Simulationen zu lernen, indem sie gleichsam Orte des Probehandelns werden. So unterstützt eine aus der Perspektive von BNE geführte Auseinandersetzung mit Literatur die Entwicklung von Kompetenzen, die im Heute schon die Zukunft mitdenken (Futures Literacy).

Kreatives Lernen erhält durch das imaginative Potenzial der Literatur einen starken Impuls, der kognitive, affektive und konative Aspekte verbindet. Es entsteht ein doppelter Fokus: Literatur verfügt über eigene Mittel, um BNE-zentrierte Themen zu beschreiben, zu gestalten und zu verbreiten. Sie nutzt dabei Zeichen- und Symbolsysteme und deren inhärente Mehrdeutigkeiten. Daraus entstehen Einsichten und Erkenntnisse, wie sie nur das literarische Verstehen generieren kann: Die Zusammenführung kognitiver, affektiver und konativer Aspekte in einem Lernprozess trägt dazu bei, die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft der Lernenden zu stärken, in unterschiedlichen Situationen problem- und verantwortungsbewusst zu handeln. So kann Literatur beispielsweise dazu beitragen, Gegenbilder zu medial konstruierten Katastrophenbildern zu entwerfen. Die Aussicht besteht im Kontrast, der als desolat empfundenen Gegenwart mit dem Blick auf eine positiv besetzte Zukunft zu entkommen. Doch auch das Gegenteil – die dystopische Sicht – kann Impulse freisetzen. Verstanden als Warnliteratur lösen die ästhetischen Lernchancen konative Intentionen aus, eine solche Zukunftsperspektive auf jeden Fall zu verhindern.

Durch die Entwicklung dieser differenzierten Denk- und Interpretationsfähigkeiten trägt der Literaturunterricht in mehrfacher Hinsicht zur BNE bei, z. B.:

- durch die Steigerung und Schärfung der sprachlichen Bewusstheit (Wie sprechen wir über Natur? Welche sprachlichen Bilder, welche Metaphern verwenden wir und wie prägt sich dadurch unsere Sichtweise?),
- durch Perspektivenwechsel mit dem Ziel der Unterstützung empathischer Kompetenz (In welchem Verhältnis stehen wir zu anderen Menschen und Lebewesen?)

⁴ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) orientiert sich im OR für die gymnasiale Oberstufe grundlegend an dem Konzept der starken Nachhaltigkeit (siehe Kap. 1.1 des OR). Hierbei bezieht sich der neue OR auf unterschiedliche Modelle und Leitbilder aus Nachhaltigkeitsdiskursen: das vierdimensionale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (siehe Kap. 5.2 des OR), das Wedding-Cake-Modell (siehe Kap. 1.4.2 des OR) und das Modell der Donut-Ökonomie (siehe Kap. 1.4.2 des OR). Ersteres schließt auch die Bedeutung demokratischer Politikgestaltung (Good Governance) für die Erreichung von Nachhaltigkeitszielen ein. Die grafischen Darstellungen der Modelle heben unterschiedliche Aspekte und Prozesse nachhaltiger Entwicklung hervor. Sie werden in ihrer Aussagekraft und didaktischen Bedeutung für BNE in den einzelnen Kapiteln des OR für die gymnasiale Oberstufe als Orientierungshilfe beschrieben und eingesetzt.

Wie nehmen wir Anteil an den drohenden Folgen des Klimawandels, des Artensterbens, der Vernichtung von Lebensräumen? Wie beeinflusst dieser affektiv-emotionale Zugang unser zukünftiges Handeln?),

- durch die Entwicklung eines Wertebewusstseins mittels Stärkung von Urteilskompetenz (Welche Sichtweisen liefern uns literarische Texte mit Blick auf die Umwelt, auf die Beziehungen zwischen Mensch, Umwelt und Natur, auf die sozialen und ökonomischen Zusammenhänge? Welche Werte wandeln sich dadurch, welche neuen Werte kommen hinzu?),
- durch den Aufbau einer umweltsensiblen Bewusstheit mittels Förderung der konativen Kompetenz (Wie vermittelt Literatur ein besseres Verständnis der ökologischen, ökonomischen und sozialen Zusammenhänge? Wie trägt sie dazu bei, dass ökologische Handlungsabsichten entstehen, wodurch sich das Handeln der nächsten Generation nachhaltig verändern kann?).

Somit sorgt der an BNE orientierte Literaturunterricht für einen spezifischen Wissenstransfer, informiert zu ökologischen Sachthemen in ästhetischer Form, entwirft unterschiedliche Zukunftsszenarien, integriert Empathie und unterstützt die Herausbildung an nachhaltiger Entwicklung ausgerichteter Werte. Auf diese Weise verbindet sich in der besonderen Form der Literatur BNE-bezogene Aufklärung mit der Entfaltung bestimmter Einstellungen, die insgesamt das Bewusstsein für Nachhaltigkeit sowie die Identität generierende Bewusstheit unterstützen.

1.3 Schnittbereich des Sprach- und Literaturunterrichts

Die in der Verbindung von literatem Sprachausbau und ästhetisch-literarischem Lernen gewonnenen Kompetenzen wirken sich positiv auf den Umgang mit literarischen, didaktischen, Persuasions- und Instruktions-Texten aus. So wird die für das Nachhaltigkeitsverständnis wichtige Trias von **Erkennen, Bewerten und Handeln** gefördert. Indem der Sprach- bzw. Literaturunterricht verschiedene Textformate einsetzt, vermittelt er künftigen Generationen die für die gesellschaftliche Transformation erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten. Damit die Lernenden tatsächlich befähigt werden, sich aktiv an Zukunftsdiskursen zu beteiligen, ist die BNE-Orientierung des Sprach- und Literaturunterrichts in mehrfacher Hinsicht essenziell: BNE ist nicht nur relevant auf der Wissensebene, beispielsweise durch die Vermittlung umweltbezogener Inhalte, sondern hat auch großen Einfluss auf die Förderung der allgemeinen Sprach- und Lesefähigkeiten, wobei Lesen und Schreiben als epistemische Praktiken, d. h. als grundlegende Fähigkeiten zur Erkenntnisgewinnung zu verstehen sind. Darüber hinaus ist BNE relevant im Bereich der Identitätsbildung und Identitätsreflexion einschließlich der damit zusammenhängenden sozialen Bedingungen und Veränderungen. Durch sprachliche Sensibilisierung wird unter Berücksichtigung individueller Lernwege das Verstehen kultureller Ökosysteme, die in Analogie zum natürlichen Ökosystem für Heterogenität und Individualität, Vielfalt und Besonderheit stehen, ermöglicht. Sprachbildung zielt darauf ab, die Komplexität und Vielfalt kultureller Kontexte zu erfassen und die Wertschätzung für Unterschiede und Einzigartigkeiten zu fördern.

Durch literarisches Lernen kann Naturwahrnehmung vielfältiger werden und dabei helfen, Ich-Konzepte in ökologisch prekären Zeiten zu entwickeln. Da jeder literarische Text einen (sprachlich gestalteten) Vorstellungsraum öffnet, ist es möglich, diesen mit fiktionalen Kulturentwürfen und Naturkonzepten, die eine Alternative zur Lebenswirklichkeit bilden können, zu füllen und die kulturelle Fantasie zu schu-

len. Und weil sich Literatur sowohl an der Wirklichkeit orientieren als auch in fantastisch-visionäre Welten eintauchen kann, ergibt sich eine Fülle von Chancen, nachhaltige Themen anzusprechen und emotional-affektiv sowie konativ zu verinnerlichen.

2 Kompetenzorientierung

Hiltraud Casper-Hehne, Annegret Middeke, unter Mitarbeit von Varvara Lange

Vorspann: Lernziele

Im BNE-zentrierten Unterricht im Fach Deutsch in der Sekundarstufe II sollten die Lernenden neben den fachlichen und bildungssprachlichen Kompetenzen auch analytische, mediale, gestalterische und soziale Sprachhandlungskompetenzen erwerben:

1. Sprachkompetenz: Die Lernenden können sich klar und differenziert ausdrücken und komplexe Sachverhalte rund um das Thema Nachhaltigkeit verstehen, reflektieren und beschreiben. Dazu gehört auch die Fähigkeit, fachspezifische Begriffe und Fachsprache angemessen zu verwenden.
2. Analyse- und Reflexionskompetenz: Die Lernenden können Sachtexte, literarische Werke, Medieninhalte und andere Texte kriterienbasiert sinnentnehmend lesen, analysieren und reflektieren. Dies beinhaltet auch die Fähigkeit, die Darstellung von Nachhaltigkeit in verschiedenen Texten zu erkennen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen.
3. Argumentationskompetenz: Die Lernenden verstehen Sachverhalte und Standpunkte zu komplexen Themen und ordnen diese kontextuell ein. Sie entwickeln und präsentieren überzeugende Argumente sowohl schriftlich als auch mündlich und können unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven ihre Meinungen und Positionen zum Thema Nachhaltigkeit fundiert begründen.
4. Kreativität und Präsentationskompetenz: Die Lernenden können kreative, ästhetisch-künstlerische Gestaltungselemente in verschiedenen medialen Ausprägungen in ihren Wirkungsmöglichkeiten bewerten. Sie können eine Vielfalt kreativer Ausdrucksformen nutzen, um sich multimodal und multiperspektivisch mit nachhaltigen Themen auseinanderzusetzen, beispielsweise eigene Texte verfassen, Plakaten gestalten oder multimediale Beiträge produzieren.
5. Medienkompetenz und Digital Literacy: Die Lernenden können analoge und digitale Medien reflektiert nutzen und kritisch bewerten. Sie sind in der Lage, Informationen zum Thema Nachhaltigkeit zu recherchieren, zu analysieren und zu interpretieren. Zudem können sie ihre eigenen Beiträge unter Einbeziehung verschiedener Medien erstellen und präsentieren.
6. Handlungskompetenz und Futures Literacy: Die Lernenden können ihr erworbenes Wissen und ihre Fähigkeiten zum Thema Nachhaltigkeit in konkrete Handlungen umsetzen. Sie können aktiv Verantwortung für eine nachhaltigere Zukunft übernehmen, sei es durch persönliches Engagement oder durch die Teilnahme an schulischen wie außerschulischen Projekten und Initiativen.

