



ORIENTIERUNGSRAHMEN GLOBALE ENTWICKLUNG

Bildung für nachhaltige Entwicklung
in der gymnasialen Oberstufe

FACHAUSGABE GEOGRAPHIE

westermann



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung



KULTUSMINISTER
KONFERENZ

Eine Kooperation von



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 Geographie

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

Fachkapitel Geographie

1	Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Geographie	28
2	Kompetenzorientierung	30
3	Didaktisches Konzept	35
4	Beispielthemen	40
5	Unterrichtsbeispiel: Städte im 21. Jahrhundert	49
6	Literatur	56

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-Amtscheffkonferenz 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.

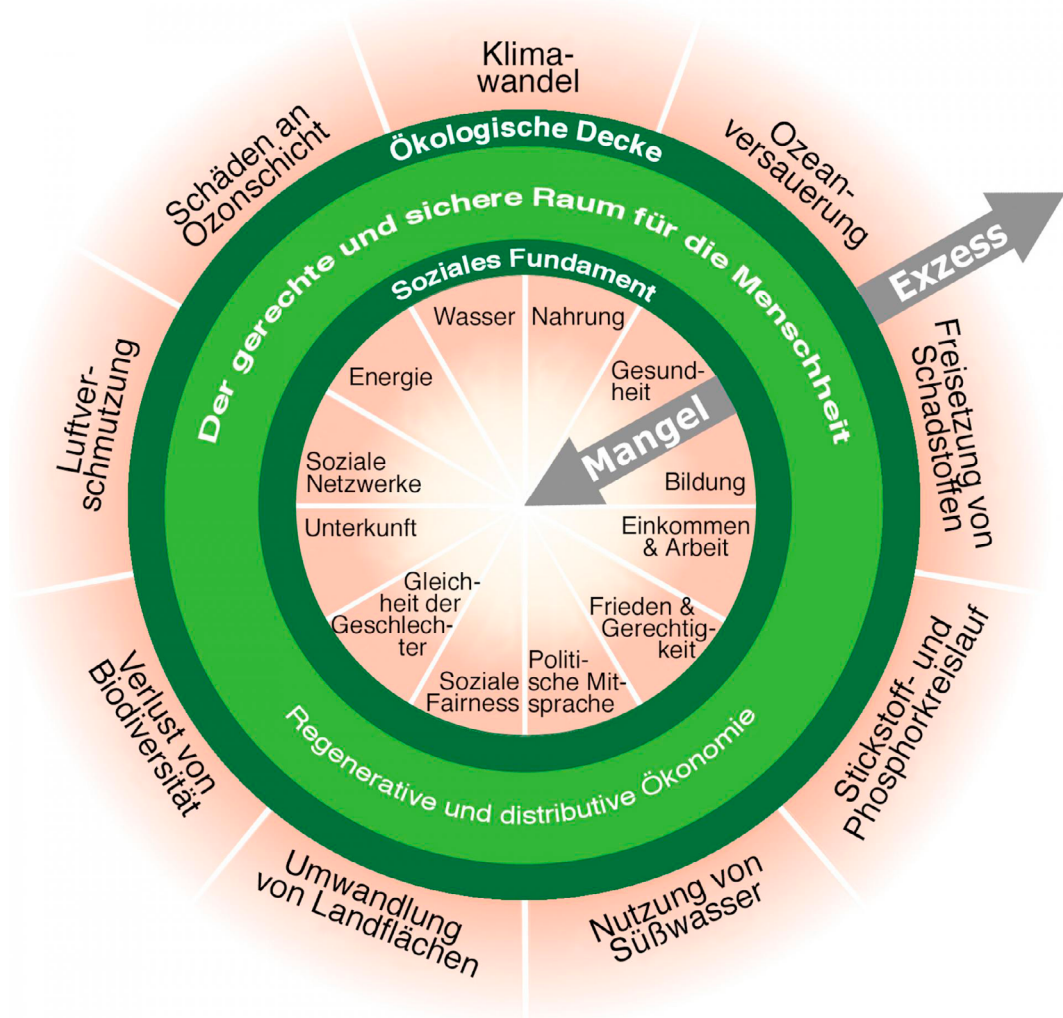
2 Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

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.

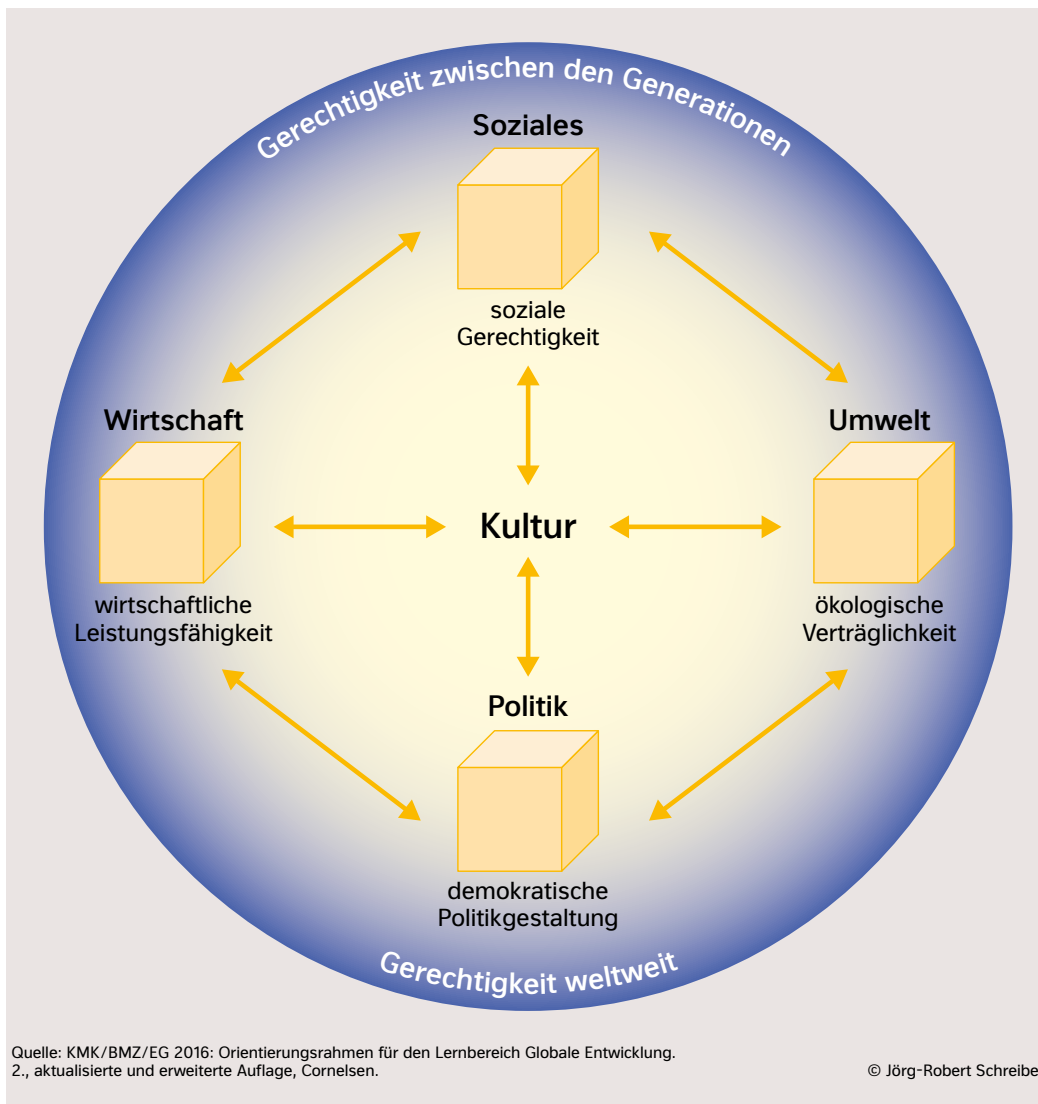
 **Kap. 1**
Langfassung
S. 24–57

| 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)

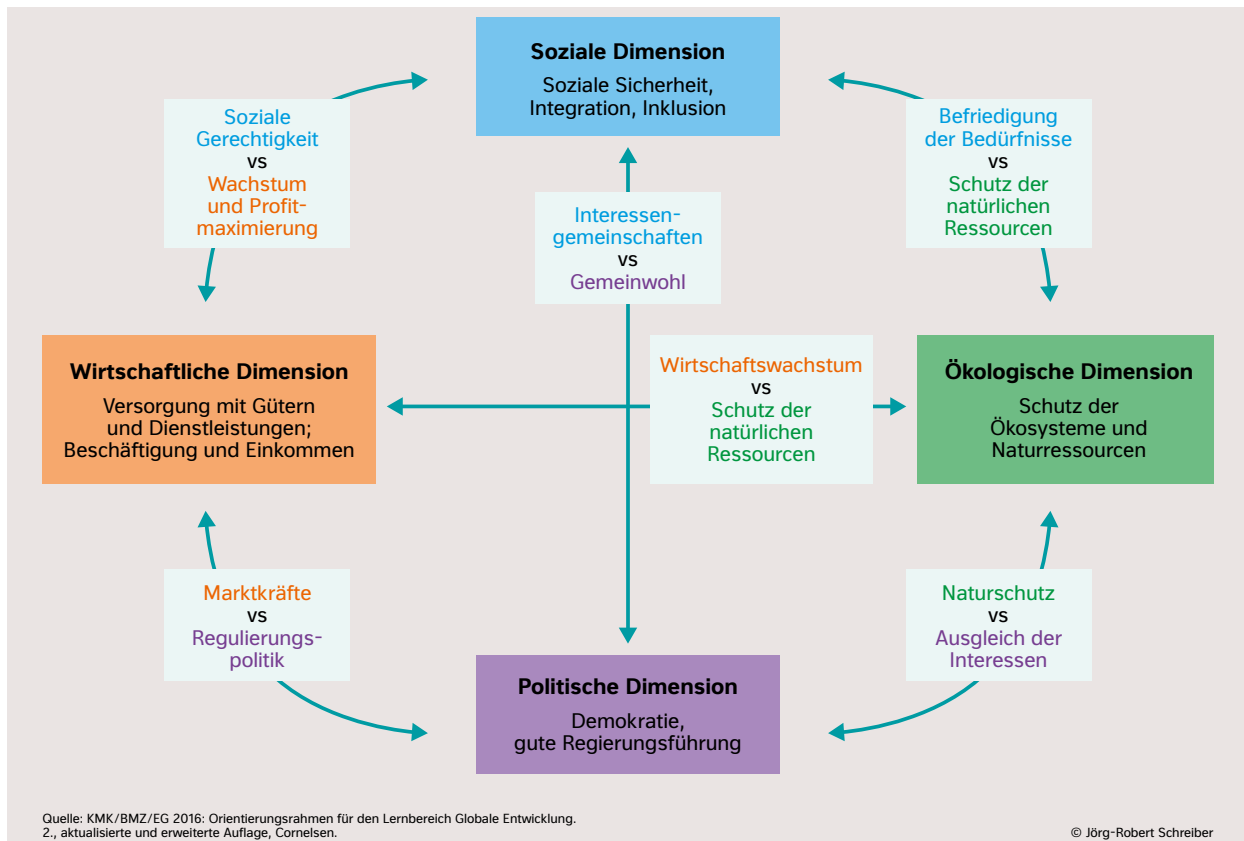


Im Nachhaltigkeitsverständnis des Orientierungsrahmens bewegen sich die jeweiligen Fragen in einem Spannungsfeld der vier Zieldimensionen

- 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.