Diese Kompetenzen können den Lernenden dabei helfen, ein umfassendes Verständnis für einen auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Lernprozess zu entwickeln, und sie zur aktiven Teilnahme an nachhaltigen Praktiken und Entscheidungsprozessen befähigen.

| **Tabelle 5:** Fachbezogene Teilkompetenzen

Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen (Die Lernenden können ...)
Erkennen – Die Lernenden können ...	
<p>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung</p> <p>... hilfreiche Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p>	<p>1.1 ... unterschiedliche Arten von Informationsquellen – textuelle, visuelle, visuell-textuelle oder multimediale (literarische) – sammeln, analysieren sowie systematisch organisieren und hinsichtlich Zuverlässigkeit, Aussagekraft, Glaubwürdigkeit und BNE-Relevanz vergleichen.</p> <p>1.2 ... Untersuchungen zu europäischen und nicht europäischen Literaturen durchführen sowie die globalen Verbreitungswege von Literatur erforschen und die Ergebnisse dieser Recherchen in soziale, ökologische, historische und kulturelle Zusammenhänge einbetten.</p> <p>1.3 ... sich mit ausgewählter Migrationsliteratur vertraut machen und das darin vermittelte Bild der Menschen, die in den deutschsprachigen Ländern leben, beschreiben und analysieren.</p> <p>1.4 ... statistische Daten über die Verbreitung und Distribution einzelner Sprachen sammeln und analysieren; dabei Begriffe wie ‚Weltsprache(n)‘, ‚globale Sprache(n)‘, ‚Lingua franca‘, ‚(drohender) Sprachenschwund‘ einordnen und anhand konkreter Beispiele erläutern, beschreiben und analysieren.</p> <p>1.5 ... die Rolle von Sprache als Kommunikationsmittel im BNE-Kontext verstehen, ihr Funktionieren als Werkzeug zur Informationsgewinnung, aber auch Desinformation, Manipulation sowie hinsichtlich von Prozessen der Marginalisierung und der Ausgrenzung bestimmter gesellschaftlicher Gruppen begreifen, analysieren und anhand konkreter Beispiele verdeutlichen.</p> <p>1.6 ... Informationen über Initiativen der Bundesregierung sowie deutscher Organisationen im Bildungsbereich und insbesondere im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschaffen und kritisch analysieren, einschließlich internationaler Projekte, wie z.B. der PASCH-Schulen.</p> <p>1.7 ... sprachpolitische Maßnahmen sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern, insbesondere in Bezug auf die sprachliche Vielfalt, die durch Herkunftssprachen Zugewanderter entsteht, kennen und erläutern.</p> <p>1.8 ... Alltagsbeispiele von Linguizismus identifizieren und über Ansätze zur Bekämpfung sprachlicher Diskriminierung von Menschen, die über begrenzte Sprachkompetenzen verfügen, dialektale Varianten oder von der „Sprachnorm“ abweichende, idiomatische markierte Sprechweisen verwenden, reflektieren.</p>

<p>2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt erkennen.</p>	<p>2.1 ... interkulturelle Kommunikationssituationen erkennen und analysieren, Informationen und Einstellungen zur Alltagskultur in unterschiedlichen sprachlichen Gemeinschaften verstehen und unter Einbeziehung mehrsprachiger Ressourcen diskutieren, dabei Grenzen von Mehrsprachigkeit erkennen, beschreiben und in Beziehung setzen.</p> <p>2.2 ... verstehen, wie die Beziehung zwischen der Schulsprache Deutsch und den Familiensprachen der Lernenden funktioniert und inwiefern Wahrnehmung und Anerkennung der Sprache(n) von Mitlernenden zur Entwicklung einer demokratischen Kultur beitragen.</p> <p>2.3 ... Formen territorialer, institutioneller und individueller Mehrsprachigkeit kennen und Möglichkeiten der Förderung von Mehrsprachigkeit eruieren.</p> <p>2.4 ... (signifikante) sprachlich-kulturelle Phänomene und Prozesse im Kontext unterschiedlicher Kulturen in der familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umgebung exemplarisch identifizieren, beschreiben, vergleichen und soziosymbolisch einordnen.</p>
<p>3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.</p>	<p>3.1 ... verschiedene Text- und Bildquellen hinsichtlich des zeitgeschichtlichen Kontexts und der Weltanschauung des Autors bzw. der Autorin auswerten und lokale, regionale und globale Entwicklungen beschreiben, analysieren und (kritisch) diskutieren.</p> <p>3.2 ... ethische Dilemmata im Kontext von Globalisierungs- und Entwicklungsprozessen in literarischen Texten oder anderen Quellen erkennen und diskutieren sowie Texte verfassen, in denen die Auswirkungen von Globalisierungs- und Entwicklungsprozessen hinsichtlich verschiedener Aspekte wie Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur oder Umwelt reflektiert werden.</p> <p>3.3 ... Bezüge zwischen literarischen Werken, historischen Ereignissen, sozialen Entwicklungen und ökologischen Veränderungen herstellen, um ein umfassendes Verständnis für die Thematik zu entwickeln, kulturelle Vielfalt im Kontext von Globalisierung und Entwicklung zu erkennen und zu würdigen.</p>
<p>4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen und darstellen.</p>	<p>4.1 ... sprachliche Register und unterschiedliche (Sprach-) Handlungsstrategien mit BNE-Bezug erkennen und unterscheiden; ein tieferes Verständnis davon bekommen, wie Kommunikation und Sprache soziale Dynamiken und Aufgaben beeinflussen können; Korrelationen zwischen sozialen Rollen und Aufgaben einerseits sowie kommunikativen Strategien und Auswahl sprachlicher Formen andererseits herstellen.</p> <p>4.2 ... Beispiele für interkulturelle Missverständnisse beschreiben und in konkreten Situationen kontextadäquat Lösungsansätze zu deren Überwindung entwickeln und erläutern.</p> <p>4.3 ... Diskriminierung und Rassismus in politischen, literarischen und anderen Texten sowie in sozialen Medien überprüfen, erkennen, erläutern und kritisch Stellung dazu nehmen.</p>

Bewerten – Die Lernenden können ...	
<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie</p> <p>... sich unterschiedliche Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für Verhaltensweisen und Entscheidungen bewusst machen und reflektieren.</p>	<p>5.1 ... das kulturelle Erbe einzelner (Sprach-)Gemeinschaften im internationalen Kontext exemplarisch beschreiben und die Einordnung im deutschen Sprachraum kritisch reflektieren.</p> <p>5.2 ... literarische Werke, die in verschiedenen Sprachen verfasst sind, in Bezug auf verwandte historische Ereignisse, darunter konfliktreiche Themen wie Eroberungen oder Kriege, miteinander vergleichen (unter Einbeziehung von Übersetzungen und der sprachlichen Ressourcen im Klassenraum) und dabei die soziokulturelle Perspektive berücksichtigen.</p> <p>5.3 ... Internationalismen, Lehnübersetzungen, Lehnwörter aus anderen Sprachen auf deren Entstehungszusammenhänge hin analysieren und Beispiele für Bedeutungswandel von Wörtern finden und erklären.</p> <p>5.4 ... die Situation sprachlich-kultureller Minderheiten in den jeweiligen Ländern darstellen, ihre mediale Darstellung, Wahrnehmung und Anerkennung analysieren und gesellschaftspolitisch kontextualisieren.</p> <p>5.5 ... literarische Werke unter Berücksichtigung historischer, interkultureller und globaler Blickwinkel analysieren und im Verfahren der Perspektivenübernahme verschiedene Standpunkte nachvollziehen und erläutern.</p>
<p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</p> <p>... auf der Grundlage kritischer Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.</p>	<p>6.1 ... Eigenschaften und sprachliche Merkmale verschiedener Diskurse anhand von publizistischen, Werbe-, juristischen und anderen Texten untersuchen, thematisch ähnliche Inhalte in unterschiedlichen Textsorten vergleichen und aus unterschiedlichen Perspektiven beurteilen sowie eine kritische Bewertung von Informationen im Zusammenhang mit nachhaltigen Praktiken formulieren.</p> <p>6.2 ... die (historisch-)kulturelle Bedingtheit von Texten und Textsorten, z. B. von wissenschaftlichen Artikeln, Hausordnungen, Todesanzeigen, Stellenausschreibungen u. Ä., im globalen Kontext erkennen, beschreiben und erläutern.</p> <p>6.3 ... eine umfassende Betrachtung der potenziellen Auswirkungen der sozialen Medien auf die Entwicklung von Sprache(n) vornehmen und reflektieren, wobei sowohl positive als auch mögliche negative Einflüsse in Erwägung gezogen werden.</p>
<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</p> <p>... Ansätze zur Beurteilung von Maßnahmen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung (bei uns und in anderen Teilen der Welt) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<p>7.1 ... die Begriffe ‚Sprachmacht‘ und ‚Macht der Sprache‘ definieren und bewerten, um diskriminierende Sprachverwendungen zu erkennen und ein eigenes Repertoire, Methoden und Techniken für machtkritische und diskriminierungsfreie Sprachverwendung aufzubauen.</p> <p>7.2 ... über Möglichkeiten und Grenzen der „politisch korrekten Sprachverwendung“ reflektieren.</p>

	7.3 ... BNE-kompatible literarische Werke und andere Texte mit komplexen Inhalten anhand verschiedener, auch konkurrierender Interpretationsansätze analysieren, um aus verschiedenen Perspektiven zu argumentieren und zu eigenen Bewertungen zu gelangen sowie auch abweichende Ansichten zu erfassen und zu würdigen.
Handeln – Die Lernenden können ...	
8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... sich durch Community Interpreting und Nutzung von Sprachmitteln dafür einsetzen, dass in einer Kommunikationssituation alle beteiligten Parteien, unabhängig von ihrer Sprache oder ihrem (kulturellen) Hintergrund, die Informationen verstehen und von ihnen partizipieren können. 8.2 ... im täglichen Gebrauch auf Linguizismus achten, dabei aktiv über Möglichkeiten zur Gegensteuerung nachdenken und sich für den Gebrauch einer diversitätssensiblen und -gerechten Sprache einsetzen. 8.3 ... Solidarität z. B. mit queeren/nicht weißen Menschen in Form von Sprachgebrauch bzw. Sprachkonventionen reflektieren und sich bewusst für oder gegen Sprachkonventionen entscheiden.
9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und durch Zusammenarbeit zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... Unhöflichkeit, Aggression, Diffamierung durch Sprache und „Ad-Hominem-Kritik“ erkennen und Strategien zur Überwindung von Kommunikationsbarrieren und zur Konfliktlösung entwickeln. 9.2 ... Mehrdeutigkeiten und subtile sprachliche Nuancen, die zu Konflikten oder Missverständnissen führen könnten, erkennen und durch sprachaufmerksames Handeln sicherstellen, dass Botschaften so verstanden werden, wie sie intendiert sind. 9.3 ... den Umgang mit Komplimenten, Lob und Kritik, insbesondere hinsichtlich der Unterscheidung von direkter und indirekter Kommunikation, interkulturell einordnen und verstehen, wie sich das auf zwischenmenschliche Beziehungen auswirken kann. 9.4 ... in Gruppenprojekten oder Diskussionsrunden mit unterschiedlichen Positionen gemeinsam Lösungsmodelle für Interessen- und Zielkonflikte bei bestimmten globalen und lokalen Fragen erarbeiten.
10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... 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 aushalten.	10.1 ... kognitiv-reflexive Elemente (Wissen und Kenntnisse um kulturelle Inhalte und Gegebenheiten), affektiv-emotionale Elemente (Wissen um Gefühle und Einstellungen gegenüber anderen Menschen und Kulturen), kognitiv-psychosoziale Elemente (Wissen um akzeptable Verhaltensweisen) zusammenbringen, analysieren und zur Regulierung eigener Handlungen im globalen Kontext einsetzen.

	<p>10.2 ... sich auf unterschiedliche Denk- und Verhaltensweisen einstellen, Ambiguitäten und Unsicherheit in interkulturellen Situationen ertragen und auf die Interdependenzen zwischen dem Globalen und dem Lokalen reagieren, wozu u. a. die historisch entstandenen und bis heute fortwirkenden Einflüsse der Kolonialisierung gehören.</p> <p>10.3 ... durch kreatives Schreiben und theatralisches/szenisches Spielen mögliche zukünftige Entwicklungen probierend erfahren, Strategien zum Umgang mit Unsicherheiten in unbekannt Situationen erarbeiten sowie globale Zukunftsthemen innovativ und nachhaltig mitgestalten.</p>
<p>11. Partizipation und Mitgestaltung</p> <p>... und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen, öffentlichen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an deren Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.</p>	<p>11.1 ... aktiv an Diskussionen, Debatten und Initiativen zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung teilnehmen und die eigenen Botschaften rhetorisch versiert und angemessen formulieren sowie wirkungsvoll kommunizieren.</p> <p>11.2 ... Beispiele aus Unterrichtstexten als Anregung und Ausgangspunkt für die Reflexion individueller Handlungen in Bezug auf die Ziele der nachhaltigen Entwicklung heranziehen und diskutieren, wie Entscheidungen in Bereichen wie Konsum, Energieverbrauch und Ressourcennutzung nachhaltiger gestaltet werden können.</p> <p>11.3 ... sich als globale/glokale Bürgerinnen und Bürger identifizieren und das eigene sprachlich-kulturelle Handeln danach ausrichten.</p>

3 Didaktisches Konzept

Anna Bauer, Annegret Middeke

BNE in die Deutschdidaktik integrieren

In der Didaktik-Methodik gilt es als Konsens, dass zeitgemäßer Unterricht kompetenz- und handlungsorientiert ist. Daher bildet hier der Querschnitt aus BNE-Kompetenzen einerseits und den Bildungsstandards für das Fach Deutsch andererseits das Fundament für die daraus abgeleiteten didaktischen Entscheidungen. Konkret sind dies die allgemeinen BNE-Kompetenzbereiche **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** mitsamt ihren Spezifizierungen sowie die in der Bildungsagenda der UNESCO beschriebenen Bildungsziele. Als länderübergreifendes Konzept dienen auf fachdidaktischer Seite die Bildungsstandards als Basis für die angestrebten Ausgangsüberlegungen.