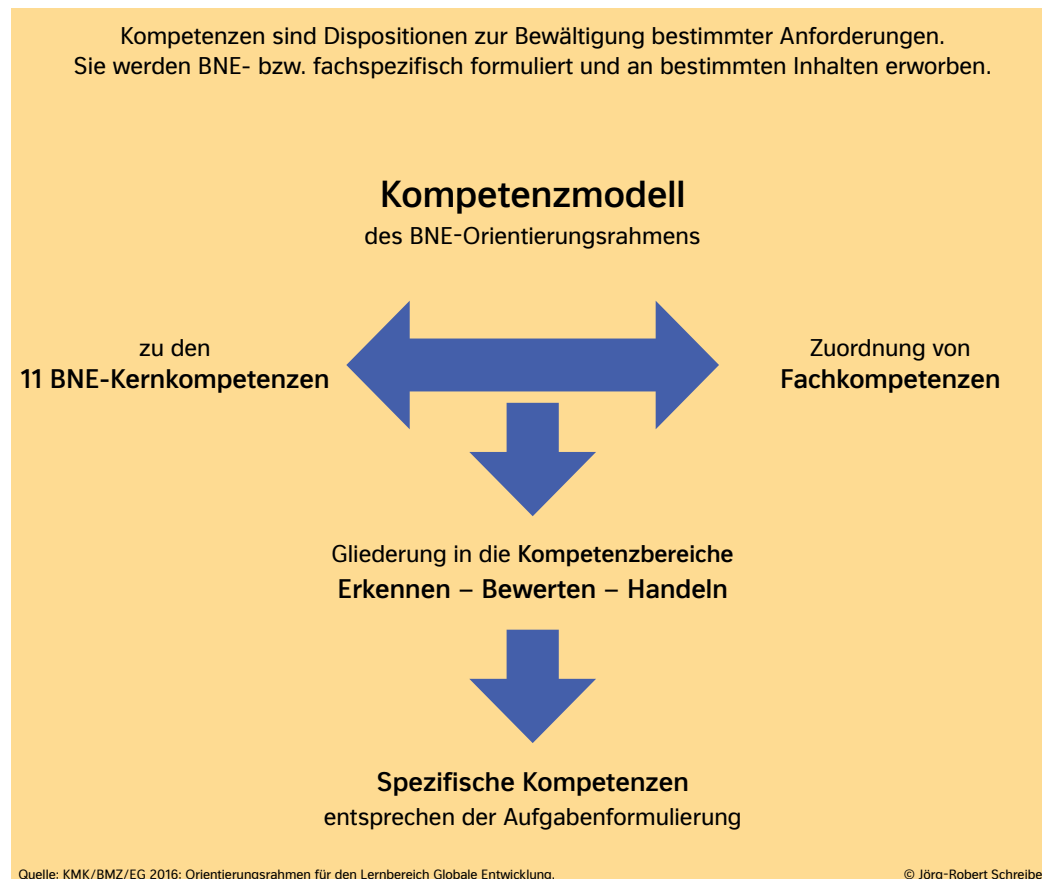
³ Das entspricht i. w. S. den Grundelementen des Konzepts der Gestaltungskompetenz (DE HAAN 2008).

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:

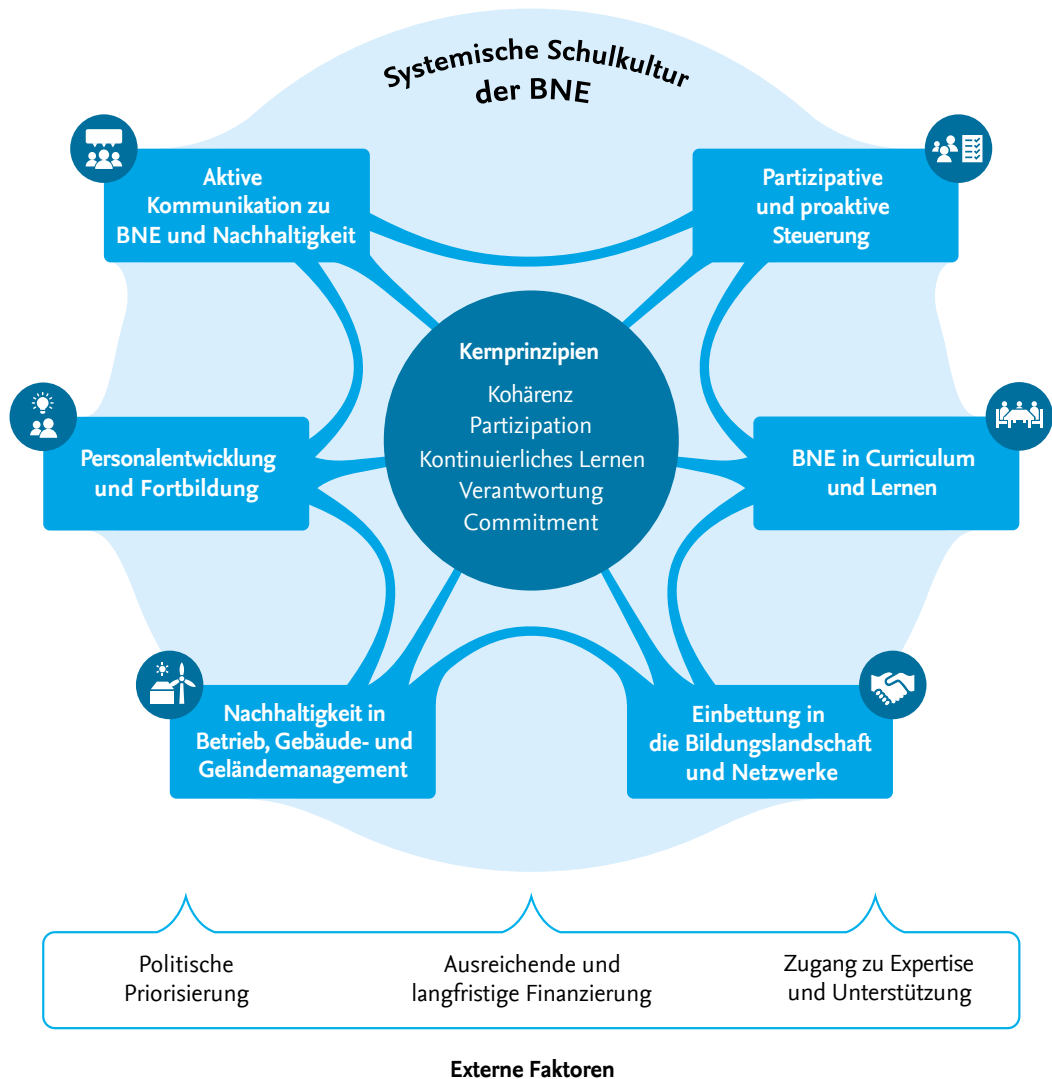
- das Schulmanagement sowie die proaktive und demokratische Steuerung und Qualitätsentwicklung als kontinuierlicher Verbesserungsprozess im Rahmen einer nachhaltigen Schulentwicklung,
- das Lernen und Lehren innerhalb und außerhalb des Unterrichts im gemeinsamen Lebensraum Schule,
- die aktive Einbettung 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.

Fachkapitel Geographie¹

Gabriele Schrüfer, Christiane Meyer, Stefan Rostock

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

Geographische Bildung trägt mit ihrem breiten Themenspektrum, dem Raumbezug von lokal bis global bzw. planetar, den wechselseitigen Beziehungen zwischen und innerhalb von Gesellschaft und Umwelt, den Bezug zu Basiskonzepten wie System, Nachhaltigkeit und Macht sowie dem Leitziel der Entwicklung raumbezogener Handlungskompetenz mit der Befähigung zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe maßgeblich zur Umsetzung der Sustainable Development Goals bei. Der Bildungsbeitrag des Fachs lässt es daher zu einem zentralen Fach für BNE werden (DGfG 2024, S. 6f.), um die Gestaltung von Transformation zu lernen (HEITFELD & REIF 2020). Die drei von der UNESCO herausgestellten zentralen Aspekte von BNE 2030 – transformatives Handeln, strukturelle Veränderungen und die technologische Zukunft (UNESCO & DUK 2021) – sind unmittelbar anschlussfähig an geographisch relevante Kontexte. Wie bereits im entsprechenden Kapitel des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“ für die Sekundarstufe I beschrieben trägt Geographie durch die Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen Umwelt und Gesellschaft in Räumen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen zur Welterschließung bei. Geographie betrachtet das System Erde in seinen Teilsystemen (z. B. Erdoberfläche, Klima, Wasser, Gesellschaft, Wirtschaft) sowie deren Wirkungszusammenhänge und Veränderungen. Ökologische, ökonomische, soziale und politische Dimensionen werden in ihren Wechselwirkungen analysiert sowie auch Interessen- und Zielkonflikte auf unterschiedlichen räumlichen Maßstabsebenen (lokal bis global und analog bis digital) und aus unterschiedlichen Perspektiven erfahrbar gemacht. Dazu kann auch die Öffnung von Schule, z. B. durch Kooperationen oder Austausch mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren, durch außerschulisches Lernen beitragen (siehe auch Kap. 8 des OR zum Whole School Approach).

In der Oberstufe (Sekundarstufe II) werden Räume tiefergehend hinsichtlich ihrer Konstruiertheit analysiert, wobei auch die Bedeutung ihrer Kultur(en) bzw. soziokulturellen Prägung berücksichtigt wird (Abbildung 6). Der Blick geht dabei sowohl in die Vergangenheit als auch in die zu gestaltende Zukunft (z. B. „Digitale Orientierung“). Nahezu alle aktuellen globalen Herausforderungen, wie z. B. Klimakrise, Armut, Ressourcenkonflikte, Migration, ökologische Auswirkungen globaler Handels- und Datenströme, transnationale Disruption durch KI-Implementation, Verlust der Biodiversität oder Auftreten von Epidemien, sind in der Geographie relevant. Im fachdidaktischen Fokus stehen systemische Vernetzung, Multiperspektivität, Reflexivität, Urteilsfähigkeit, Umgang mit Komplexität und Ambiguität, Problemlösungskompetenz, Mündigkeit und raumbezogene Handlungskompetenz (DGfG 2024). Demnach ermöglicht der Geographieunterricht „einen mehrperspektivischen und ganzheitlichen Zugriff auf die den Herausforderungen zugrundeliegenden räumlichen Strukturen und Prozesse“ (KMK 2005). Als Orientierung für eine komplexe und handlungsorientierte geographische Betrachtung dienen die sechs Basiskonzepte der Geographie: System, Raummuster im Wandel, Nachhaltigkeit, Macht, Raumverständnis und Maßstäblichkeit (DGfG 2024, S. 15).

¹ Geographie wird hier zwar formal dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugewiesen, ist jedoch fachlich sowohl gesellschafts- als auch naturwissenschaftlich ausgerichtet.

Aufbauend auf diesem Verständnis werden in der Oberstufe fachliche und ethische Komplexität gesteigert, um Lernende zu befähigen, gegenwarts- und zukunftsbezogene Fragen holistisch und kritisch anzugehen. Der Einfluss kulturell bedingter Bedeutungszuweisungen und Wertvorstellungen ist vor allem im Zusammenhang mit Bewertungs- und Entscheidungsprozessen besonders zu berücksichtigen. Diese gehen mit Interessen- und Zielkonflikten einher und eröffnen Mitgestaltungsmöglichkeiten (UNESCO & DUK 2021). Es wird erkannt, dass politische Prozesse direkt und indirekt an der Konstruktion von Räumen beteiligt sind; handelnde Akteurinnen und Akteure, ihre Interessen und eigene Gestaltungsoptionen werden thematisiert. Erklärungsansätze für Raumnutzungskonflikte werden beispielsweise in den Kontext ungleich verteilter Macht- und Handlungsmöglichkeiten gestellt. Entsprechend wird nicht mehr nur die direkt von Umweltproblemen (z. B. Desertifikation) betroffene lokale Bevölkerung in die Analyse einbezogen, sondern strukturelle Rahmenbedingungen, die Rolle von Akteurinnen und Akteuren auf verschiedenen Maßstabsebenen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Armut und Verwundbarkeit² in den Mittelpunkt des Interesses gerückt (MATTISSEK & SAKDAPOLRAK 2016, S. 20).

Mit einer stärkeren Fokussierung auf einen lösungs- und zukunftsorientierten Ansatz (HOFFMANN 2018, 2021) und unter Berücksichtigung verschiedener Basiskonzepte (OTTO 2021, S. 21) im Hinblick auf Raum und Gesellschaft (FREYTAG 2014) fördert der Geographieunterricht in besonderem Maß mehrperspektivisches, systemisches und problemlösendes Denken. Dadurch sollen Lernende als politisch verantwortungsvolle Bürgerinnen und Bürger an raumwirksamen Entscheidungsprozessen auf sowohl lokaler als auch regionaler und globaler Ebene teilnehmen können. Mit Blick auf Länder des globalen Südens sind Aspekte einer kritischen geographischen Sozialforschung zu berücksichtigen. Auf das Basiskonzept „Macht“ (DGfG 2024, S. 26) bezogen gilt es insbesondere, historisch bedingte Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Sinn von Postdevelopment³ und Postkolonialismus (siehe Kap. 3 OR-FA) sowie das vorherrschende Wachstumsparadigma zu hinterfragen (EBERTH & MEYER 2022; GETZIN & SINGER-BRODOWSKI 2016). Dies bedeutet, dass beispielsweise nicht die „Entwicklung“ im Sinn eines westlich oder modernistisch geprägten und normativ aufgeladenen Verständnisses des 20. Jahrhunderts im Vordergrund steht. Vielmehr steht im Fokus, wie Gesellschaftsstrukturen und politische Herrschaftsverhältnisse innerhalb der globalen Weltgesellschaft verflochten sind. Dazu gehört die Anerkennung multipler und gleichzeitig existierender Perspektiven und Wissensbestände, die teilweise marginalisiert wurden und werden, verbunden mit dem Hinterfragen tradiertter Denkweisen (KORF & ROTHFUSS 2016, S. 174). Um Lernende hierfür zu sensibilisieren, sind Ansätze wie Othering oder Intersektionalität (siehe Kap. 3 OR-FA) gerade im Hinblick auf neue Ansätze in der Entwicklungsforschung anschlussfähig. Abbildung 6 gibt einen Überblick über die aktuellen Orientierungen der geographischen Bildung in der Oberstufe (siehe auch DGfG 2024).

² Verwundbarkeit bzw. Vulnerabilität beschreibt die Anfälligkeit von Individuen oder sozialen Gruppen gegenüber wirtschaftlichen, politischen oder sozialen Risiken, die ihre Existenzgrundlage oder ihr Wohlbefinden bedrohen. Vulnerabilität verdeutlicht die Wirkmacht von Intersektionalität (Kap. 3 OR-FA).

³ Postdevelopment ist ein in den 1990er Jahren entstandener theoretischer Ansatz in der Entwicklungsforschung, der die dominanten Konzepte von „Entwicklung“ kritisch hinterfragt.

| **Abbildung 6:** Geographische Bildung in der Oberstufe (Eigene Darstellung)

Die Planung und Konzeption zeitgemäßer Bildungsarbeit in der Schule beinhalten, den Blick auf die Lebenswelt und die Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen zu richten. Diese sollten die Auswahl relevanter Inhalte und die Gestaltung schulischer Organisations- und Lernprozesse leiten. Daraus folgt für die Lehrenden, dass sie die Wahrnehmung von Lernenden hinsichtlich des globalen Wandels, der damit verbundenen und sich einander verstärkenden globalen Herausforderungen und der gesellschaftlichen Veränderungen erfassen. Indem der Geographieunterricht in der gymnasialen Oberstufe in besonderem Maß dem Unterrichtsprinzip der Wissenschaftsorientierung und dem forschenden Lernen folgt, fördert er die selbsttätige Auseinandersetzung mit geographischen Sachverhalten bzw. Herausforderungen. Forschendes Lernen bzw. wissenschaftspropädeutisches Arbeiten können deshalb dazu befähigen, sich mit Engagement an der Lösung gesellschaftlicher, ökologischer, ökonomischer und politischer Probleme zu beteiligen und am gesellschaftlichen Diskurs teilzuhaben. Mit natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Methoden der Erkenntnisgewinnung werden Lernende nicht nur auf ein mögliches Studium vorbereitet, sondern eignen sich vor allem eine kritisch-reflexive Haltung des Fragens und Hinterfragens an (siehe Kap. 3 OR-FA).

2 Kompetenzorientierung

Lara Esther Bartels, Nicole Raschke, Stefan Rostock

Die Formulierung der fachbezogenen Teilkompetenzen stützt sich auf die in Kapitel 5.4 des OR formulierten Kernkompetenzen, auf grundlegende bildungspolitische Dokumente zu Kompetenzen von Lernenden in der Sekundarstufe II (DGfG 2024) sowie die EPA in der Abiturprüfung Geographie.

| **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 ... geographisch relevante Informationen zu kontroversen Themen beschaffen, ordnen, bearbeiten, erklären und hinsichtlich faktischer sowie ethischer Komplexität und unter Berücksichtigung der Basiskonzepte auswerten.</p> <p>1.2 ... raumbezogene Orientierung im Sinn der Verknüpfung gegenständlicher und konstruierter Räume im Hinblick auf Herausforderungen der Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen und der politischen Prozesse anwenden.</p> <p>1.3 ... geographisch relevante Informationen, Medien, Methoden und Modi der Wissensproduktion in ihrer Kontroversität erkennen, analysieren und kritisch reflektieren (z. B. hinsichtlich der Entstehung und Wirkungen hegemonial gemachter Perspektiven und Marginalisierung anderer Wissensformen).</p> <p>1.4 ... problem- und lösungsbezogen Sachverhalte über räumliche Systeme und Interaktionen innerhalb und zwischen Systemen multiperspektivisch erörtern und darstellen.</p>
<p>2. Erkennen von Vielfalt</p> <p>... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt erkennen.</p>	<p>2.1 ... räumliche Strukturen, Prozesse und Funktionen in humangeographischen sowie physiogeographischen Kontexten unter Betrachtung verschiedener Maßstabsebenen und in ihren Wechselwirkungen als Gesellschaft-Umwelt-Systeme in deren Vielfalt analysieren.</p> <p>2.2 ... Dynamiken der Globalisierung, globalisierte, glocalisierte und dennoch ungleiche Lebensstile und ihre Verflechtungen im Raum beschreiben.</p> <p>2.3 ... unterschiedliche Vorstellungen, Ansichten, Ideen und Überzeugungen einer nachhaltigen Entwicklung als nebeneinander existierende, gleichwertige Perspektiven erkennen und erläutern.</p> <p>2.4 ... Interessen relevanter Akteurinnen und Akteure sowie die Ergebnisse unterschiedlicher Aushandlungsprozesse in ihren räumlichen Wechselwirkungen erläutern.</p> <p>2.5 ... die Konstruktion binärer Kategorien (z. B. Nord vs. Süd, Stadt vs. Land, modern vs. traditionell) und ihre Wirkungen auf Entscheidungen und Handlungen im Raum kritisch erörtern.</p>
<p>3. Analyse des globalen Wandels</p> <p>... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.</p>	<p>3.1 ... Globalisierung als vielfältigen, vielschichtigen und heterogenen Prozess des Wandels, der sich auf verschiedenen Maßstabsebenen in unterschiedlichen Bereichen zeigt und ungleiche Auswirkungen für unterschiedliche Akteurinnen und Akteure hat, (macht)kritisch analysieren.</p>

	<p>3.2 ... das Zusammenwirken ökologischer, wirtschaftlicher, sozialer und politischer Faktoren in sich verändernden Gesellschaft-Umwelt-Beziehungen insbesondere auch unter Einbezug der Digitalisierung erläutern.</p> <p>3.3 ... verschiedene Vorstellungen und Konzepte einer nachhaltigen Entwicklung, z.B. Donut-Ökonomie, planetare Grenzen, Viereck der Nachhaltigkeit, SDGs beurteilen.</p> <p>3.4 ... räumliche Entwicklungen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen multiperspektivisch als Zusammenspiel natürlicher und gesellschaftlicher Strukturen, räumlicher Praktiken sowie als Ergebnis historisch gewachsener Macht- und Herrschaftsverhältnisse erörtern.</p> <p>3.5 ... Raumnutzungskonflikte in ihren ökologischen, sozialen und ökonomischen Dimensionen und damit verbundene konfliktierende Ziel- und Wertvorstellungen sowie (Re-)Produktion sozialräumlicher Ungleichheit beurteilen.</p> <p>3.6 ... Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung und damit verbundene Lösungsansätze in verschiedenen Weltregionen multiperspektivisch erläutern und vergleichen.</p>
<p>4. Unterscheidung von Handlungsebenen</p> <p>... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen und darstellen.</p>	<p>4.1 ... räumliche Auswirkungen der Wirtschaftsweise transnationaler Akteurinnen und Akteure/Netzwerke an Beispielen darstellen.</p> <p>4.2 ... raumbezogene Projekte einer nachhaltigen Entwicklung auf unterschiedlichen Maßstabsebenen und hinsichtlich ihrer Ziele und (Beteiligungs-)Möglichkeiten untersuchen.</p> <p>4.3 ... Chancen, Dilemmata und Ambiguitäten bei der Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung machtkritisch reflektieren.</p> <p>4.4 ... Abhängigkeiten und Grenzen von Gestaltungsmöglichkeiten von Konsumentinnen und Konsumenten in weltweiten Produktionsnetzen an Beispielen erläutern.</p> <p>4.5 ... Grenzen und Chancen des persönlichen und gesellschaftlichen Engagements als Teil einer nachhaltigen Entwicklung reflektieren.</p>
<p>Bewerten – Die Lernenden können ...</p>	
<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 ... multiple Wertvorstellungen und Interessen unter besonderer Berücksichtigung von Minderheitenpositionen bei der Analyse von Räumen, Raumnutzungskonflikten und Entwicklungsoptionen erläutern.</p> <p>5.2 ... eigene (Wert-)Vorstellungen, Vorurteile und Weltbilder erkennen sowie deren Auswirkungen auf Entscheidungen erkennen.</p> <p>5.3 ... Konstruktion von Selbst- und Fremdrepräsentationen (Othering), deren wechselseitige Konstitution und strukturelle Ungleichheit kritisch reflektieren.</p>