Erkennen

In den Bereich des Erkennens fällt die essenzielle Aufgabe der Informationsbeschaffung aus analogen wie digitalen Quellen. Dies kann zum einen im Setting eines entdeckenden Erkennens, etwa beim Lesen einer Lektüre, oder im zielgerichteten Erkennen, etwa bei einer Recherche zu einem bestimmten Sachverhalt, erfolgen. Im schulischen Kontext vollziehen sich das Erkennen von Gegebenheiten und das Erschließen von Bedeutungen sowie das Gewinnen von Erkenntnissen meist sprachzentriert. Somit muss es eine vorrangige Aufgabe von BNE-bezogenem Deutschunterricht sein, das Sprach- und Textverständnis der Lernenden zu schulen und zu fördern. Mögliche Medien sind neben analogen Texten auch Filme, Podcasts und andere multimediale

Artefakte. Die Übungsmedien sollten an Nachhaltigkeitsthemen mit einem lebensweltlich anschlussfähigen Bezug für die Lernenden orientiert sein.⁵ Neben der Sprache als Übermittlungsmedium kann das Entdecken mit allen Sinnen einen produktiven Beitrag innerhalb des BNE-bezogenen Deutschunterrichts leisten. Mögliche Anknüpfungspunkte bieten didaktische Formate, die nicht nur das Ergebnis, sondern auch den Lernprozess selbst in den Fokus stellen. Dazu zählen z. B. Unterrichtsgänge, bei denen die Lerngruppen zum bewussten Wahrnehmen und Beobachten von Gegebenheiten veranlasst werden. Das Beobachtete kann später in verschiedenste Textprodukte überführt werden. Prozessorientierte Formen der Spracharbeit mit literarischen Texten (wie szenisches Interpretieren, theaterpädagogische Verfahren, Schreib- oder andere Sprachwerkstätten und sämtliche rezeptions- und handlungsorientierten Formate, in denen die Lernenden im Deutschunterricht probierend die globale und lokale Lebenswirklichkeit gestalten lernen), eignen sich in besonderer Weise dafür, die drei Kompetenzen **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** zu verbinden.⁶

Bewerten

Innerhalb des Kompetenzbereichs Bewerten soll den Lernenden ein Angebot zur kriteriengeleiteten Erkundung, Klärung und differenzierten Reflexion von Sachverhalten sowie zum Perspektivenwechsel unterbreitet werden. Eine wirkungsvolle Möglichkeit zur exemplarischen Auseinandersetzung mit den eigenen (kulturellen) Deutungsmustern in unterschiedlichen diskursiven Zusammenhängen bieten literarische Texte und andere Gegenstände ästhetischer Wahrnehmung.⁷ Hier gilt es, ihre kulturellen Potenziale nicht nur zum Aufbau von „Bildungswissen“, sondern auch zur Förderung von Sensibilisierungsprozessen für ästhetische Formen, für die polysemantischen Potenziale von Sprache (Sprachaufmerksamkeit und -bewusstheit) sowie kulturelle Muster zu nutzen. Die Lernenden sollen befähigt werden, die Dimensionen von Sprache als (Zeichen-)System, Kommunikationsmittel, kohäsiver sozialer Faktor („sozialer Kitt“) und als Mittel zum Denken zu erkennen, außerdem eigenständig sprachliche Bedeutungsvielfalt zu erschließen, Ambiguitäten zu akzeptieren sowie Perspektivenwechsel zu vollziehen. Mögliche Handlungsprodukte wären hier z. B. Tagebucheinträge, Verteidigungsreden, innere Monologe, Briefe, Erörterungen oder gemeinsam mit Partnerinnen oder Partnern aus dem globalen Süden verfasste epische oder lyrische sprachlich-mediale Produkte.⁸

Die Annahme der Theorie des kommunikativen Handelns, wonach der Sprech- bzw. Schreibakt (analog wie digital) an sich bereits als soziale, kommunikative Sprachhandlung gilt, ist besonders innerhalb des Deutschunterrichts von Bedeutung. So ist eine Positionierung gegenüber einer kritischen Fragestellung⁹ sowohl als Bewertung

⁵ Eine sprachlich-reflexive Recherchefrage könnte darin bestehen, die vielschichtigen Zusammenhänge zwischen Lebensmittelkonsum und den Nachhaltigkeitsdimensionen zu analysieren. Die Frage „Warum machen Tomaten aus Spanien durstig?“ (SDGs 6 und 13) ließe sich anhand literarisch-ästhetischer Texte wie der sprachlich einfachen Gedicht-Collage „Masterplan“ von Safiye Can, Ingeborg Bachmanns Gedicht „Reklame“ oder Ilija Trojanows Roman „EisTau“ vertiefen, um die sozialen und ökologischen Folgen globaler Konsummuster kritisch zu reflektieren. Für SDG 5 könnte Ulla Hahns Gedicht „Mit Haut und Haar“, ein Auszug aus dem Film „Die Unbeugsamen“ oder aus Theodor Fontanes Roman „Effi Briest“ eingesetzt werden, um Geschlechterrollen und Machtstrukturen im Hinblick auf soziale, politische und ökonomische Gerechtigkeit zu thematisieren.

⁶ Mögliche thematische Anknüpfungspunkte wären hier z. B. der Themenkomplex „Großstadt- oder Naturlyrik“ (SDGs 15 und 11).

⁷ Beispielsweise eignen sich Werke wie „Krieg. Stell dir vor, er wäre hier“ von Janne Keller oder „Terror“ von Ferdinand von Schirach (beide SDG 16).

⁸ Dies ist insbesondere im Rahmen von Schulpartnerschaften ein lohnender Lernanlass, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Kulturen auf Augenhöhe zu erfahren.

⁹ Eine solche Fragestellung könnte sein, ob es zu vertreten ist, antisaisonal einzukaufen (SDG 12 und 13).

im Sinn von BNE als auch als Handlung zu betrachten. Eine trennscharfe Unterteilung zwischen Bewerten und Handeln ist innerhalb des Deutschunterrichts nicht immer möglich und auch nicht notwendig, da der fließende Übergang beider Kompetenzspektren die Wirklichkeit eher abzubilden vermag als eine strikte Trennung.

Handeln

Im BNE-Spektrum wird Handeln als Solidarität und Mitverantwortung, Verständigung und Konfliktlösung, Handlungsfähigkeit und Partizipation verstanden. Wenn Schule als Übungsfeld für das spätere Leben dienen soll, so ist eine Annäherung an die außerschulische Welt durch den Aufbau von Handlungskompetenzen nur folgerichtig. Diese können im Deutschunterricht gefördert werden, indem die Lernenden all jene Bereiche identifizieren, in denen sie eine persönliche Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen, und aus dieser Erkenntnis eine anzunehmende Herausforderung gestalten.¹⁰

Besonders gut anschlussfähig für den Themenkomplex Kommunikation ist der Bereich der Konfliktlösung. Anhand traditioneller Kommunikationsmodelle oder auch Debatten können soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren innerhalb der Kommunikation identifiziert und Konfliktlösungsstrategien erarbeitet werden.

Lernendenorientierter, kokreativ und partizipativ gestalteter Unterricht, bei dem eine gemeinsame Auswahl von Unterrichtsinhalten und deren Gestaltung nicht nur möglich, sondern auch gewünscht sind, stärkt die norm- und machtkritische Kompetenz der Lernenden, d. h. die reflektierte Auseinandersetzung mit bestehenden Machtverhältnissen und normativ gesetzten Deutungsmustern. Methoden des fragengenerierenden, forschenden Lernens, bei dem Lernende z. B. eigene/neue Kriterienkataloge für die Unterrichtsmaterialien entwickeln (zuschreibungsreflexive Kriterien: gender-, rassismus-, klassismusbezogene Darstellungen), fördern das Hinterfragen eigener und fremder Zuschreibungen und des Gebrauchs von Zuschreibungen in unterschiedlichen diskursiven Zusammenhängen.

Partizipation im Sinn eines BNE-zentrierten Deutschunterrichts bedeutet, dass Lernende in der Lage sind, aufgrund mündiger Entscheidungen Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen. Konkret könnte sich das in einer offenen Haltung gegenüber Innovation, Diversität und allem, was als anders und fremd empfunden wird, äußern, aber auch in Sprech- und Schreibakten, wie z. B. dem Halten einer Rede (etwa auf einer Demonstration), dem Vortrag eines gesellschaftskritischen Poetry Slams oder einem Brief an Abgeordnete von Landtagen oder des Bundestags. Die Schule bietet zum Vorbereiten solcher Sprech- und Schreibakte ein ideales und sicheres Übungsfeld, in dem Lernende die Wirk- und Handlungsmacht von Sprache als potenzielles Werkzeug einer nachhaltigen Transformation erkennen und nutzen lernen.

Didaktisch-methodische Entscheidungen

In den dargelegten fachspezifischen Besonderheiten lassen sich folgende didaktische Prinzipien identifizieren, die für einen gelungenen BNE-zentrierten Unterricht be-

¹⁰ Im bereits erwähnten Beispiel des saisonalen Einkaufens (SDGs 12 und 13) könnten die Lernenden beispielsweise einen Leitfaden für ökologisches Einkaufen gestalten und diesen innerhalb der Schule oder in Unverpacktläden ihrer Stadt als Informationsmaterial auslegen. Über einen QR-Code könnten Rezipierende die Gelegenheit erhalten, den Lernenden Feedback zu ihrem Leitfaden zu geben, sodass sie den Einfluss ihres Schreibakts unmittelbar erfahren können. Damit kann eine Verbindung zwischen den Fachkompetenzen in Deutsch und fachübergreifenden Kompetenzen geschaffen werden.

achtet werden sollten. Das bedeutet zum einen, dass aus den zahlreichen Anforderungen an zeitgemäßen Deutschunterricht die Herausforderung entsteht, die Vielzahl an Kompetenzen – sowohl fachspezifisch als auch BNE-spezifisch – in ihrer Bedeutsamkeit ausgewogen abzubilden. Für Bildungs- und hier konkret die Schulpolitik, aber auch die Deutschlehrkräfte als pädagogisch handelnde Individuen gilt es, die vielfältigen Chancen gerade im BNE-Spektrum zu identifizieren und zu nutzen. So können die Kernkompetenzen anhand von Themen, die das globale Lernen betreffen, gefördert werden. Vielseitig einsetzbar sind z. B. (textgebundene) Erörterung, Textanalyse, Leseverständnis oder auch Rhetorik. Zum anderen eignet sich kaum ein anderes Fach so universell für einen BNE-bezogenen Unterricht wie das Fach Deutsch. Für Lehrkräfte bedeutet dieses Privileg Herausforderung und Verantwortung zugleich.