	<p>5.4 ... in Raumnutzungskonflikten unterschiedliche Perspektiven und Positionen inklusive Minderheitenpositionen einbeziehen und reflektieren.</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 ... komplexe geographische Sachverhalte, z.B. Maßnahmen der Raumplanung, mit etwaigen Widersprüchen und Zielkonflikten erfassen, einordnen und reflektieren.</p> <p>6.2 ... Eingriffe in Natur und Umwelt vor dem Hintergrund ihrer Verträglichkeit im Sinn einer nachhaltigen Entwicklung unter Berücksichtigung bestehender Zielkonflikte multiperspektivisch bewerten.</p> <p>6.3 ... unterschiedliche Entwicklungsstrategien in ihrer Wirkung unter Berücksichtigung eines eurozentrisch geprägten Entwicklungsbegriffs kritisch reflektieren.</p> <p>6.4 ... die eigene Positioniertheit⁴ in einem komplexen und ungleichen Gesellschaft-Umwelt-System und dessen Einfluss auf eigene Wahrnehmung und Beurteilung reflektieren.</p> <p>6.5 ... marginalisierte, z.B. indigene Wissens- und Wertesysteme, ihre Bedeutung für die Beurteilung von Umwelt- und Entwicklungsproblemen sowie dadurch mögliche Alternativen zu kolonial geprägten westlichen Wissens- und Wertesystemen erkennen.</p> <p>6.6 ... eine eigene Position zu geographischen Fragestellungen auch im Kontext kontroverser und konfligierender Ansichten sowie unvollständiger und vorläufiger Wissensstände entwickeln und begründen.</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 ... Chancen und Grenzen technischer Lösungen angesichts der damit verbundenen (ungleichen) ökonomischen, sozialen und ökologischen Konsequenzen für unterschiedliche Personengruppen beurteilen.</p> <p>7.2 ... unter Berücksichtigung der Grenzen heutiger Wissensbestände Bereitschaft dafür entwickeln, dass heutige Beurteilungsmaßstäbe stetig im Licht neuer Erkenntnisse kritisch zu hinterfragen und anzupassen sind.</p> <p>7.3 ... geographische Problemdarstellungen und Lösungsansätze unter Berücksichtigung von Ansätzen, die gängige bzw. hegemonale Denk- und Handlungsmuster infrage stellen (z. B. postkoloniale und Postwachstums-Ansätze), differenziert beurteilen</p> <p>7.4 ... räumliche Manifestation ökologischer, sozialer und ökonomischer Disparitäten mithilfe der Konzepte ‚Macht‘ und ‚Intersektionalität‘ beurteilen.</p>

⁴ Positioniertheit bedeutet die sozial hergestellte Ausstattung mit Privilegien oder Benachteiligung und ist ein zentrales Konzept zur Analyse sozialer Ungleichheit. Der Begriff unterscheidet sich von „Position“, was sich auf die Bildung und das Einnehmen einer persönlichen Meinung bezieht.

Handeln – Die Lernenden können ...	
<p>8. Solidarität und Mitverantwortung</p> <p>... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<p>8.1 ... gesellschaftliche Verantwortung für Klima, Wasser, Boden und biologische Vielfalt an Beispielen multiperspektivisch erläutern.</p> <p>8.2 ... den eigenen Lebensstil im lokalen und globalen Kontext kriterienbasiert beurteilen sowie Möglichkeiten und Grenzen der Mitverantwortung erkennen.</p> <p>8.3 ... anhand des Vergleichs unterschiedlicher Wirkungen persönlicher und politischer Maßnahmen die Möglichkeiten und Grenzen eigenen Engagements im Kontext von Nachhaltigkeit beurteilen.</p> <p>8.4 ... die Notwendigkeit der Solidarität mit Menschen, die von Katastrophen, Kriegen, Armut, Diskriminierung, Benachteiligung und Rassismus betroffen sind, unter Berücksichtigung von Maßnahmen zur Steigerung institutioneller Solidarität diskutieren.</p>
<p>9. Verständigung und Konfliktlösung</p> <p>... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und durch Zusammenarbeit zu Konfliktlösungen beitragen.</p>	<p>9.1 ... Raum- und Gesellschaftsbilder und deren Wirkmacht kritisch diskutieren.</p> <p>9.2 ... Ideen zur Konfliktlösung auf Grundlage der Analyse raumwirksamer Interessenskonflikte präsentieren.</p> <p>9.3 ... sich mit fundierten Argumenten und Vorschlägen kritisch reflektiert in gesellschaftliche raumwirksame Prozesse einbringen.</p>
<p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</p> <p>... 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.</p>	<p>10.1 ... die Widersprüchlichkeit von Analysen, Entwicklungsstrategien und Prognosen an lebensweltlichen Beispielen darstellen.</p> <p>10.2 ... Möglichkeiten zum Umgang mit Zielkonflikten und konfligierenden Ansichten bei der Reflexion über Handlungsstrategien entwickeln.</p> <p>10.3 ... selbstständig ein Forschungsdesign zur Untersuchung von Prozessen des gesellschaftlichen Wandels unter Anwendung geographischer Forschungsmethoden konzipieren und umsetzen.</p> <p>10.4 ... geographisch relevante Forschungsmethoden anwenden, um am eignen Raumbeispiel zu erheben, welche Akteurinnen und Akteure (z. B. Unternehmen, Individuen, Politikerinnen und Politiker, Stadtverwaltung, Zivilgesellschaft) welche Handlungs- bzw. Einflussmacht bei der Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung hatten bzw. haben, und dazu Stellung beziehen.</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 ... selbstbestimmt und mündig, unter Berücksichtigung der Möglichkeiten, am gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Leben partizipieren, und sich für Ziele und Grundsätze im Sinn einer reflektierten Teilhabe einsetzen.</p> <p>11.2 ... Handlungsmöglichkeiten von Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern für ihr Anliegen in einer gesellschaftlichen Transformation zur Nachhaltigkeit kritisch reflektieren.</p> <p>11.3 ... kreative Handlungsmöglichkeiten für eine gesellschaftliche Transformation entwickeln.</p>
---	--

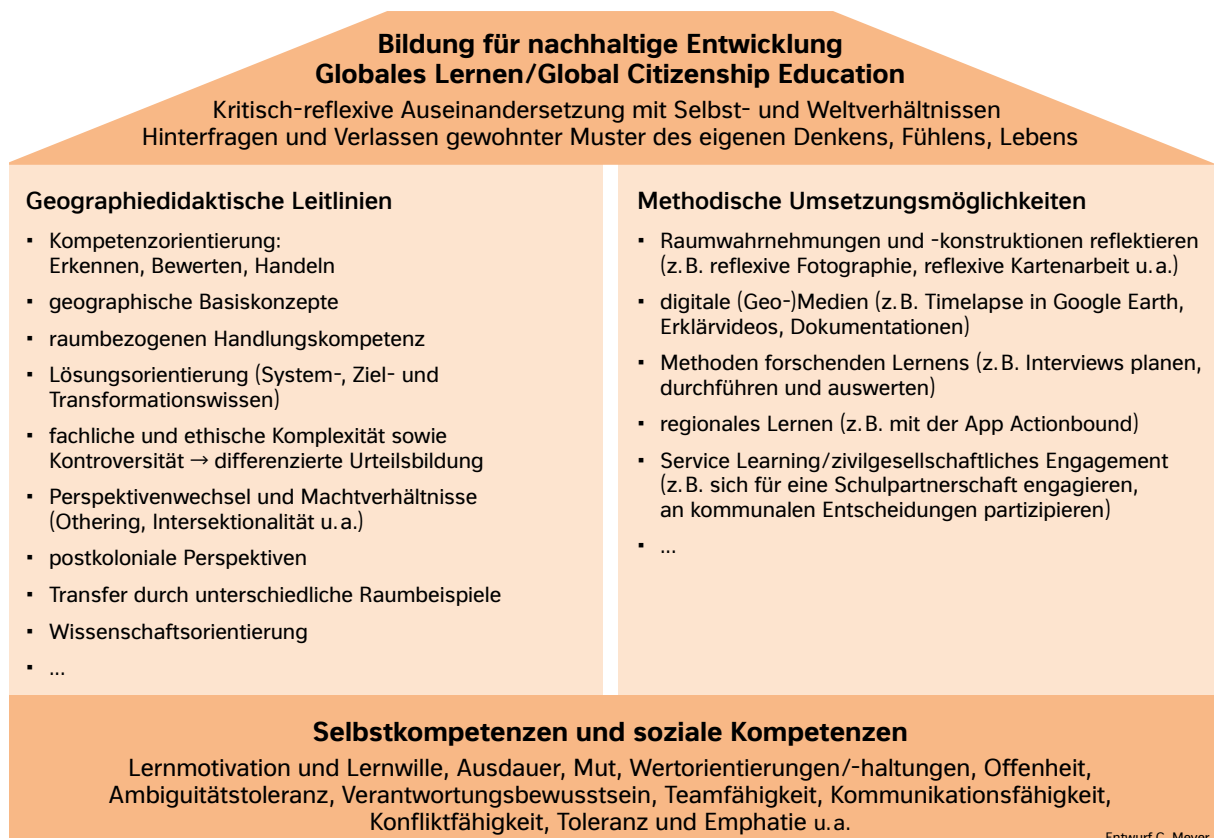
3 Didaktisches Konzept

Gabriele Schrüfer, Christiane Meyer, Nicole Raschke

Einführung

In der Sekundarstufe II lassen sich die im Kontext einer BNE erworbenen Kompetenzen im Fach Geographie systematisch weiterentwickeln und nachhaltigkeitsbezogene Fachkenntnisse vertiefen. Die anzustrebenden Kompetenzen sind bereits im OR für die Sekundarstufe I dargelegt. Komplexität, Kontroversität und Ambiguität, die sich in den politischen, gesellschaftlichen und fachwissenschaftlichen Debatten zeigen, sind als Impulse für den Geographieunterricht zu verstehen.

| **Abbildung 7:** Geographiedidaktische Leitlinien und methodische Umsetzungsmöglichkeiten in der Sekundarstufe II (Eigene Darstellung)



Kompetenzen zum Bewerten werden u. a. durch Perspektivenwechsel initiiert und durch kritisch-reflexive Denkweisen vertieft. Dabei steht die Auseinandersetzung mit Welt- und Selbstverhältnis sowie mit Haltungen und Handlungen im Zentrum eines transformativen Lernens (Abbildung 7).

Darüber hinaus sollten die Potenziale wissenschaftspropädeutischer Arbeitsweisen und wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung genutzt werden, um im Fach Geographie entsprechende Kompetenzen einer BNE zu erweitern.

Damit Lernende die Möglichkeit erhalten, sich der eigenen Vorannahmen bewusst zu werden sowie eine kritische Reflexion diverser Sichtweisen und alternativer Handlungsformen zu erproben, wird ein problemlösungsorientierter und projektbasierter Geographieunterricht empfohlen.

Erkennen – Fokus auf Fachlichkeit (faktische Komplexität)

Insbesondere in der Sekundarstufe II sind Komplexität und Kontroversität, der Umgang mit Unsicherheiten, eine Wissenschaftsorientierung sowie ein kritisches Medien-/Quellenverständnis von besonderer Bedeutung. Die Lernenden eignen sich durch komplexitätsreduzierende Strategien an, mit faktischer Komplexität umzugehen, ohne so weit zu reduzieren, dass es fachlich unzureichend oder falsch ist. Dies kann über Basiskonzepte der Geographie ermöglicht werden, d. h. zentrale Leitideen des Fachs sowie Denk- und Analyseraster (u. a. FÖGELE 2016). Diese geographischen Basiskonzepte lassen sich durch Nachhaltigkeitskonzepte ergänzen, z. B. das Konzept der planetaren Grenzen (Planetary Boundaries, siehe Glossar) (STEFFEN ET AL. 2015), das Doughnut-Modell nach Kate RAWORTH (2017) (auch MEYER 2022; BRAND 2022) und auch indigene Ansätze wie beispielsweise Buen Vivir (KMK ET AL. 2016, S. 22–25). In der Auseinandersetzung mit diesen Konzepten sind sowohl Fragen nach Kriterien eines guten Lebens für alle als auch Fragen der Messbarkeit im Rahmen statistischer Erhebungen zentral. Vor allem aber geht es neben der analysierenden und vergleichenden Betrachtung der unterschiedlichen Ansätze im Geographieunterricht der Sekundarstufe II auch darum, die Konzepte einer nachhaltigen Entwicklung hinsichtlich ihrer Konstruktionsbedingungen kritisch zu hinterfragen. Die jeweils verwendeten und die Sicht auf Nachhaltigkeit bestimmenden erkenntnistheoretischen Brillen werden bewusst gemacht und multiperspektivisch betrachtet. Es geht folglich nicht darum, Nachhaltigkeitskonzepte als richtig oder falsch einzuordnen, sondern sie hinsichtlich ihrer Nützlichkeit zur Beantwortung raumbezogener Fragestellungen oder zur Lösung von Problemstellungen, wie etwa Raumnutzungskonflikten, heranzuziehen und zu beurteilen.