Die Verknüpfung von Deutschunterricht mit BNE bietet Lehrkräften sowie Lernenden einen umfassenden Themenpool, der einer Lehr-/Lerngemeinschaft die Möglichkeit gibt, von allzu oft beschrittenen Wegen abzuweichen und neue Themen sowie Texte für sich zu entdecken. Die Reflexion für den hierbei verwandten Sprachgebrauch ist für die Lernenden essenziell, um zu einer fundierten Beurteilung zu gelangen.

Fragestellungen, die sich an den SDGs orientieren, können wie ein roter Faden durch eine didaktische Abschnittsplanung führen und bieten somit allen Beteiligten die für guten Unterricht nötige Strukturierung und Orientierung. Durch die Komponente des Handelns wird den Lernenden die Bedeutung von Deutschkompetenzen für ihr ganz persönliches Leben verdeutlicht.

4 Beispielthemen



Gabriele Kniffka, Anna Bauer, Annegret Middeke

| **Tabelle 6:** Liste der Beispielthemen (Exemplarische Vorschläge für Beispielthemen zu den OR-Themenbereichen, die in Kap. 5.5 des OR ausführlicher beschrieben werden)




Themenbereiche	Beispielthemen
<p>1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion</p> 	<p>Geschlechtergleichheit im sprachlichen Handeln (Sprachvarietäten, Sprache und Geschlecht, Sprache und Macht)</p> <p>Personenbezeichnungen und genderechte Sprache im Sprachvergleich</p> <p>Genus, Sexus und Gender im Deutschen</p> <p>Was heißt „generisches Maskulinum“?</p> <p>Vom „Brat“ bis zur „Tradwife“: Frauen- und Männerbilder in der zeitgenössischen Popkultur (Sprache und Geschlecht)</p>
<p>3 Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum Postkolonialismus</p>  	<p>Sprachentwicklung durch Kolonialismus: Sprachgebrauch und Status (Sprachwandel- und Sprachkontaktphänomen)</p> <p>Nam-Deutsch: Wie sich Deutsch in Namibia entwickelt hat und welcher Status ihm im Kontext von Plurilingualismus zukommt (Sprache und Macht, Sprachvarietäten)</p> <p>(Deutsche) Sprachinseln weltweit</p> <p>Sprachanalyse: Kreolsprachen</p> <p>Sprachkontaktphänomene</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum</p>  	<p>„Made in Germany“ – einst und jetzt als Thema für Nationalstereotype, aber auch in BNE-Hinsicht für nachhaltige Produktion, globale Lieferketten, Innovation und Technologiewandel (Kommunikation/Unternehmenskommunikation, Sprache und Macht)</p> <p>Textilindustrie/Mode: Kennzeichnung von „Nachhaltigkeit“, z. B. Slogan „I wear – I care“ (Gerry Weber) (Kommunikation/Unternehmenskommunikation, medial vermittelte Welt)</p> <p>Die Geschichte der Teekampagne (FU Berlin): Recherche, sprachlich-inhaltliche Analyse und Dokumentation (Kommunikation und Medienanalyse, Sprache und Image)</p> <p>Food-Tracker analysieren: Sprachliche Mittel der expliziten und impliziten Informationsvermittlung (Kommunikation, Sprache und Image)</p>
<p>5 Landwirtschaft und Ernährung</p>  	<p>Recherche und Dokumentation: sprachliche Darstellung von „Tierwohl“ – Nachhaltigkeitskonzepte in der Landwirtschaft im interkulturellen Vergleich anhand von Sachtexten zu globalen Anbaumethoden (z. B. Bio-Anbau in Deutschland vs. traditionelle Anbaumaßnahmen z. B. in Afrika) (Sprache und Denken)</p>
<p>6 Gesundheit, Krankheit, Pandemien und One Health</p>  	<p>Health Equity: Gesundheitsaufklärung und Zugangs(un)gerechtigkeit durch Sprache (Sprachbarrieren in der Gesundheitsversorgung) (Sprache und Macht, Kommunikation, Sprachvarietäten)</p> <p>Sprachmittlung im Gesundheitsbereich (Laiendolmetscherinnen und Laiendolmetscher, (semi)professionelle Dolmetscherinnen und Dolmetscher) (Kommunikation und Sprachmittlung)</p>
<p>7 Bildung und Wissenschaft</p>  	<p>Sprachförderung in der frühkindlichen Bildung (Sprach-Kitas)</p> <p>Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit am Beispiel des Romans „22 Bahnen“ von Caroline WAHL (2023)</p>
<p>9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere</p>  	<p>Wasser wahrnehmen mit Lyrik – das Motiv des Wassers in der Lyrik der neueren Literatur</p> <p>Unkraut und Ungeziefer – der sprachliche Umgang mit der Natur</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>10 Chancen und Gefahren technologischen Fortschritts, Energiegewinnung, KI und Digitalisierung</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="245 450 368 573"> <p>2 KEIN HUNGER</p>  </div> <div data-bbox="384 450 507 573"> <p>3 GESUNDHEIT UND WOHLERGEHEN</p>  </div> </div>	<p>Dystopische Auswirkungen des Klimawandels am Beispiel des Romans „Cryptos“ von Ursula POZNANSKI (Unterrichtseinheit vorhanden)</p> <p>Leben in Unterleuten, Lebensentwürfe und der Kampf um das Klima: Der Roman „Unterleuten“ von Juli ZEH und seine Verfilmung (Medienvergleich) (Literatur und Film)</p> <p>Was leisten ChatGPT & Co.? Auf welchen Quellen basieren sie? Zur interaktiven, kontextsensitiven und kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit KI (Kommunikation, Sprache und Denken, Neue Medien)</p>
<p>11 Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="245 779 368 902"> <p>12 NACHHALTIGE/R KONSUM UND PRODUKTION</p>  </div> <div data-bbox="384 779 507 902"> <p>13 MASSNAHMEN ZUM KLIMASCHUTZ</p>  </div> </div>	<p>Kritische Perspektive auf die Zerstörung des Regenwalds: Der Roman „Am Ende des Regenwaldes“ von Marion ACHARD (2017) (Unterrichtseinheit vorhanden)</p> <p>Schmelzende Gletscher und die Gefährdung der Antarktis: Der Roman „EisTau“ von Iliya TROJANOW (2011) (Unterrichtseinheit vorhanden)</p> <p>Greenwashing: Was geschieht hier sprachlich?</p>
<p>12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="245 1037 368 1160"> <p>9 INDUSTRIE, INNOVATION UND INFRASTRUKTUR</p>  </div> <div data-bbox="384 1037 507 1160"> <p>11 NACHHALTIGE STÄDTE UND GEMEINDEN</p>  </div> </div>	<p>Öffentliche Diskurse um Stadtentwicklung, z. B. Diskussion zum Verbot von Stein- und Schottergärten in der Stadt, Neugestaltung öffentlicher Plätze (Kommunikation, Sprache und Macht)</p>
<p>13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="245 1288 368 1411"> <p>9 INDUSTRIE, INNOVATION UND INFRASTRUKTUR</p>  </div> <div data-bbox="384 1288 507 1411"> <p>10 WENIGER UNGLEICHHEITEN</p>  </div> </div>	<p>Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz: Einheitsprache vs. diverse Sprachen im Unternehmen als Gewinn (Sprachvarietäten, Sprache und Macht, Kommunikation)</p> <p>Heterogenität als Innovationsmotor – Auswertungen von Sachtexten (u. a. Studien und Befragungen des Instituts der deutschen Wirtschaft)</p>
<p>14 Demografische und soziale Strukturen und Entwicklungen</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="245 1570 368 1693"> <p>10 WENIGER UNGLEICHHEITEN</p>  </div> <div data-bbox="384 1570 507 1693"> <p>16 FRIEDEN, GERECHTIGKEIT UND STARKE INSTITUTIONEN</p>  </div> </div>	<p>Generationenkonflikt: Wie sprechen unterschiedliche Generationen übereinander?</p> <p>Mehrsprachige Erziehung im Elementarbereich: frühe Sprachbildung zugewanderter Kinder</p> <p>Katharina MARTIN-VIROLAINEN „Die Stille bei Neu-Landau“ (Sprache und Literatur)</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>15 Armut und soziale Sicherheit</p> 	<p>Sozioökonomischer Status und Sprachentwicklung bzw. sprachliche Bildung anhand z. B. von Texten von K. URBATSCH oder Beiträgen auf der Website ArbeiterKind¹¹, Klassizismus und Klassenbewusstsein anhand der autobiografischen Monografie „Ein Mann seiner Klasse“ von Christian BARON</p> <p>Sozio-ökonomische Machtverhältnisse anhand Georg BÜCHNERS Dramenfragment „Woyzeck“ (Sprache und Macht, literarisch-ästhetische Sprache)</p>
<p>16 Frieden und Konflikt</p> 	<p>Der Krieg in Afghanistan und die Umwelt: der Roman „Die Sprache der Vögel“ (2015) von Norbert SCHEUER</p>
<p>17 Migration und Integration</p> 	<p>Heimat – wo bin ich zu Hause? Kurzgeschichtenreihe zum Thema Heimat</p> <p>Integration ist mehr als Sprachtraining: Sozialisation am Arbeitsplatz (Sprache und Macht)</p> <p>Juristische Texte in „leichter Sprache“? (Sprachvarietäten/Fachsprache)</p> <p>Mehrsprachigkeit in (öffentlichen) Institutionen (Bezug möglich z. B. zu Kommunikation/öffentliche bzw. institutionelle Kommunikation)</p>
<p>18 Politik, Demokratie und Menschenrechte</p> 	<p>Politische Kommunikation verstehen und untersuchen</p> <p>Sprache der Macht und Macht der Sprache – im Sprachvergleich</p> <p>Die Auseinandersetzung mit kolonialem Erbe – Beispielthema: Sollten Museen wie das Kölner Rautenstrauch-Joest-Museum angesichts der Enthüllungen über ihre Gründer umbenannt werden? Analyse und kritische Auswertung von Sachtexten</p>
<p>19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen</p> 	<p>Recherche zu NROs und Analyse ihrer (sprachlichen und medialen) Darstellung nach außen (Kommunikation und Image)</p> <p>Akquise-Kampagnen oder Mitglieder-Kommunikation von Organisationen wie UNICEF oder Plan International sprachlich-medial analysieren und Profile erarbeiten (Kommunikation und Image)</p> <p>Lese-, Schreib- und Medienkompetenz: Was zeichnet seriöse Mittlerorganisationen aus? (gesprochene vs. geschriebene Sprache, Sprachvarietäten)</p> <p>Deutsch weltweit: In welchen Teilen der Erde wird Deutsch als Fremdsprache gefördert – und warum? Analyse von Publikationen von Goethe-Institut, DAAD, DW, GIZ</p>

¹¹ Siehe <https://arbeiterkind.de>.

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>20 Global Governance – Weltordnungspolitik</p>  	<p>Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik – Analyse des Imagefilms „Deutsch bringt’s“ und der Materialien zur Förderung der deutschen Sprache weltweit (medial vermittelte Welt)</p> <p>Verbale Strategien in der internationalen Energiepolitik: Was heißt eigentlich Win-win-Situation? (Kommunikation/Kommunikationsstrategien in der öffentlichen Kommunikation)</p> <p>Das wird man ja wohl noch sagen dürfen! Das N- und das Z-Wort als Anachronismen diffamierender Sprache (Sprache und Macht)</p>
<p>21 Kommunikation im globalen Kontext</p>  	<p>Sprachliche Bildung und Bilingualität für eine globale Teilhabe</p> <p>Wirtschaftskommunikation/berufliche Kommunikation: Wie weit trägt eine einheitliche Unternehmenssprache (Common Corporate Language)?</p>

4.1 Umsetzung ausgewählter Beispielthemen

Gabriele Kniffka

Unterrichtsskizze 1

Titel: *innen – Ist das noch Deutsch? (Spiegel)

Nachhaltiges Entwicklungsziel (SDG): 5

OR-Themenbereich: 7 Bildung und Wissenschaft

Kompetenzen

Die Lernenden können ...

- Formen des Genders (Personenbezeichnungsformen) unterscheiden und Funktionen benennen.
- zwischen Genus, Sexus und Gender differenzieren.
- den Gebrauch des generischen Maskulinums im aktuellen Sprachgebrauch aufzeigen und auf der Grundlage der Ergebnisse von Perzeptionsstudien kritisch reflektieren.
- mögliche positive Effekte des Genders beschreiben und bewerten.
- sich mit negativen Effekten des Genders (u. a. Auslösen von Irritationen und Reaktanz) auseinandersetzen.
- ihren eigenen Sprachgebrauch reflektieren und ggf. anpassen.
- eine Umfrage zum Thema Gendern in ihrem Umfeld durchführen, die Ergebnisse auswerten und diese über diverse Kanäle veröffentlichen.
- sich für geschlechtergerechte Sprache einsetzen.

Darstellung des Konzepts und des Unterrichtsverlaufs

Diese Unterrichtseinheit soll klären, was gendergerechte Sprache ist, welche Ziele damit verfolgt werden und inwieweit Gendern zur Geschlechtergleichheit beitragen kann. Dies soll Lernende dazu anregen, ihren eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren und ggf. anzupassen – zu gendern. Das Thema gehört zum Bereich Reflexion über Sprache/Sprachbetrachtung, kann im weiteren Sinn den Themenbereichen Sprache und Geschlecht und Kommunikation zugeordnet werden.

Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit könnten Zeitschriftentitel (z. B. Spiegel), Radiobeiträge, Leserbriefe, Blogbeiträge u. Ä. zu verschiedenen Formen des Genderns (z. B. Genderstern/Asterisk) sein. Die Lernenden erkennen, dass es sich bei der Schreibung mit Genderstern um eine Personenbezeichnungsform handelt. Sie tragen zusammen, welche weiteren Formen der Personenbezeichnung sie kennen (Dopplung/Feminisierung, geschlechtsneutrale Formen, (moderne) Genderzeichen).

In einem nächsten Schritt wird zwischen Genus (grammatischem Geschlecht), Sexus (biologischem Geschlecht, m/w/d) und Gender (sozialem Geschlecht) unterschieden und Gendern als sprachliche Praxis eingeführt.

Am Beispiel einer Aussage wie „Die Chirurgen benötigten zehn Stunden für den Eingriff“ werden Spontanassoziationen erhoben und – mit Hinweis auf wissenschaftliche Studien (Perzeptionsstudien) – ausgewertet.

Danach erfolgt eine Überleitung zum sogenannten generischen Maskulinum. Die Lernenden arbeiten mit Auszügen aus den Publikationen von DOLESCHAL (2002) und NÜBLING (2018). Die Lernenden können dabei erörtern, inwiefern Genus die Vorstellung von Geschlecht steuert und inwiefern die Behauptung, das generische Maskulinum sei geschlechtsneutral, zutrifft oder nicht zutrifft.

Anschließend überlegen die Lernenden gemeinsam, welche negativen und positiven Effekte Gendern haben könnte.

In einem nächsten Schritt analysieren die Lernenden zunächst die Daten aktueller Erhebungen zum tatsächlichen Sprachgebrauch (für das Deutsche: ADLER & PLEWNIA 2019) und ordnen ihr eigenes Sprachverhalten ein. Anschließend rezipieren sie die Ergebnisse der Rheingoldstudie 2022, werten sie im Hinblick auf den Unterrichtskontext aus und nehmen Stellung zum Fazit der Studie.

Im letzten Schritt führen die Lernenden eine Umfrage zum Thema Gendern in ihrem Umfeld (Schule, Familie, Freundinnen und Freunde) durch, sie werten die Ergebnisse aus und veröffentlichen diese, z. B. in sozialen Medien. Ergänzend können sie ihre eigenen Ergebnisse mit der Rheingoldstudie oder der Erhebung von ADLER & PLEWNIA (2019) vergleichen. Dieser Vergleich ermöglicht es ihnen, ein tieferes Verständnis für die unterschiedlichen Perspektiven und Entwicklungen im Bereich der sprachlichen Praxis und Gendern zu entwickeln und ihre Erkenntnisse in einem breiteren gesellschaftlichen Rahmen einzuordnen. Ihr Wissen und ihre Erkenntnisse können sie in Alltagssituationen anwenden, z. B. wenn sie auf das Thema Gendern stoßen und differenziert und kompetent auf verschiedene Positionen zu reagieren bereit und in der Lage sind.

Literatur

- ADLER, A. & PLEWNIA, A. (2019): Die Macht der großen Zahlen. Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. In: EICHINGER, L. M. & PLEWNIA, A. (Hrsg.), Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2018, S. 141 – 162). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110622591-008>.
- DOLESCHAL, U. (2002): Das generische Maskulinum im Deutschen. Ein historischer Spaziergang durch die deutsche Grammatikschreibung von der Renaissance bis zur Postmoderne. In: Linguistik online, 11 (2), 39 – 70. <https://doi.org/10.13092/lo.11.915>.
- NÜBLING, D. (2018): Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf das Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. In: IDS Sprachreport, 34 (3), 44 – 50.

Anna Bauer, Annegret Middeke

Unterrichtsskizze 2

Titel: Veränderungen schaffen wir nur gemeinsam. Aber wie? Textgebundene Erörterung anhand der SDGs

Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): nicht spezifizierbar, in diesem Beispiel exemplarisch anhand des SDG 5

OR-Themenbereiche: nicht spezifizierbar, in diesem Beispiel exemplarisch anhand des Themenbereichs 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion

Kompetenzen

Die Lernenden können ...

- eigene Texte in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen verfassen und Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten kohärent darstellen.
- sich bei einem SDG-Ziel positionieren und begründen, warum es sie anspricht.
- sich in Gruppenarbeit mit den Feinzielen eines SDG auseinandersetzen und einen kurzen Stegreifvortrag vorbereiten.
- das fachspezifische Feld der Argumentation und der textgebundenen Erörterung anhand des von ihnen gewählten SDG-Themas erarbeiten und vertiefen.
- Manipulationstechniken in Texten erkennen, aufdecken und kritisch hinterfragen.
- eine eigene Haltung zum Thema entwickeln und sich entsprechend positionieren.

Darstellung des Konzepts und Skizzierung des Unterrichtsverlaufs

Kompetenzbereiche Erkennen und Bewerten

Diese Unterrichtsreihe eignet sich besonders, aber nicht ausschließlich für Lerngruppen, die erst wenig oder bislang keinen Kontakt zu BNE-basiertem Unterricht hatten. Die vorliegende didaktische Abschnittsplanung zeigt, dass sich traditionelle, fachspezifische Themen des Deutschunterrichts und BNE gegenseitig ergänzen und bereichern können.

Innerhalb der länderübergreifenden Bildungsstandards lässt sich die textgebundene Erörterung im Bereich des argumentierenden Schreibens verorten. Dort wird postuliert, dass Lernende „in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben“ sowie „Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen“ können. Als Anschlussbildung an die Unterrichtsreihe werden sämtliche SDG-Icons mit ihren Feinzielen und thematisch passenden Bildern ausgelegt. Die Lernenden werden aufgefordert, alle Ziele zu betrachten und sich am Ende bei demjenigen Ziel, das sie am meisten anspricht, zu positionieren. Im nächsten Schritt bekommen die einzelnen Gruppen den Auftrag, sich mit den Feinzielen ihres SDG auseinanderzusetzen und einen kurzen Stegreifvortrag für die Klasse vorzubereiten.

Nach den Vorträgen wird innerhalb der Klasse abgestimmt, mit welchem SDG sich in den kommenden Wochen inhaltlich auseinandergesetzt werden soll. Für das hier skizzierte Beispiel wird angenommen, die Lerngruppe habe sich für SDG 5 „Geschlechtergleichheit“ entschieden. In den kommenden Unterrichtseinheiten wird das

fachspezifische Feld der Argumentation bzw. der textgebundenen Erörterung anhand des gewählten Themas, das gleichsam als roter Faden dient, erarbeitet. Die im Folgenden beschriebenen Unterrichtseinheiten sind modular zu verstehen und können bzw. sollen in ihrer Tiefe und Reihenfolge an die Lerngruppen angepasst werden.

Textarbeit

Das theoretische Wissen rund um die Erörterung pragmatischer Texte wird anhand SDG-spezifischer Meinungstexte angewandt. Wie erwähnt sollte die theoretische Fundierung nicht en bloc, sondern immer wieder als Erweiterung des Wissensspektrums der Lernenden eingeflochten werden. Auch bei der thematischen Auswahl lohnt es sich, auf die Besonderheiten der Lerngruppe einzugehen, da dieser Mehraufwand durch eine überdurchschnittlich hohe Unterrichtsbeteiligung kompensiert werden wird. Im Falle von SDG 5 bieten sich folgende thematische Schwerpunkte an: geschlechterspezifische Gewalt, Gender-Pay-Gap/Gender-Care-Gap, Benachteiligung von Jungen im deutschen Schulsystem, Frauenquote, gendersensible Sprache, Debatte um das Tragen von Kopftüchern bei muslimischen Frauen, Beschneidung von Mädchen, Ehrenmord, feministische Entwicklungspolitik usw.

Jedes Thema lädt die Lerngruppe zu einer Auseinandersetzung mit den dahinterstehenden Werten und Normen ein. Das Thema Geschlechtergleichheit wird multiperspektivisch beleuchtet und durch Querverbindungen zwischen den Themen zu einem Stimulus für systemisches Denken. Überdies wird die Lerngruppe darin geschult, Argumente hinsichtlich ihrer Plausibilität und Korrektheit zu analysieren. Manipulationstechniken werden über die Textarbeit sichtbar gemacht und entlarvt. Im Verlauf der Unterrichtsreihe haben die Lernenden die Chance, ihr eigenes Bild hinsichtlich des SDG 5 zu erweitern, zu hinterfragen, zu revidieren und zu vervollständigen. So kann Schritt für Schritt eine eigene Haltung bezüglich des Themenkomplexes gebildet werden, die für die Fähigkeit, sich zu positionieren, unerlässlich ist. Die Reihe wird in der schulischen Praxis meist mit einer Klassenarbeit im Aufsatzformat „Textgebundene Erörterung“ abgeschlossen.

Kompetenzbereich „Handeln“

Die aufgeführten Aktivitäten beziehen sich hauptsächlich auf die Kompetenzbereiche **Erkennen** und **Bewerten**. Zur Einbeziehung der Handlungskomponente bietet es sich an, im Anschluss die Unterrichtsreihe um den fachspezifischen Themenkomplex der Debatte zu erweitern, wofür das Material von „Jugend debattiert“ besonders geeignet ist. Im Idealfall ist die Unterrichtsreihe so terminiert, dass die Lernenden am offiziellen Wettbewerb teilnehmen und ihre Fähigkeiten bezüglich des Ausdrucks von Haltungen unter Beweis stellen können.

Fächerübergreifende Anschlussfähigkeit

Bei entsprechender Offenheit im Lehrkräfteteam eignet sich die Reihe ausgezeichnet, um Teil eines fächerübergreifenden Szenarios zu sein. Im Fall des SDG 5 bieten sich beispielsweise gute Querverbindungen zum Themenkomplex „gesellschaftlicher Wandel“ im Fach Gemeinschaftskunde oder das Verhältnis von Mann und Frau im Religions- bzw. Ethikunterricht an.