In diesem Sinn fördert Geographieunterricht kritisches Denken, Perspektivenübernahme und Reflexivität von Lernenden auf einem hohen Komplexitätsniveau und befähigt sie, vertiefte Erkenntnisse über raumbezogene Phänomene oder Probleme zu gewinnen. Dadurch können die Lernenden gängige Wachstumsdiskurse (z. B. Green Growth, Buen Vivir) be- und hinterfragen und auch Alternativen wie Postwachstumsökonomien (Degrowth) verstehen.

Bewerten – Fokus auf kritisch-reflexive Haltungen (ethische Komplexität)

Faktische und ethische Komplexität sind eng miteinander verbunden. Insbesondere die Themen des Geographieunterrichts betreffen globale Herausforderungen, sind sehr komplex und besitzen eine ausgeprägte ethische Komponente. Der Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung im Lernbereich globale Entwicklung in der Sekundarstufe II liegt im Bereich **Bewerten**. Aufbauend auf der Anbahnung von Perspekti-

venwechsel in der Sekundarstufe I wird in der Sekundarstufe II der Fokus auf eine vertiefte Reflexion eigener und anderer Wertmaßstäbe gelegt. Die eigenen Wertmaßstäbe werden unter vielen anderen möglichen Konstrukten in ihren Konsequenzen betrachtet und im Hinblick auf das **(Be-)Werten** und letztlich **Handeln** bewusst gemacht. Polyperspektivische Bewertungslogiken, bspw. Logik der Autonomie, Logik der Gleichberechtigung, das Verhältnis zwischen individueller und kollektiver Verantwortung oder auch die Widersprüche zwischen normativen, politischen und emotionalen Aspekten können dabei herangezogen werden. Lernende werden so tiefgehend zu einer differenzierten Urteilsbildung befähigt.

Die Anwendung verschiedener wissenschaftstheoretischer Zugänge, wie z. B. wahrgenommene und konstruierte Räume, Intersektionalität oder Othering, können hilfreich sein, wenn beispielsweise hinterfragt wird, wer welchen Raum wie wahrnimmt und welche Gründe (Sozialisation, Werte, Interessen, Verteilung von Macht etc.) es dafür geben könnte oder wie Räume von wem konstruiert werden und welcher Zweck dahinterliegen könnte.

Intersektionalität und Othering

Intersektionalität beschreibt, wie verschiedene Formen von Diskriminierung, Ungleichheit und Benachteiligung – wie Rassismus, Sexismus, Klassismus, Homophobie und andere – zusammenwirken und sich überschneiden. Diese Überschneidungen führen dazu, dass bestimmte Personengruppen mehrfach benachteiligt werden, weil sie mehreren marginalisierten Identitäten gleichzeitig angehören. Beispielsweise können schwarze Frauen sowohl wegen ihres Geschlechts (Sexismus) als auch wegen ihrer Hautfarbe (Rassismus) diskriminiert werden, was eine besondere Form der Diskriminierung darstellt, die weder allein durch die Kategorie Geschlecht noch durch die Kategorie Hautfarbe bzw. Race vollständig erfasst wird.

Eng damit verbunden ist das Konzept des **Othering**. Es beschreibt einen oft unbewussten Prozess, in dem Personengruppen von einer vermeintlich homogenen „Wir-Gruppe“ als Norm unterschieden und abgegrenzt werden. Auf diese Weise werden sie zu nicht zugehörigen „Anderen“ konstruiert. Othering basiert auf Stereotypen, Vorurteilen und Vorannahmen über die „Anderen“ und führt zu Rassismus, Diskriminierung, Ausgrenzung und Unterdrückung. Othering verfestigt die bestehenden Machtverhältnisse. Das Erkennen und Überwinden von Othering-Prozessen trägt zu einer gerechteren Gesellschaft bei.

Zusammenstellung nach KANEMAKI ET. AL. (2022) und COLLINS & BILGE (2016).

Zur Erweiterung der Perspektiven empfiehlt sich, in der Sekundarstufe II vor allem globale Machtverhältnisse, postkoloniale Ansätze und Postwachstumsansätze zu berücksichtigen (Abbildung 6, S. 30). Diese werden im Folgenden kurz erläutert:

- **Macht:** Bei der Bewertung von Entwicklungen und Disparitäten auf globalen Maßstabsebenen und darauf aufbauenden Handlungsmöglichkeiten ist „Macht“ als zentrale Analysekategorie kritisch einzubeziehen. Diese bezieht sich hier nicht nur auf ungleiche Machtverhältnisse zwischen Staaten, wie sie vor allem zwischen Ländern des globalen Nordens und des globalen Südens existieren (SHARP 2009). Macht spiegelt sich ebenso im Konzept der Intersektionalität wider und adressiert Formen von Macht und Privilegierung, die sich beispielsweise anhand von Ge-

schlecht, Herkunft, Alter, Ethnizität etc. und deren Verschränkungen festmachen lassen. Bei der (unterschiedlichen) Deutung und Gestaltung von Räumen, die nicht selten anhand von Konflikten thematisiert werden, sind die Interessengruppen und deren Machtungleichheiten entsprechend zu analysieren. Mithilfe des Konzepts der Intersektionalität kann reflektiert werden, wie sich soziale Ungleichheiten räumlich manifestieren, wie soziale Rollenzuschreibungen Bewertungen prägen können und wie sich Machtverhältnisse im Zuge kritisch-reflexiver Analyse enttarnen lassen.

- Postkoloniale Ansätze gehen davon aus, dass nach dem Ende der Kolonialzeit koloniale Denkmuster und Strukturen noch nicht aufgebrochen wurden bzw. weggefallen sind. Sowohl in den ehemaligen Kolonien als auch in den Ländern ehemaliger Kolonialmächte wirken rassistische Wissensformen, koloniale Mentalitäten, eurozentrische Raumordnungen, (neo)imperiale Politikformen und/oder ungerechte globale Wirtschaftsbeziehungen weiter (LOSSAU 2011, S. 653ff.). Im Sinn dieser postkolonialen Perspektiven gilt es daher vor allem, marginalisierte Wissens- und Wertesysteme kennenzulernen, zu respektieren und anzuerkennen, um Alternativen zu kolonial geprägten westlichen Wissens- und Wertesystemen zu etablieren (SHARP 2009) und multiperspektivisch Bewertungen in globalen Zusammenhängen reflektieren zu können. Im Zuge des Reflexionsprozesses sind Zuschreibungen und Abwertungen bewusst zu machen (Othering). Besonders deutlich wird dies am Beispiel des Begriffs ‚Entwicklung‘ im Zusammenhang mit geographischer Entwicklungsforschung („Entwicklungsländer“, „Entwicklungszusammenarbeit“, „Entwicklungsunterschiede“, ...) (ZIAI 2012; SCHÖNEBERG & ZIAI 2021). Dem Konzept ‚Entwicklung‘ werden im Sinn eines westlichen Konzepts von Fortschritt und Wachstum basierend auf dem Wirtschaftswachstumsparadigma häufig zugleich Wohlstand und ein besseres Leben zugeschrieben. In diesem Zusammenhang wird es auf andere Regionen der Welt übertragen. Dies sollte im Rahmen einer BNE (Kap. 1 OR-FA sowie Unterrichtsbeispiel in Kap. 5 OR-FA) infrage gestellt und gelernt werden, durch die Offenlegung der geographisch-geopolitischen Konsequenzen auch Entwicklung und die damit verbundenen politischen, wirtschaftlichen sowie sozialen Interventionen und Verhältnisse neu zu bewerten (REUBER & SCHRÜFER 2013).
- Postwachstumsansätze: Um die Perspektiven beim **Bewerten** zu erweitern, kann auch die Reflexion alternativer Lebens- und Wirtschaftsentwürfe hilfreich sein. Im Sinn der Generationengerechtigkeit sollten beispielsweise Postwachstumstheorien einbezogen werden, die verstärkt auf einen bewussten Systemwandel fokussieren und gängige Denk- und Handlungsmuster infrage stellen (EBERTH & MEYER 2022).
- Grundsätzlich geht es nicht nur darum, eine kritisch-reflexive Haltung bei Lernenden zu fördern, sondern sie zu befähigen, durch Reflexion und Reflexivität auch komplexe Sachverhalte multiperspektivisch zu bewerten.

Handeln – Fokus auf Wissenschaftsorientierung als Beitrag zu transformativem Handeln

Auch in der Sekundarstufe II wird **Handeln** im Sinn einer BNE keineswegs als Vermittlung des „richtigen“ Wegs zu nachhaltiger Entwicklung gesehen. Es geht vielmehr darum, vielfältige Ungewissheiten, Dilemmata und konfligierende Ansichten zu erkennen, kritisch zu reflektieren sowie Fähigkeiten des Umgangs mit den damit verbundenen Herausforderungen zu fördern und zukunftsfähige Gestaltungswege auszuhandeln. Hierzu kann u. a. die Nutzung digitaler (Geo-)Medien beitragen. Im

Hinblick auf konkretes Gestalten ist Service Learning bzw. Lernen durch Engagement eine mögliche Umsetzungsform.

Geographische Bildung im Kontext einer BNE (MEYER 2023) besteht in einer konzeptionellen Verschränkung erfahrungsbasierter und kritisch-reflexiver Zugänge, die sich z.B. im forschenden oder forschungsorientierten Lernen als didaktischer Handlungsrahmen widerspiegeln (RASCHKE 2023). Hierzu leistet die Wissenschaftsorientierung im Geographieunterricht bzw. die wissenschaftspropädeutische Bildung in der gymnasialen Oberstufe (KMK 2023) einen profunden Beitrag (Abbildung 8).

Abbildung 8: Facetten der Wissenschaftsorientierung im Geographieunterricht in der Sekundarstufe II (Eigene Darstellung in Anlehnung an FISCHLER ET AL. 2018; HUBER & REINMANN 2019)



Wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen können im Rahmen überschaubarer schulspezifischer theoretischer oder empirischer Arbeiten angewendet werden. Theoretische Arbeiten tragen insbesondere zu den Kompetenzbereichen **Erkennen** und **Bewerten** bei, da sie vor allem eine kognitive Durchdringung und persönliche Stellungnahme mit sich bringen. Empirische Arbeiten gehen darüber hinaus, da sie zur Beantwortung der Leitfrage neben der Informationsbeschaffung und Interpretation von Informationen und Positionen die systematische Anwendung geographisch relevanter Forschungsmethoden, wie Interviews oder Fragebogenerhebungen, und damit die Konzeption eines geeigneten Forschungsdesigns sowie die handelnde Umsetzung der gewählten Methoden erfordern, um eigene Forschungsergebnisse zu gewinnen, diese kritisch zu reflektieren und daraus Erkenntnisse abzuleiten.

Forschendes Lernen ermöglicht „tiefes Lernen“ (HUBER & REINMANN 2019, S. 45) und kann insbesondere an außerschulisches regionales Lernen für BNE anknüpfen, indem im Geographieunterricht der Sekundarstufe II z. B. Möglichkeiten der (kommunal) politischen Partizipation an Entscheidungsprozessen oder die Relevanz lokaler Initiativen für die Transformation der Lebenswelt hinterfragt werden.