Unterrichtsskizze 3

Titel: Sprachbilder der Natur in der Lyrik der Gegenwart

Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 13, 14, 15

OR-Themenbereich: 7 Bildung und Wissenschaft, Deutsch/Literatur

Kompetenzen

Die Lernenden können ...

- natürliche Vielfalt erkennen.
- die Macht der Sprache kritisch reflektieren.
- Handlungsfähigkeit durch Reduktion von Komplexität sichern und Ungewissheit offener Situationen ertragen.

Darstellung des Konzepts und des Unterrichtsverlaufs

Mit den Mitteln der modernen Lyrik entsteht im 21. Jahrhundert ein anderes Bild der Natur, als es aus den zahllosen Naturgedichten vergangener Jahrhunderte bekannt ist. Exemplarisch liegen diesem Konzept zwei Gedichte unterschiedlicher Form und Intensität zugrunde, die eine durch Klimawandel und andere Erfahrungen veränderte Naturwahrnehmung in ästhetischer Verdichtung durch sprachliches Verstehen ermöglichen. Es handelt sich um die Gedichte „Masterplan“ von Safiye Can und „morgendämmerung“ von Carolin Callies. Sie brechen lyrische Erwartungshaltungen durch den Verzicht auf Reime, die Verwendung von Sonderzeichen und andere Auffälligkeiten und fordern so zum präzisen Lesen auf, wodurch sie sich gleichermaßen für einen analytischen wie assoziativen und kreativen Umgang eignen. Ziel ist die Auseinandersetzung mit den Themen Land und Wasser unter den Bedingungen des Klimawandels. Die beiden Gedichte entwickeln vor allem durch ihre besondere Farbigkeit einen ganz eigenen sprachsensiblen Zugang, in dem visuelle und verbale Elemente zusammenwirken. Die relative Kürze der Texte erlaubt das mehrfache intensive Lesen im Unterricht und die von der Alltagssprache abweichenden Textmerkmale fordern eine erhöhte Aufmerksamkeit, die auch den inhaltlichen Aspekten zugutekommt, durch eine ungewöhnliche Imaginationsbildung. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht der Vergleich der beiden Texte – beginnend mit „Masterplan“, weil es das von Umfang und Form her leichter zugängliche Gedicht ist. Zur Einstimmung setzen sich die Lernenden mit ergänzenden Materialien zu den Themen Wassermangel bzw. Überfischung der Meere auseinander oder aktivieren entsprechendes Vorwissen. Auf der Ebene des Erkennens äußern sich die Lernenden nach der ersten Lektüre zu ihren Leseindrücken, klären die Bedeutung der letzten vier Verse und beschreiben mit eigenen Worten die hier aufgerufene Szene. Auf der Ebene des Bewertens diskutieren sie die Frage, ob das Gedicht eine Appellfunktion hat. Die Handlungsebene wird durch die kritische Reflexion des Begriffs ‚Konsumverhalten‘ (Vers 2) erreicht, insbesondere durch den Bezug zum Vorwissen.

Der Zugang zum Gedicht „morgendämmerung“ erfolgt über textloses Hörverstehen, das zunächst gesichert wird, bevor durch die anschließende Lektüre die Auffälligkeiten im Schriftbild deutlich werden. Auf der Ebene des Erkennens markieren die Lernenden ihnen unbekannte Wörter, klären deren Bedeutung und erschließen das Gedicht durch analytische und/oder visuelle Verfahren. Durch mehrfache Lektüre und ggf. erschließende Hinweise erfassen die Lernenden die Verwendung von „Listen“ in diesem Gedicht. Sie verstehen, dass Listen eine selektive Bedeutung haben, die sich hier auf die drei Darstellungsweisen der Morgendämmerung beziehen. Um dieses Vorgehen genauer bewerten zu können, stellen die Lernenden eigene „Listen“ zusammen, in die

sie aufnehmen, was ihrer Meinung nach zu einem modernen Naturbild gehört, sodass sich verschiedene Interpretationshypothesen entwickeln lassen. Auf der Ebene des Handelns wird die Bedeutung des letzten Worts „draußen“ reflektiert: Was passiert mit dem Draußen, der Umgebungsnatur? Welche Verantwortung trägt der Mensch dafür und welche Veränderungen betreffen ihn selbst? Ein Rückgriff auf „Masterplan“ thematisiert zusammenfassend die inhaltlichen und formalen Unterschiede der beiden Gedichte, nochmals mit ausdrücklichem Bezug zu den genannten SDGs. Die getrennten Bereiche **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** stehen im Verstehensprozess sehr eng beieinander: Vorwissen, Sinnzuschreibungs- und Bewertungsprozesse interagieren, weil die sprachlich-lyrischen Bilder die einschlägigen Wertungs- und Handlungsoperationen unmittelbar herausfordern und so am Textverstehen beteiligen.

Literatur

- CALLIES, C. (2015): morgendämmerung. In: CALLIES, C., fünf sinne & nur ein besteckkasten: Gedichte (S. 68). Schöffling & Co.
- CAN, S. (2017): Masterplan. In: CAN, S., Kinder der verlorenen Gesellschaft. Gedichte (S. 47). Wallstein.

5 Unterrichtsbeispiel: Die Macht der Worte

Anna Bauer

Welchen Anteil an den Gräueltaten dieser Welt hat Propaganda? Mit welchen Mitteln lässt sich Propaganda enttarnen und vielleicht sogar auch verhindern?

Übergeordnete Lernsituation

Vorentlastende Fragen an die Lernenden zur Einstimmung auf das Thema:

Waren Sie schon einmal auf einem Event, das Sie so richtig mitgerissen hat? Bei dem Sie beim Zuhören Gänsehaut bekamen und vielleicht sogar den Drang verspürten, nicht nur zuzuhören, sondern richtig mitzumachen und voll dabei zu sein? Die meisten von uns kennen solche Erfahrungen – sei es eine mitreißende Bühnensansage oder originelles Stage Banter eines Künstlers auf einem Festival zwischen zwei Songs, seien es engagierte Redebeiträge auf Demonstrationen und Versammlungen wie z. B. auf Fridays-for-Future-Demos oder eine couragierte Rede der Schülersprecherin auf dem Schulfest. Sprechanelässe gibt es viele – und es ist auffällig, dass manche Menschen eher in der Lage sind, die anderen zu erreichen, zu überzeugen und zu motivieren als andere.

Talent ist hier nur ein Baustein. Stimmmodulation, Körpersprache und Aufbau einer Rede sind erlern- und trainierbar. Den wenigsten Rednerinnen und Rednern ist all ihr Können zugeflogen. Viele üben über Jahre und manche werden so gut, dass Menschen sogar Eintritt bezahlen, nur um eine bestimmte Person sprechen zu hören.

Vielleicht haben Sie sich auch schon gefragt, warum Ihre Lehrkräfte auf dem Auswendiglernen und Erkennen von Stilmitteln beharren. In unzähligen Stunden haben Sie alles von A wie Alliteration bis Z wie Zeugma gelernt. Der Grund ist ganz einfach: Wer Stilmittel erkennt, kann Manipulationsversuche von Sprecherinnen und Sprechern leichter bemerken. Wer Stilmittel nicht nur erkennt, sondern auch gekonnt einsetzen kann, verfügt über ein sehr mächtiges Werkzeug, um andere Menschen von den eigenen Zielen zu überzeugen.

Klingt krasser als es ist? Keinesfalls. In den größten Tragödien der Menschheitsgeschichte hat Rhetorik immer eine bedeutende Rolle gespielt. In dieser Unterrichtsreihe lernen Sie, wie Sprache Menschen dazu bringen kann, ihre Nachbarn zu ermorden, aber Sie lernen auch, wie Sie mit Sprache Demagoginnen und Demagogen zurückschlagen und in die Schranken weisen können.

Doch bedenken Sie: **Mit großer Macht kommt große Verantwortung!**

Verortung innerhalb des Orientierungsrahmens

SDG-Bezug

Die dargelegte Unterrichtsreihe weist primär einen starken Bezug zum SDG 16 „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“ auf. Hierbei wird im Feinziel 16.10 definiert, dass Grundfreiheiten „im Einklang mit den nationalen Rechtsvorschriften und völkerrechtlichen Übereinkünften“ zu schützen seien. Außerdem sollen „nicht-diskriminierende Rechtsvorschriften und Politiken zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung“ gefördert und durchgesetzt werden. Zum Erreichen beider Ziele sind mündige Demokratinnen und Demokraten eine notwendige Voraussetzung. Denn nur wenn Populismus und menschenfeindliche Legislationen entlarvt und von der Zivilgesellschaft unterbunden werden können, ist der Erhalt von Frieden zu gewährleisten. Daher nimmt Bildung, in diesem Fall Bildung im Bereich Rhetorik, eine Schlüsselrolle im Bereich der Friedenswahrung ein.

Überdies besteht eine Anschlussfähigkeit an SDG 10 „Weniger Ungleichheit“. Dort wird im Feinziel 10.2 gefordert, „bis 2030 alle Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht, Behinderung, Rasse, Ethnizität, Herkunft, Religion oder wirtschaftlichem oder sonstigem Status zu Selbstbestimmung [zu] befähigen und ihre soziale, wirtschaftliche und politische Inklusion [zu] fördern“. Ebendieses Ziel wird durch exkludierende und diskriminierende Hassrede konterkariert. Es gilt daher, junge Menschen zu befähigen, solche Versuche zu erkennen, und sie mit den notwendigen Werkzeugen auszustatten, um solche Versuche vonseiten der Zivilgesellschaft wirksam zu unterbinden.

Bezug zum Orientierungsrahmen

Innerhalb der durch den OR definierten Themen ist die Unterrichtsreihe primär bei den Themen 1 „Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion“ und 16 „Frieden und Konflikt“ zu verorten. Überdies bestehen Schnittmengen zu den Themen 17 „Migration und Integration“ sowie 18 „Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte“.

Es werden die fachbezogenen Teilkompetenzen: 1. Informationsbeschaffung und Verabreichung, 4. Unterscheidung von Handlungsebenen, 5. Perspektivwechsel und Empathie, Respekt, 6. Kritische Reflexion und Stellungnahme, 8. Solidarität und Mitverantwortung sowie 9. Verständigung und Konfliktlösung gefördert. Die hier genannten Kompetenzen werden in der Makroplanung spezifiziert.

Verortung innerhalb der Bildungsstandards Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife:

- Sprechen und Zuhören
 - Die Lernenden können zur Analyse mündlicher Kommunikationssituationen exemplarisch auditive und audiovisuelle Aufzeichnungen sowie Mitschriften nutzen.

- Die Lernenden können umfangreiche Redebeiträge zu komplexen Sachverhalten selbstständig und adressatengerecht präsentieren.
- Sprache und Sprachgebrauch reflektieren
 - Die Lernenden können persuasive und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und kritisch bewerten.

| **Tabelle 7:** Makroplanung

Zeit und Phasierung	Fachkompetenz Deutsch (Die Lernenden können ...)	Lernaktivität, Material und Sozialform
Anschlussbildung: 1 x 45 Min.	... die Rolle von Sprache als Kommunikationsmittel im BNE-Kontext verstehen, ihr Funktionieren als Werkzeug zur Informationsgewinnung, aber auch zur Desinformation und Manipulation begreifen, analysieren und anhand konkreter Beispiele verdeutlichen. (Kompetenzbereich Erkennen, 1.5)	<p>Propaganda weltweit:</p> <p>Im Lernkontext ankommen Möglich über:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Song („Frau Weidel“, Dein Song für eine Welt) • Zitate (über Rhetorik) • Bilder (von Völkermorden) <p>Den Lernenden wird einer der oben vorgeschlagenen Impulse präsentiert.</p> <p>Diskussion Erste Eindrücke: Wie wird Sprache gezielt eingesetzt, um Menschen zu manipulieren?</p> <p>Sozialform: Plenum</p>
Erarbeitung: 2 x 45 Min. Präsentation: 1 – 2 x 45 Min.	... die Rolle von Sprache als Kommunikationsmittel im BNE-Kontext verstehen, ihr Funktionieren als Werkzeug zur Informationsgewinnung, aber auch zur Desinformation und Manipulation begreifen, analysieren und anhand konkreter Beispiele verdeutlichen. (Kompetenzbereich Erkennen, 1.5)	<p>Recherche und Analyse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden werden in Gruppen aufgeteilt und sammeln Informationen zu verschiedenen Völkermorden/Kriegen in der Geschichte der Menschheit auf ausgewählten Internetseiten. • Das Material bietet neben einem geschichtlichen Abriss vor allem Informationen zur vorbereitenden Kommunikationsstrategie in Form von Textfragmenten, die durch die Lernenden analysiert werden sollen. <p>Präsentation Die Lernenden stellen die Arbeitsergebnisse vor.</p> <p>Sozialform: Erarbeitung in Gruppenarbeit, Präsentation im Plenum</p>
Erarbeitung: 1 x 30 Min. Reflexion: 1 x 15 Min.	... literarische Werke, die in verschiedenen Sprachen verfasst sind, in Bezug auf verwandte historische Ereignisse, darunter konfliktreiche Themen wie Eroberungen oder Kriege, miteinander vergleichen (unter Einbeziehung von Übersetzungen und der sprachlichen Ressourcen im Klassenraum) und dabei die soziokulturelle Perspektive berücksichtigen. (Kompetenzbereich Bewerten, 5.2)	<p>Die Lernenden bilden neue Gruppen, jeweils mit Mitgliedern aller vorherigen Gruppen.</p> <p>Reorganisation Die Ergebnisse werden in eine Concept Map geordnet.</p> <p>Reflexion Die Lernenden erkennen die Bedeutung manipulativer Sprache als entscheidendes globales Instrument zur Kriegs- bzw. Genozid-Vorbereitung.</p> <p>Sozialform: Gruppenarbeit</p>

Zeit und Phasierung	Fachkompetenz Deutsch (Die Lernenden können ...)	Lernaktivität, Material und Sozialform
Erarbeitung 2 x 45 Min.	... die Rolle von Sprache als Kommunikationsmittel im BNE-Kontext verstehen, ihr Funktionieren als Werkzeug zur Informationsgewinnung, aber auch zur Desinformation und Manipulation begreifen, analysieren und anhand konkreter Beispiele verdeutlichen. (Kompetenzbereich Erkennen, 1.5)	<p>erste gemeinschaftliche Schritte einer Redeanalyse</p> <p>Lese- und Hörverständnis Die Lernenden hören gemeinsam mit der Lehrkraft eine deutsche Propagandarede. Der Text liegt gleichzeitig zum Mitlesen vor.</p> <p>Analyse Gemeinsam im Plenum werden Ziel der Rede, Abschnitte und rhetorische Mittel gedeutet.</p> <p>Lehrkraftvortrag Durch die Lehrkraft erfolgt der Hinweis, dass Reden – nicht nur im europäisch-westlichen kulturellen Kontext – seit der Antike einem im Prinzip unveränderten Schema unterliegen.</p> <p>Sozialform: Plenum</p>
Erarbeitung 2 x 45 Min.	... die Rolle von Sprache als Kommunikationsmittel im BNE-Kontext verstehen, ihr Funktionieren als Werkzeug zur Informationsgewinnung, aber auch zur Desinformation und Manipulation begreifen, analysieren und anhand konkreter Beispiele verdeutlichen. (Kompetenzbereich Erkennen, 1.5)	<p>Erarbeitung Die Lernenden werden in vier (bei großen Gruppen acht) Kleingruppen unterteilt und erarbeiten Funktion und Inhalt der einzelnen Redebestandteile (Exordium, Narratio, Argumentatio, Conclusio). Jede Gruppe erarbeitet zwei Redeteile. Bei einem Redebestandteil ist sie federführend, bei dem anderen Redeteil dient sie als Kontrollinstanz (Gruppe A kontrolliert Gruppe B, Gruppe B kontrolliert Gruppe C, Gruppe C kontrolliert Gruppe D und Gruppe D kontrolliert Gruppe A). In einem gemeinsamen Dokument werden die Erkenntnisse gesammelt</p> <p>Sozialform: Gruppenarbeit</p>
Erarbeitung Diskussion/ Reflexion	... die Rolle von Sprache als Kommunikationsmittel im BNE-Kontext verstehen, ihr Funktionieren als Werkzeug zur Informationsgewinnung, aber auch zur Desinformation und Manipulation begreifen, analysieren und anhand konkreter Beispiele verdeutlichen. (Kompetenzbereich Erkennen, 1.5)	<p>Anwendung und Erprobung Die Übersicht wird an weiteren Reden entweder arbeitsteilig und/oder im Plenum erprobt.</p> <p>Vertiefende Diskussion Welche Gemeinsamkeiten/Unterschiede zeigen sich in verschiedenen Reden?</p> <p>Sozialform: alle Sozialformen (lerngruppenabhängig)</p>
Kursarbeit 2–3 x 45 Min.		<p>Leistungsfeststellung Hier könnte eine Leistungsüberprüfung in Form einer Klassenarbeit (Redeanalyse) erfolgen.</p>

Zeit und Phasierung	Fachkompetenz Deutsch (Die Lernenden können ...)	Lernaktivität, Material und Sozialform
<p>Erarbeitung: 1 x 70 Min.</p> <p>Reflexion: 1 x 20 Min.</p>	<p>... die Rolle von Sprache als Kommunikationsmittel im BNE-Kontext verstehen, ihr Funktionieren als Werkzeug zur Informationsgewinnung, aber auch zur Desinformation und Manipulation begreifen, analysieren und anhand konkreter Beispiele verdeutlichen. (Kompetenzbereich Erkennen, 1.5)</p> <p>... eine umfassende Betrachtung der potenziellen Auswirkungen der (sozialen) Medien auf die Entwicklung von Sprache(n) vornehmen und reflektieren, wobei sowohl positive als auch mögliche negative Einflüsse in Erwägung gezogen werden. (Kompetenzbereich Bewerten, 6.3)</p>	<p>Ist Rhetorik etwa ein Mordinstrument?</p> <p>Analyse Die Lernenden analysieren die Rede von Gabriel Riesser gegen den Antrag von Moritz Mohl (29.08.1848, Paulskirche).¹²</p> <p>Reflexion Die Lernenden erkennen, dass Sprache als Werkzeug fungiert und daher für positive und negative Zwecke eingesetzt werden kann. Die Lernenden verstehen, dass nur das beherrzte verbale Eingreifen von Gabriel Riesser verhindert hat, dass jüdische Deutsche ihrer Grundrechte beraubt wurden.</p> <p>Zeitübergreifender Transfer: Parallelen zwischen damals und heute, Bedeutung gesellschaftlicher Intervention</p> <p>Sozialform: Plenum</p>
<p>Reflexion 1 x 45 Min.</p>	<p>... Eigenschaften und sprachliche Merkmale verschiedener Diskurse anhand von publizistischen, Werbe-, juristischen und anderen Texten untersuchen, thematisch ähnliche Inhalte in unterschiedlichen Textsorten vergleichen und aus unterschiedlichen Perspektiven beurteilen sowie eine kritische Bewertung von Informationen im Zusammenhang mit nachhaltigen Praktiken formulieren.</p>	<p>Was hat das alles mit mir zu tun?</p> <p>Reflexion Anhand eines abgewandelten World-Cafés reflektieren die Lernenden, was das Gelernte für sie und ihr zukünftiges Handeln bedeutet.</p> <p>Sozialform: Wechselnde Gruppen</p>

¹² <https://soundcloud.com/c-h-o-riesser/29-august-1848-paulskirche>.

Zeit und Phasierung	Fachkompetenz Deutsch (Die Lernenden können ...)	Lernaktivität, Material und Sozialform
Erarbeitung 3 x 45 Min.	... Unhöflichkeit, Aggression, Diffamierung durch Sprache und „Ad-Hominem-Kritik“ erkennen und Strategien zur Überwindung von Kommunikationsbarrieren und zur Konfliktlösung entwickeln.	<p>Hass nicht einfach stehen lassen! – Was kann ich tun?</p> <p>Option 1: Rollenspiel Die Lernenden erhalten kurze Ausschnitte aus Reden/Tweets/Interviews, in denen diskriminierende Aussagen bzw. Hassrede enthalten ist, sowie ein Arbeitsblatt, auf dem Strategien zur Gegenrede (Counter Speech) formuliert sind. Anhand der Textfragmente werden die Lernenden aufgefordert, diese durch Counter Speech zu entkräften. Die Lösungen werden der Lerngruppe in Rollenspielen präsentiert und hinsichtlich ihrer Nutzbarkeit reflektiert.</p> <p>Sozialform: Gruppenarbeit</p> <p>Option 2: Kartenspiel Die Lernenden üben Gegenrede (Counter Speech) anhand eines Kartenspiels.</p> <p>Sozialform: Gruppenarbeit</p>
Erarbeitung 2 x 45 Min.	... Unhöflichkeit, Aggression, Diffamierung durch Sprache und „Ad-Hominem-Kritik“ erkennen und Strategien zur Überwindung von Kommunikationsbarrieren und zur Konfliktlösung entwickeln.	<p>Gegenrede formulieren</p> <p>Textproduktion Da die Lernenden nun bereits in der Lage sind, auf kurze menschenfeindliche Aussagen zu reagieren, sind sie nun aufgefordert, eine vollständige Gegenrede zu formulieren. Dazu werden den Lernenden verschiedene Reden angeboten, die sie dann je nach Neigung auswählen und entkräften sollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leugnung des Klimawandels, • Rechtsextremismus, • extremer Veganismus, • marxistisch-leninistische Reden, • antisemitische Reden. <p>Probearbeiten Die Reden werden im Anschluss szenisch vorgetragen.</p> <p>Handeln Die Klasse richtet Speaker Events aus, bei denen die Lernenden ihre Reden vor der Schulgemeinschaft und/oder einem authentischen Publikum vortragen können.</p>

Zeit und Phasierung	Fachkompetenz Deutsch (Die Lernenden können ...)	Lernaktivität, Material und Sozialform
Reflexion/ Evaluation 1 x 45 Min.	... Unhöflichkeit, Aggression, Diffamierung durch Sprache und „Ad-Hominem-Kritik“ erkennen und Strategien zur Überwindung von Kommunikationsbarrieren und zur Konfliktlösung entwickeln.	<p>Reflexion, Kompetenzabfrage</p> <ul style="list-style-type: none"> • In einer abschließenden Reflexion wird innerhalb der Lerngruppe nachgespürt, inwieweit sich die einzelnen Lernenden nun kompetent fühlen, um Hassrede selbstbewusst entgegenzutreten zu können. • Die Lernenden stellen sich hierfür (physisch oder digital) auf einer Skala auf, um einzuschätzen, wie kompetent und sicher sie sich im Entgegenreten von Hassrede fühlen. <p>Feedback Gemeinsamer Austausch über Stärken, Lücken und mögliche Weiterentwicklungsschritte.</p>
Transfer 3 x 45 Min.	... Eigenschaften und sprachliche Merkmale verschiedener Diskurse anhand von publizistischen, Werbe-, juristischen und anderen Texten untersuchen, thematisch ähnliche Inhalte in unterschiedlichen Textsorten vergleichen und aus unterschiedlichen Perspektiven beurteilen sowie eine kritische Bewertung von Informationen im Zusammenhang mit nachhaltigen Praktiken formulieren. (Kompetenzbereich Bewerten, 6.1)	<p>Abschlusseinheit: Das Motiv der Gegenrede im Spielfilm</p> <p>Filmanalyse Gemeinsames Schauen des Films „Contra“ – mit Hör-Seh-Aufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Tipps gibt der Lehrer Naima? • Findest du diese angemessen und überzeugend? • Mit welchen rhetorischen Strategien kann Naima am Ende punkten? <p>Im Anschluss wird der Film gemeinsam im Plenum reflektiert.</p> <p>Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=Y3mhiTsJsmk&ab_channel=KinoCheck</p> <p>Sozialform: Plenum</p>

Didaktischer Kommentar

Generell kann bei der Umsetzung von BNE im Deutschunterricht zwischen zwei Herangehensweisen unterschieden werden: einerseits ausgehend vom gewünschten Handlungsprodukt (beispielsweise einer Textinterpretation) und andererseits ausgehend von einem fachspezifischen Inhalt. In Kapitel 4 OR-FA wurden bereits zwei Unterrichtsskizzen ausgehend vom gewünschten Handlungsprodukt (Gedichtinterpretation und textgebundene Erörterung) sowie ein Beispiel ausgehend vom fachspezifischen Inhalt (gendersensible Sprache) vorgestellt.