Damit trägt forschendes Lernen im Geographieunterricht in Bezug auf den Kompetenzbereich **Handeln** (DGfG 2024, S. 50 ff.) direkt zum Erwerb handlungsrelevanten Wissens, zu Interesse und Motivation aufseiten der Lernenden sowie zur kritischen Reflexion der räumlichen Auswirkungen von Handlungen bei und kann indirekt die Bereitschaft und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf eigene Partizipation im alltäglichen und politischen Handeln fördern.

Die damit verbundenen Kenntnisse und Fähigkeiten sind grundlegend für eine kritische Auseinandersetzung in gesellschaftlich relevanten Debatten mit (nicht) nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsweisen und deren Repräsentationen, insbesondere vor dem Hintergrund der Mitwirkung/Partizipation an einer gesellschaftlichen Transformation (WBGU 2011; UNESCO & DUK 2021).

4 Beispielthemen

Nicole Raschke, Thomas Hoffmann

Die Auswahl der vorgeschlagenen Inhalte erfolgt anhand folgender Kriterien (vgl. KMK/BMZ & ENGAGEMENT GLOBAL 2021, S. 11):

- Zukunftsgestaltung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung,
- Möglichkeiten selbstbestimmter Urteils- und Handlungsfähigkeit,
- Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden, insbesondere auch der zunehmenden Digitalität,
- Wechselwirkungen (lokal bis global) berücksichtigen,
- Ausrichtung an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen,
- Relevanz der Fragestellungen aus dem aktuellen politischen und fachlichen Diskurs,
- Berücksichtigung der Interessen der Lernenden.

Darüber hinaus beziehen alle Beispielthemen explizit physisch-geographische und humangeographische Perspektiven im Sinn einer Gesellschaft-Umwelt-Forschung ein.



Die vorgeschlagenen Beispielthemen dienen als Impulse für die unterrichtliche Umsetzung von BNE im Geographieunterricht entsprechend dem vorgeschlagenen didaktischen Konzept.

Table 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>  	Die Natur im Spiegel von Werten und Kulturen
<p>2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder</p>  	Nachhaltigkeitskonzepte aus dem globalen Süden (siehe Unterrichtsbeispiel)
<p>3 Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum Postkolonialismus</p>  	<p>(Ehemalige) Kolonien als Rohstofflieferanten: Rohstoffe aus dem globalen Süden gegen die Luftverschmutzung oder für Klimalösungen in Deutschland, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verhüttung von Eisen, • Energierohstoffe (Erdöl, Erdgas), • Abhängigkeiten, sozial-ökologische Folgen und Konflikte, • Lithium
<p>4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum</p>  	<p>Rohstoffproduktion/Rohstoffgewinnung und Rohstoffhandel: ausbaufähig oder verzichtbar? Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kaffee/Tee/Superfood: Quinoa, Chia, Avocado, • kosmetische, medizinische Pflanzen, • Futtermittel (z. B. Soja) etc., • metallische/mineralische Rohstoffe, Seltenerdmetalle, • energetische Rohstoffe
<p>5 Landwirtschaft und Ernährung</p>  	Ernährungssouveränität im Einklang mit dem System Erde, z. B. nachhaltige Landwirtschaft in unterschiedlichen Regionen
<p>6 Gesundheit, Krankheit, Pandemien und One Health</p>  	Weltweite Ausbreitung von Virenerkrankungen im Zeitalter der Globalisierung – eine neue Entwicklung?

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>7 Bildung und Wissenschaft</p> 	<p>Warum braucht es Geographieunterricht heute (und in Zukunft)?</p> <p>Bildungsgerechtigkeit und Disparitäten: gefährliche Schulwege</p> <p>Indigenes Wissen zu nachhaltiger (Land-)Wirtschaft, positive Beispiele aus Ländern des globalen Südens (z. B. Gemüsegärten in Sahelzone mittels alter Anbau- und Wasserspeicher-Methoden)</p>
<p>8 Globalisierte Freizeit, Umwelt und Tourismus</p> 	<p>Wie lassen sich touristische Destinationen zukunftsfähig und global gerecht gestalten?</p>
<p>9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere</p> 	<p>Nachhaltige Ressourcennutzung und nachhaltige Energieversorgung – Utopie oder Szenario? Zum Beispiel:</p> <p>Nachhaltige Wirtschaftskonzepte auf dem Prüfstand: Kreislaufwirtschaft, Cradle to Cradle (Baumgart, McDonald), z. B. Stoffkreisläufe, Müllproblematik (Plastik, Kleidung, Technik)</p>
<p>10 Chancen und Gefahren technologischen Fortschritts, Energiegewinnung, KI und Digitalisierung</p> 	<p>Geoengineering und Klimawandel: Wie weit darf man gehen?</p> <p>Digitalisierung (mit KI) und nachhaltige Entwicklung, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effizienzgewinnung durch Einsatz technologischer Lösungen in raumwirksamer Betrachtung, • Optimierung von Produktionsprozessen und Energieeinsparpotenziale als klimawirksame Maßnahmen
<p>11 Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust</p> 	<p>Umweltveränderungen messen: Planetare Grenzen und deren Überschreitung</p>
<p>12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr</p> 	<p>Bus Rapid Transport – BRT-Systeme als Lösung des Verkehrs in Megacities?</p> <p>Kosten, Emissionen, Mobilität (siehe Unterrichtsbeispiel)</p> <p>Quartiersentwicklung im Spannungsfeld sozialökologischer Ansprüche. Herausforderungen und Chancen einer nachhaltigen Stadtentwicklung</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit</p>  	<p>Arbeitsmigration und Ernährungssicherung</p> <p>Globale Arbeitsteilung und deren Folgen, z. B. Shrimps-Farmen, Lieferketten</p> <p>Erreichen der Klimaziele durch Verlagerung von Emissionen?</p>
<p>14 Demografische und soziale Strukturen und Entwicklungen</p>  	<p>Keht die Natur zurück? Schrumpfende Bevölkerungen und räumliche Folgen</p> <p>Schwimmende Städte: Erschließung von Siedlungsflächen in Zeiten der Klimakrise</p>
<p>15 Armut und soziale Sicherheit</p>  	<p>Armut als sozioökonomische und sozial-ökologische Ursache von (Un-)Sicherheiten, z. B. Besiedlung potenzieller Überflutungsflächen in Jakarta, Marginalsiedlungen in Risikogebieten</p>
<p>16 Frieden und Konflikt</p>  	<p>Ressourcenkonflikte um Wasser, Seltenerdmetalle und energetische Rohstoffe, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Raumnutzungskonflikte zum Thema Wasser am Beispiel Westjordanland oder Mallorca, • Neues Berggeschrey zu Seltenerdmetallen im Erzgebirge vs. Naturschutz, • Mining in der Tiefsee
<p>17 Migration und Integration</p>  	<p>Klimaflucht: Klimakrise als Fluchtgrund</p>
<p>18 Politik, Demokratie und Menschenrechte</p>  	<p>Die Bedeutung von planetaren Grenzen und Ergebnissen des IPCC und des UNEP bei politischen Entscheidungen</p>
<p>19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen</p>  	<p>Orientierung, Leitbild oder Dogma? Herausforderungen und Chancen der Ausrichtung an Nachhaltigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
20 Global Governance – Weltordnungspolitik  	Ist Global Governance unabdingbar?

4.1 Umsetzung ausgewählter Beispielthemen

Unterrichtsskizze 1

Titel: Nachhaltigkeitskonzepte aus dem globalen Süden: Buen Vivir

Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 1, 2, 3, 12, 14, 15

OR-Themenbereiche: 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion, 2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder, 9 Schutz und Nutzung natürlichen Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere

Kompetenzen (Klammern verweisen auf die fachbezogenen Teilkompetenzen aus Kap. 2 OR-FA)

Die Lernenden können ...

- räumliche Strukturen, Prozesse und Funktionen in humangeographischen sowie physiogeographischen Kontexten unter Betrachtung verschiedener Maßstabsebenen und in ihren Wechselwirkungen als Gesellschaft-Umwelt-Systeme in deren Vielfalt analysieren. (2.1)
- die Konstruktion von Selbst- und Fremdrepräsentationen (Othering), deren wechselseitige Konstitution und strukturelle Ungleichheit kritisch reflektieren. (5.3)
- Eingriffe in Natur und Umwelt vor dem Hintergrund ihrer Verträglichkeit im Sinn einer nachhaltigen Entwicklung unter Berücksichtigung bestehender Zielkonflikte multiperspektivisch bewerten. (6.2)
- marginalisierte, z. B. indigene Wissens- und Wertesysteme erkennen und für die Beurteilung von Umwelt- und Entwicklungsproblemen sowie Lösungswege anwenden und Alternativen zu kolonial geprägten westlichen Wissens- und Wertesystemen erkennen. (6.5)

Zum Einstieg in die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der andinen Philosophie und Weltanschauung des Sumak kawsay (ein Begriff aus dem Kichwa für die Weltanschauung von ‚gutem Leben‘), hier besser bekannt unter der synonymen spanischen Bezeichnung Buen Vivir (‚gutes Leben‘)⁵, wird den Lernenden die Zeitungsmeldung „Wenn ein Fluss vor Gericht gewinnt“ (SZ vom 23.10.2021) projiziert. Die emotionalisierende wie motivierende Wirkung dieser Schlagzeile geht über in eine erste Vertiefung anhand von Textpassagen des Artikels oder eigenständige Internetrecherchen zu diesem Fall. Auf dieser Grundlage formulieren die Lernenden weiterführende Frage-

⁵ Zu beachten ist, dass das Konzept Buen Vivir, wie es hier verwendet wird, eine Vereinfachung der vielfältigen indigenen Lebensweisen im andinen Raum darstellt, wo kein einheitliches Konzept des Buen Vivir existiert. Die in der ecuadorianischen Verfassung formulierte Interpretation des Begriffs wird von indigenen Interessensverbänden unter dem Aspekt der kulturellen Aneignung nicht unkritisch gesehen. Verbände indigener Gruppen, die nicht Kichwa-sprachig sind, verweisen auf die Benachteiligung ihrer Sprache.

stellungen. Diese zielen vor allem auf die hinter dieser juristischen Tatsache liegenden (rechts)philosophisch-religiöse Basis dieses Naturverständnisses in den Verfassungen von Bolivien und Ecuador. Im Ergebnis erkennen die Lernenden die zentrale Bedeutung der Zufriedenheit des Einzelnen und der Gemeinschaft, die materiell ebenso zum Ausdruck kommt wie gesellschaftlich und religiös. Glücksempfinden stellt sich demnach ein, wenn das eigene Leben weder zulasten anderer noch der Natur als der unangefochtenen Lebensgrundlage aller gestaltet wird. Eben dieser große Respekt gegenüber der Natur und die Bedeutung der harmonischen Koexistenz mit ihr kommen in der eingangs thematisierten Gerichtsverhandlung zum Ausdruck. Diese ersten groben Orientierungen bezüglich der Denkweise des Buen-Vivir-Konzepts bilden die Grundlage weiterführender Fragen nach dessen religiöser Dimension, seiner alltagsbezogenen Bedeutung und letztlich immer auch naturräumlich wirksamen Grundsätze. Dieses Erkenntnisinteresse prädestiniert das Thema für das fachübergreifende bzw. fächerverbindende Lernen, etwa zwischen Geographie, Politik und Religion/Ethik. Dabei sollte einer romantisierenden Darstellung indigenen Wirtschaftens entgegenge wirkt werden.

Methodisch als Gruppenpuzzle organisiert, gehen die Lernenden diesen Fragen nach und setzen sich vor dem Hintergrund der aktuellen globalen Herausforderungen, wie Klimawandel oder Artenschwund, mit den zentralen Grundsätzen des Buen-Vivir-Konzepts auseinander: das Recht auf Gesundheit und Regeneration, Beteiligung und Plurinationalismus⁶, globale Solidarität, eine nicht lineare Entwicklung von Mensch-Umwelt-Verhältnissen, der Zugang zu Ressourcen für alle statt für wenige, saubere Luft und Freiheit von Verschmutzung, die Natur als Rechtssubjekt sowie eine Wirtschaft ohne Wachstum. Die von den Lernenden erarbeiteten Erkenntnisse über das Nachhaltigkeitsverständnis von Buen Vivir werden in einer abschließenden Sequenz der Methode Think-Pair-Share folgend mit den 17 SDGs verglichen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede der Nachhaltigkeitskonzepte festgehalten und begründet. Ergänzend können die Lernenden ein konkretes Raumbispiel anhand der Kriterien des Buen-Vivir-Modells bewerten. Zur Visualisierung bietet sich eine sogenannte Analysespinnne an, bei der die Ausprägungen der jeweiligen Kriterien eingeschätzt werden können.

Weiterführende Literatur

- Buen Vivir – a guiding principle of indigenous cultures in Mexico: <https://www.youtube.com/watch?v=pCuKb2kde1w&t=3s>.
- GOECKERITZ, I. (2020): The rights of nature: A global movement – feature documentary. <https://www.youtube.com/watch?v=kuFNmH7IVTA&list=WL&index=5>.
- Interview mit Alberto Acosta, ehemaliger Präsident Ecuadors: <https://www.deutschland-funkkultur.de/ecuadors-ex-wirtschaftsminister-alberto-acosta-eine-andere-100.html>.
- JANISCH, W. (2021): Wenn ein Fluss vor Gericht gewinnt. Süddeutsche Zeitung vom 29.10.2021.
- RECKNAGEL, L. (2018): Buen Vivir, ein Thema für einen BNE-orientierten Geographie- (und Wirtschaftskunde) Unterricht? Analyse von Dokumenten mit unterrichtlichen Lernsettings. In: GW-Unterricht, 151, 34 – 42. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht151s34>.

⁶ Ecuador wird als plurinationaler Staat definiert (Art. 1 und 6 Asamblea Constituyente [2008]). Die ecuadorianische Verfassung erkennt das Sprechen indigener Sprachen und das Ausüben kulturspezifischer Gesellschaftspraktiken als eigenständige Nationalitäten an.

Unterrichtsskizze 2

Titel: Wechselwirkungen Mensch und Natur: Garnelen-Farmen

Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 1, 2, 3, 12, 14, 15

OR-Themenbereiche: 4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum, 11 Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust, 13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit

Kompetenzen (Klammern verweisen auf die fachbezogenen Teilkompetenzen aus Kap. 2 OR-FA)

Die Lernenden können ...

- geographisch relevante Informationen zu kontroversen Themen beschaffen, ordnen, bearbeiten, erklären und hinsichtlich faktischer sowie ethischer Komplexität und unter Berücksichtigung der Basiskonzepte auswerten. (1.3)
- räumliche Strukturen, Prozesse und Funktionen in humangeographischen sowie physiogeographischen Kontexten unter Betrachtung verschiedener Maßstabsebenen und in ihren Wechselwirkungen als Gesellschaft-Umwelt-Systeme in deren Vielfalt analysieren. (2.1)
- Globalisierung als vielfältigen, vielschichtigen und heterogenen Prozess des Wandels, der sich auf verschiedenen Maßstabsebenen in unterschiedlichen Bereichen zeigt und ungleiche Auswirkungen für unterschiedliche Akteure hat, (macht) kritisch analysieren. (3.1)

Zum Einstieg in den Unterricht kann den Lernenden der Auszug einer illustrierten Speisekarte projiziert werden, der geschmackvoll angerichtete, aus den Tropen stammende Garnelen mit dem Hinweis „Eat smarter“ zeigt. Nach ersten Reaktionen der Lernenden wird eine zweite Abbildung ergänzt, wonach die „industrielle Garnelenzucht tropische Küsten zerstört“, wie dies etwa auf der Homepage von Greenpeace kommuniziert wird. Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses und einer diametral entgegengesetzten Bewertung entwickeln die Lernenden eine Leitfrage, etwa: „Ist der Konsum von Garnelen umweltschädigend?“, und machen erste Vorschläge zum methodischen wie fachlich relevanten Vorgehen, um die Leitfrage beantworten zu können.

In einem ersten Schritt erarbeiten die Lernenden auf der Grundlage der angegebenen Literatur und erstellten Materialien in Partnerarbeit einen Überblick über die Komplexität der Thematik. Dabei sollten sie mindestens folgende Facetten identifizieren:

- die Produktion von Garnelen in küstennahen künstlichen Becken,
- die dem Tierschutz entgegenstehende Art der Haltung und Tötung der Tiere,
- der Einschlag küstennaher Mangrovenwälder für den Bau von Aufzuchtbecken lässt die Mangrovenwälder und somit vor allem die Grundlage der Holzkohleproduktion schwinden,
- das mit der Zerstörung von Mangrovenwäldern einhergehende zunehmende Risiko für Überflutungen bei tropischen Sturmereignissen,
- die erforderlichen Antibiotikazugaben in den Aufzuchtbecken zur Vermeidung bakterieller Krankheiten, die ihrerseits Folgen für die umliegenden Biotope haben und Antibiotika-Resistenzen verursachen,
- die Abhängigkeiten der Shrimp-Farmerinnen und -Farmer von internationalen Markt- und Preisentwicklungen,
- die Möglichkeiten zur Existenzsicherung für Farmerinnen und Farmer.

Auf der Grundlage dieses Zwischenergebnisses erstellen die Lernenden in kleinen Arbeitsgruppen ein mehrdimensional und mehrperspektivisch angelegtes Wirkungsgefüge, das die verschiedensten Aspekte aufgreift und kausal in Beziehung setzt. Dabei werden sozioökonomische und naturräumliche Aspekte mit unterschiedlichen Farben gekennzeichnet. Die Gruppenergebnisse werden gemeinsam diskutiert und zu einer umfassenden Maximallösung, also einem möglichst komplexen Wirkungsgefüge, ausgebaut. Diese dient der Beantwortung der Leitfrage sowie als Bewertungsgrundlage für die lösungsorientierte individuelle Haltung gegenüber dem Nahrungsmittel Garnelen. Dabei sollte thematisiert werden, welche Grenzen dem individuellen Konsumhandeln zukommen angesichts der Tatsache, dass wirtschaftliches Handeln immer in globale Wirtschaftssysteme eingebettet ist.

Weiterführende Literatur

- CLAASSEN, K. (2022): Mangroven. Superhelden zwischen Küste und Meer. In: Praxis Geographie, 52 (11), 10–14.
- GREENPEACE e. V. (2023): Industrielle Garnelenzucht verwüstet tropische Küsten. <https://www.greenpeace.de/biodiversitaet/meere/meeresschutz/shrimps-delikatesse-norden-zerstoerung-sueden>.
- GORVETT, J. (2011): Garnelen mit bitterem Beigeschmack. Malaysias Regierung treibt auf Borneo die Industrialisierung von Aquakulturen voran. In: Welt-Sichten, 8, 18–22.
- NGUYEN, C.V. (2021): Shrimp farming in Central Vietnam: A value chain analysis. Marburg. <https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2021/0103/pdf/cvn.pdf>.

Unterrichtsskizze 3

Titel: Klimawandel und Gerechtigkeit

Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 5, 13, 17

OR-Themenbereich: 1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse

Kompetenzen (Klammern verweisen auf die fachbezogenen Teilkompetenzen aus Kap. 2 OR-FA)

Die Lernenden können ...

- räumliche Entwicklungen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen multiperspektivisch als Zusammenspiel natürlicher und gesellschaftlicher Strukturen, räumlicher Praktiken sowie als Ergebnis historisch gewachsener Macht- und Herrschaftsverhältnisse erörtern. (3.4)
- die Konstruktion von Selbst- und Fremdrepräsentationen (Othering), deren wechselseitige Konstitution und strukturelle Ungleichheit kritisch reflektieren. (5.3)
- marginalisierte, z. B. indigene Wissens- und Wertesysteme, ihre Bedeutung für die Beurteilung von Umwelt- und Entwicklungsproblemen sowie dadurch mögliche Alternativen zu kolonial geprägten westlichen Wissens- und Wertesystemen erkennen. (6.5)
- die Notwendigkeit der Solidarität mit Menschen, die von Katastrophen, Kriegen, Armut, Diskriminierung, Benachteiligung und Rassismus betroffen sind, erläutern und unter Berücksichtigung von Maßnahmen zur Steigerung institutioneller Solidarität diskutieren. (8.4)

Das Unterrichtsbeispiel folgt im Sinn des SDG 5 und des Konzepts der Intersektionalität (Kap. 3 OR-FA) dem emanzipatorischen Anspruch einer machtsensiblen geographischen Bildung, indem es Biografien, Ansichten und das Engagement junger Frauen

im Bereich Klimaaktivismus, d. h. deren Handlungsmacht, in den Blick nimmt. Die Lernenden erfahren etwas über die Hintergründe und persönlichen Sichtweisen der Aktivistinnen. Durch die Auseinandersetzung mit deren Beweggründen sollen die Lernenden für die Zusammenhänge zwischen Klimawandel und sozialen, ethnischen, geschlechtlichen oder wirtschaftlichen Verhältnissen und die damit verbundenen Machtverhältnisse sensibilisiert werden. Durch individuelle Wahlmöglichkeiten bietet das Unterrichtsbeispiel Differenzierungschancen. Die leitende Frage der Stunde lautet: Wie hängen Klimakrise und Gerechtigkeit miteinander zusammen? Oder: Welche Rolle spielen Race, Gender und sozialer Hintergrund in Bezug auf die Klimakrise?

Zunächst positionieren sich die Lernenden zu den folgenden Behauptungen. Dies kann beispielsweise anhand eines Meinungsstrahls geschehen, bei dem sie sich näher oder ferner zu entsprechenden Aussagen stellen.

- Der Klimawandel ist in erster Linie ein globales ökologisches Phänomen und trifft uns Menschen alle gleichermaßen.
- Der Klimawandel ist Ausdruck global ungleicher Machtverhältnisse und in seinen Auswirkungen kein ökologisches, sondern ein soziales Problem.

Das sich ergebende Bild wird gemeinsam besprochen. Die Argumente der Lernenden für oder gegen eine Position werden dargelegt, aber nicht bewertet.

Im folgenden Schritt setzen sich die Lernenden in Partnerarbeit mit der Biografie und den Ansichten sowie Aktionen einer Klimaaktivistin auseinander. Für das zu erstellende Porträt wählen sie selbstständig eine geeignete Darstellungsform.

Folgende Leitfragen helfen den Lernenden bei Recherche und Rekonstruktion:

- Wie lässt sich das Leben/der Lebensweg der Person beschreiben? Präsentiere ausgewählte Stationen.
- Welche Faktoren oder Ereignisse haben den Lebensweg der Person beeinflusst? Recherchiere auch zum Land, zur Region, zu Organisationen und Netzwerken, in denen die Person engagiert ist.
- Auf welche Probleme und Herausforderungen möchte die Person aufmerksam machen? Erläutere die dahinterliegenden sachlichen, geographischen Zusammenhänge.
- Welche Ziele verfolgt die Person, wofür setzt sie sich ein? Erläutere ausgewählte Maßnahmen.