Für das ausführliche Unterrichtsbeispiel war es dem Autorinnenteam besonders wichtig, das Fach Deutsch aus BNE-Perspektive nicht als „Zubringerfach“ für BNE-spezifische Themenkomplexe darzustellen, sondern den genuinen, integralen Wert bzw. Beitrag des Fachs für den Aufbau der Gestaltungskompetenz (nach DE HAAN 2008) von Heranwachsenden darzulegen, weswegen sich an dieser Stelle für das fachspezifische Thema der Rhetorik entschieden wurde. Ferner werden den Rezipierenden an mehreren Stellen innerhalb der Makroplanung mehrere Optionen dargelegt. Hierzu ist zu erwähnen, dass diese Optionen gleichberechtigt nebeneinander stehen und von der Lehrperson entsprechend den räumlichen Gegebenheiten, dem

Stundenumfang, der Kursgröße, Neigung und Expertise frei ausgewählt werden können.

In dem hier dargelegten Unterrichtsbeispiel wurden einige für den traditionellen Deutschunterricht untypische Entscheidungen getroffen, die nun erläutert werden: Für die Phase der Problematisierung (Sequenz „Ein Blick in die Geschichte“) wurde neben deutschen auch auf übersetzte Textfragmente aus der ganzen Welt zurückgegriffen. Diese Entscheidung wurde getroffen, um die globale Dimension von demagogischer Rhetorik sowie der dahinterliegenden immer gleichen Systematik verdeutlichen zu können. Bei einer rein deutschen Textauswahl hätte der Eindruck entstehen können, dass hier ein „deutsches“ Problem erörtert wird. Dies wäre jedoch weder der Thematik noch dem Anspruch von gutem BNE-Unterricht, der stets auch die globale Dimension inkludiert, gerecht geworden.

Überdies findet innerhalb der Problematisierung eine Vermischung von Deutsch- und Geschichtsunterricht statt, die den systemischen Voraussetzungen von Schule geschuldet ist. Im Idealfall kann hier eine fächerübergreifende Kooperation mit der Geschichts- bzw. Gemeinschaftskundelehrkraft eingegangen werden. Sollte dies nicht möglich sein, reicht auch das in den Arbeitsblättern vermittelte Wissen aus, um den gewünschten Kompetenzbereich innerhalb des Fachs Deutsch fördern zu können, ohne unzulässig zu verkürzen.

Des Weiteren muss konstatiert werden, dass in dem Unterrichtsbeispiel Zielkonflikte zwar auch thematisiert werden, diese jedoch eine untergeordnete Rolle spielen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass Menschenrechte, die Teil unseres Gesellschaftsvertrags darstellen, keine Verhandlungsmasse innerhalb von Zielkonflikten sein dürfen. Vielmehr sind sie eine notwendige Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben. Eben diese Rechte sind jedoch durch Hassrede existenziell bedroht. Die Menschenrechte sowie die Verteidigung der freiheitlich demokratischen Grundordnung sind explizit Bereiche, in denen Lehrpersonen Stellung nicht nur beziehen dürfen, sondern es auch müssen, um ihrer besonderen Vorbildrolle gerecht zu werden.

Bei der Unterrichtsreihe wurde ein problemorientierter Ansatz gewählt, der schonungslos die Abgründe menschlichen Seins zeigt. Die Lehrkraft sollte also unbedingt die eigene Lerngruppe im Blick behalten, um insbesondere Lernende mit Fluchterfahrungen oder Angststörungen durch den Einstieg nicht zu retraumatisieren. Gegebenenfalls empfiehlt es sich, vorab Gespräche mit bestimmten Lernenden zu führen, um persönliche Grenzen abzuklopfen und Rückzugsmöglichkeiten zu verabreden. Der Facharbeitskreis Deutsch hat sich für diesen drastischen Auftakt entschieden, da nur eine solche Herangehensweise der Größe des Problems bzw. der Bedrohung gerecht werden kann.

Wir leben in Zeiten, in denen populistische Demagoginnen und Demagogen mit menschenfeindlichen Wahlversprechen Wahlen gewinnen. Diese Entwicklung findet nicht etwa ausschließlich weit entfernt auf anderen Kontinenten, sondern ganz konkret, hier in Europa und auch Deutschland, wo z. B. Angehörige gesichert rechtsextremer Parteien auf Kommunalebene in Exekutivämter gewählt werden, statt. Diese Entwicklung ist in ihrer letzten Konsequenz demokratiegefährdend – mit allen ihren Implikationen. Aus diesem Grund steigt die Unterrichtsreihe mit den Konsequenzen ein, die entstehen können, wenn Demagoginnen und Demagogen unwidersprochen agieren können. Die Darstellung der globalen sowie zeitlich versetzten Dimension verdeutlicht hierbei, dass es sich um ein wiederkehrendes Problem menschlichen Zusammenlebens handelt.

Damit Lernende nicht den Eindruck gewinnen, diesem Kreislauf unweigerlich ausgeliefert zu sein, ist es unbedingt notwendig, den Schritt zur Handlungsdimension nicht zu vernachlässigen und hierfür ausreichend Zeit und Möglichkeiten zur Übung einzuplanen. Ziel der Unterrichtsreihe muss es sein, dass die Lernenden sich einerseits kompetent darin fühlen, Populismus bzw. Hassrede zu erkennen und diese als Manipulationsversuch einordnen können. Zudem ist es unabdingbar, dass die Lernenden selbst rhetorische Werkzeuge besitzen und einsetzen können, um solchen Bestrebungen Widerstand zu leisten, und hieraus eine Selbstwirksamkeitserwartung generieren, demokratiefeindlichen Entwicklungen entgegenzutreten und mögliche katastrophale Folgen abwenden zu können. Ergänzend können konkrete Handlungsansätze eingeführt werden, die auch außerhalb des Klassenzimmers Wirkung entfalten, etwa durch die Gestaltung von Gedenkveranstaltungen oder die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern.

6 Literatur

- ACHARD, M. (2017): Am Ende des Regenwaldes. Magellan Verlag.
- BARON, C. (2021): Ein Mann seiner Klasse. Ullstein.
- BÜCHNER, G. (2013 [1875]): Woyzeck. Holzinger.
- CAN, S. (2017): Masterplan. In: CAN, S. (Hrsg.): Kinder der verlorenen Gesellschaft. Gedichte. Wallstein Verlag.
- DE HAAN, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BORMANN, I., DE HAAN, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 2344). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- MARTIN-VIROLAINEN, K. (2021): Die Stille bei Neu-Landau. ostbooks – Verlag und Buchstudio.
- POZNANSKI, U. (2020): Cryptos. Loewe.
- SCHEUER, N. (2015): Die Sprache der Vögel. C.H. Beck.
- SCHIRACH, F. VON (2016): Terror. btb.
- TELLER, J. (2011): Krieg. stell Dir vor, er wäre hier. Hanser.
- TROJANOW, I. (2011): EisTau. Hanser.
- WAHL, C. (2023): 22 Bahnen. DuMont.
- ZEH, J. (2016): Unterleuten. Luchterhand.

Bildrechteverzeichnis

- S. 6 Abbildung 1: Raworth, K. (2018): Donut-Ökonomie (Übersetzung: C. Schrader). Modell der Donut-Ökonomie. Verfügbar unter: <https://www.oekocoaching.at/oeko-blog/donut-oekonomie>, lizenziert unter CC BY SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).
- S. 7: Abbildung 2: Jörg-Robert Schreiber (2016): Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, lizenziert von Engagement Global.
- S. 8: Abbildung 3: Engagement Global (2025): Entwicklungsdimensionen und Zielkonflikte. Grafisch überarbeitet von Jörg-Robert Schreiber.
- S. 15: Abbildung 4: Jörg-Robert Schreiber (2025): Kompetenzmodell des Orientierungsrahmen, lizenziert von Engagement Global.
- S. 24 Abbildung 5: Jorrit Holst (2025): Übersicht des Whole School Approach auf Basis von Holst (2023), übersetzt und leicht adaptiert nach Holst, Grund & Brock (2024).
- S. 45f. SDG-Icons: United Nations: Sustainable Development Goals icons. Verfügbar unter: <https://www.un.org/sustainabledevelopment>, lizenziert unter CC BY SA (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).
“The content of this publication has not been approved by the United Nations and does not reflect the views of the United Nations or its officials or Member States”.

Impressum

Herausgeberin

**ENGAGEMENT
GLOBAL** 

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

www.engagement-global.de, E-Mail: info@engagement-global.de

Friedrich-Ebert-Allee 40, D-53113 Bonn

Tel. +49 (0) 228 20717-0

Verlagsredaktion: Natascha Wendt

Layout: Alexandra Brand

Umschlagsgestaltung: BMZ

Lektorat: Martin Zimmermann

Abbildungen auf dem Umschlag: @ United Nations: Sustainable Development Goals

Im Auftrag von



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

**Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung**

www.bmz.de, E-Mail: poststelle@bmz.bund.de

Dienstszitz Bonn

Postfach 12 03 22, D-53045 Bonn

Tel. +49 (0) 228 99 535-0

Fax +49 (0) 228 99 535-2500

Dienstszitz Berlin

Stresemannstraße 94, D-10963 Berlin

Tel. +49 (0) 30 18 535-0

Fax +49 (0) 30 18 535-2501



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

**Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland**

www.kmk.org, E-Mail: poststelle@kmk.org

Taubenstraße 10, D-10117 Berlin

Postfach 11 03 42, D-10833 Berlin

Tel. +49 (0) 30 254 18-450

Fax +49 (0) 30 254 18-450

Autorinnen und Autoren Arbeitskreis Vorkapitel Sprachen: Dr. Anne Friedrich, Dr. Almut Küppers, Prof. Dr. Peter Kuhlmann, PD Dr. Johanna Nickel, Julia Schäfer, Prof. Dr. Carola Surkamp, Dr. Dita Vogel, Prof. Dr. Berbeli Wanning

Autorinnen und Autoren des OR-Fachkapitels Deutsch: Prof. Dr. Hitraud Casper-Hehne, Dr. Annegret Middeke; weitere Mitglieder: Anna Bauer; Prof. Dr. Gabriele Kniffka; Dr. Bertrand Toumi Njeugue; Prof. Dr. Berbeli Wanning

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 Webseiten 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.

Bitte zitieren Sie das Buch wie folgt:

„KMK/BMZ Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe. OR-Fachausgabe Deutsch, herausgegeben von Engagement Global gGmbH, Bonn 2025“

© 2025 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.

Druck: Westermann Druck, Zwickau

ISBN 978-3-14-130371-1



Dieses Druckerzeugnis wurde mit dem Blauen Engel ausgezeichnet.