Die Aktivistinnen sind zum Beispiel Vanessa Nakate, Ayakha Melithafa, Elisabet Wanjiru Wathuti, Leah Namugerwa, Oladosu Adenike, Artemisa Xakriabá, Autumn Peltier, Isra Hirsi, Ridhima Pandey und Rebecca Abena Kennedy-Asante.⁷

Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt anschließend als Galeriespaziergang und wird mit einem Schreibgespräch beendet, das die Lernenden auffordert, sich kritisch mit den Erfahrungen des Galeriespaziergangs auseinanderzusetzen:

- Welche Aspekte in den Porträts sind dir in besonderer Erinnerung geblieben?
- Inwiefern unterscheiden sich die Biografien der vorgestellten Personen?
- Welche Gemeinsamkeiten sind dir in der Betrachtung der Porträts aufgefallen?
- Welche allgemeinen, strukturellen Herausforderungen liegen den jeweiligen Aktivitäten zugrunde?

⁷ Siehe <https://www.amnesty.org.uk/climate/five-women-colour-fighting-climate-change-worldwide>.

Abschließend können die Erkenntnisse zu strukturellen Ungerechtigkeiten/Intersektionalität auf die Eingangsthesen angewendet sowie auf raumbezogene Fragestellungen der eigenen Lebenswelt übertragen werden.

Der individuelle Lernprozess ist ebenfalls Gegenstand der Reflexion (z. B. durch erneute Thematisierung des Einstiegs).

5 Unterrichtsbeispiel: Städte im 21. Jahrhundert

Lara Esther Bartels, Thomas Hoffmann, Sophia Lohmayer

5.1 Thematische Einführung

Das 21. Jahrhundert ist von einer Fülle globaler Herausforderungen geprägt. Zu diesen zählen insbesondere der Klimawandel sowie Armut und Ungleichheit, denen zentrale Bedeutung zukommt, haben sie doch ganz wesentliche Auswirkungen u. a. auf die Wasserverfügbarkeit, die Artenvielfalt, die Ernährungssicherheit, Konfliktkonstellationen und Migrationsprozesse. Die damit einhergehenden Veränderungen konzentrieren sich wie in einem Brennglas in den Städten der Welt. Mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung lebt schon heute in urbanen Räumen und es werden mehr – die Stadtbevölkerung wird 2050 aller Voraussicht nach auf 68 Prozent der Weltbevölkerung anwachsen, wobei fast 90 Prozent dieses Wachstums in Asien und Afrika stattfinden wird (UN DEPARTMENT OF ECONOMICS AND SOCIAL AFFAIRS 2018). Während die Anzahl von Megastädten wie Shanghai steigen wird, betont der aktuelle World Cities Report, dass das künftige Wachstum auch verstärkt in kleineren Städten stattfindet (UN HABITAT 2022).

Vor diesem Hintergrund müssen sich viele unterschiedlich dimensionierte Städte u. a. folgenden Herausforderungen stellen und Bewältigungsstrategien entwickeln:

1. Schaffung ausreichenden und bezahlbaren Wohnraums für eine wachsende Bevölkerung,
2. Ausbau einer leistungsfähigen und emissionsarmen Verkehrsinfrastruktur, um die innerstädtische Mobilität zu gewährleisten,
3. Eindämmung des Klimawandels, der damit einhergehenden Extremwetterereignisse und deren Folgen, wie z. B. Überschwemmungen, sowie des Anstiegs des Meeresspiegels und der damit verbundenen Überflutungsgefahr.

Mit dem Wachsen der Städte stellt sich u. a. die Frage, wo und wie der Wohnraum für die Stadtbevölkerung geschaffen wird. In vielen wachsenden Städten hält der Wohnungsmarkt nicht Schritt, was zu einem Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage führt. Daraus u. a. resultierende Spekulationsgeschäfte gereichen zum Nachteil von Bevölkerungsgruppen, insbesondere marginalisierter und mehrfach benachteiligter gesellschaftlicher Gruppen, die dadurch weiter ausgegrenzt werden.

Städte sind für rund drei Viertel des weltweiten CO₂-Ausstoßes verantwortlich. Das bedeutet auch, dass die Verminderung von Treibhausgasemissionen in Städten ganz maßgeblich für die Begrenzung der globalen Erwärmung ist (WBGU 2016). Der überproportionale Ausstoß von Treibhausgasen wie auch der Energiebedarf sowie die in Städten anfallenden Abfälle zeigen, dass Städte (Mit-)Verursacher globaler Herausforderungen sind. Zugleich weisen Städte im Vergleich zu von Einzelhäusern geprägten ländlichen Regionen ein beträchtliches Potenzial zur nachhaltigen Entwick-

lung auf, da insbesondere kürzere Wege und dichte Bebauung sehr viel effizientere Energie- bzw. Infrastrukturnutzungen ermöglichen. Zentrale Ansatzpunkte für den Klimaschutz in Städten sind die Senkung der Energienachfrage von Gebäuden und die Emissionsreduktion im Verkehr (WBGU 2016). Bei Letzterem gilt die Dominanz von privater motorisierter Mobilität als Hauptproblem, die einer umweltverträglichen und sozial gerechten Verkehrsentwicklung für die gesamte Stadtbevölkerung weichen könnte.

In Städten Lebende spüren bereits vielerorts die Auswirkungen des Klimawandels. Dazu zählt mit dem Hitzeinseleffekt der besonders starke Anstieg der Temperaturen, der zu erhöhten Sterberaten unter der älteren Bevölkerung führt. Hinzu kommt eine große Anfälligkeit für Überflutungen bzw. Überschwemmungen infolge des Meeresspiegelanstiegs und extremer Niederschlagsereignisse. So sind es vor allem auch Küstenstädte, die Anpassungsstrategien forcieren.

Weltweit zu beobachten ist das Bemühen, diesen exemplarisch herausgegriffenen Herausforderungen durch eine an den Prinzipien der Nachhaltigkeit ausgerichtete Stadtentwicklung entgegenzutreten. Charakteristisch ist dabei die enorme Vielfalt an Lösungspfaden. Daraus folgt die Einsicht, dass es keine Blaupausen für nachhaltige Stadtentwicklung geben kann, wie es bereits im Hauptgutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen („Der Umzug der Menschheit: Die transformative Kraft der Städte“) formuliert wurde (WBGU 2016). Dies liegt natürlich auch an den Eigenheiten jeder Stadt und ihrer Prägung durch jeweils spezifische soziale, technische, politische, kulturelle und wirtschaftliche Dynamiken, spezifische sozialräumliche und gebaute Strukturen sowie die lokalen städtischen Praktiken (WBGU 2016).

Während die konkrete Ausgestaltung nachhaltiger Stadtentwicklungen divers ist, haben sich UN-Mitgliedsstaaten in der Agenda 2030 mit dem SDG 12 für eine nachhaltige Entwicklung auf ein global gültiges Ziel geeinigt, das bis 2030 erreicht werden soll: „Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten“ (Agenda 2030). In den Unterzielen finden sich die drei hier skizzierten Herausforderungen wieder:

- „Bis 2030 den Zugang zu angemessenem, sicherem und bezahlbarem Wohnraum und zur Grundversorgung für alle sicherstellen und Slums sanieren.“
- „Bis 2030 den Zugang zu sicheren, bezahlbaren, zugänglichen und nachhaltigen Verkehrssystemen für alle ermöglichen und die Sicherheit im Straßenverkehr verbessern, insbesondere durch den Ausbau des öffentlichen Verkehrs, mit besonderem Augenmerk auf die Bedürfnisse von Menschen in prekären Situationen, Frauen, Kinder, Ältere und Menschen mit Einschränkungen.“
- „Bis 2030 die Zahl der durch Katastrophen, einschließlich Wasserkatastrophen, bedingten Todesfälle und der davon betroffenen Menschen deutlich reduzieren und die dadurch verursachten unmittelbaren wirtschaftlichen Verluste im Verhältnis zum globalen Bruttoinlandsprodukt wesentlich verringern, mit Schwerpunkt auf Schutz der Armen und von Menschen in prekären Situationen.“

5.2 Didaktische Hinweise

Inhalte des Unterrichtsbeispiels in Kürze

In Zentrum dieses Unterrichtsbeispiels stehen die drei beispielhaft genannten Herausforderungen von Städten im 21. Jahrhundert (Schaffung von Wohnraum, leistungsstarke und emissionsarme Verkehrsinfrastruktur, Bewältigung von Überflutungen

bzw. Überschwemmungen) sowie ausgewählte Bewältigungsstrategien, die von drei Beispielstädten entwickelt wurden. Die Herausforderungen und Bewältigungsstrategien sollen anhand jeweils eines Städtebeispiels aus Europa (Hamburg, Deutschland), Afrika (Daressalam, Tansania) und Asien (Shanghai, China) analysiert und verglichen werden.

Hamburg, Daressalam und Shanghai sind miteinander u. a. durch Städtepartnerschaften verknüpft, wobei Daressalam und Shanghai durch die gemeinsame Städteverbindung zu Hamburg indirekt verbunden sind. Zudem handelt es sich bei allen dreien um Hafenstädte. Relevant für die Auswahl ist zudem die Berücksichtigung unterschiedlicher Stadtentwicklungstrends bis 2050.

Die drei Städte setzen sich teils ähnlich, teils unterschiedlich mit ihren Herausforderungen auseinander und haben Bewältigungsstrategien entwickelt, die die Lernenden mithilfe von Materialien erarbeiten. Anschließend finden ein Vergleich und eine kritische, abwägende Bewertung dieser Strategien statt. Diskutiert wird, inwieweit die verschiedenen Ideen nachhaltigen Stadtentwicklungen entsprechen. Dazu erarbeiten die Lernenden anhand unterschiedlicher Konzepte Merkmale nachhaltiger Stadtentwicklung. Außerdem werden Expertisen rezipiert und es wird selbst Stellung zur Frage genommen, ob so unterschiedliche Städte wie Hamburg, Daressalam und Shanghai voneinander lernen können. Zudem werden eingangs festgehaltene Vorstellungen zu den drei Beispielstädten reflektiert. Abschließend entwickeln die Lernenden einen Fragenkatalog für eine Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Raum, indem sie Expertinnen bzw. Experten über die Stadtentwicklung an ihrem Schulort befragen.

Übergeordnete Ansätze des Unterrichtsbeispiels

Postkoloniale Ansätze schlagen vor, bestehende bzw. vorgenommene Kategorisierungen und Hierarchisierungen von Städten aufzubrechen (z. B. überfüllte, chaotische Megastädte oder „Slumstädte“ im globalen Süden vs. „Globale Städte“ im globalen Norden) und u. a. zunächst sehr unterschiedlich wirkende Städte ohne vorherige Kategorisierung alle als „gewöhnliche Städte“ (LANZ 2015) zu vergleichen. „Ziel ist dabei nicht die Auflösung von Unterschieden zwischen Städten, sondern vielmehr ein Ernstnehmen der Spezifika der konkreten Städte und Unterschiedlichkeiten des Städtischen, eben auch und gerade jenseits regionaler und kategorialer Verortung und Zuschreibung“ (MICHEL 2009). Das Unterrichtsbeispiel folgt diesem Ansatz.

Diese Lerneinheit verfolgt außerdem den konstruktivpositiven, lösungsorientierten Ansatz nach Thomas Hoffmann (HOFFMANN 2021; siehe auch APPLIS & ULRICH-RIEDHAMMER 2022). Die Lernenden setzen sich insbesondere kritisch-überprüfend mit der Qualität von Lösungsansätzen bzw. Bewältigungsstrategien zugunsten der nachhaltigen Gestaltung von Städten im 21. Jahrhundert auseinander. Damit soll vermieden werden, dass durch die Betonung umfangreicher Probleme ein frustrierter Denkmodus entsteht. Im besten Fall setzen ein interessengelenktes Weiterdenken und positives Handeln ein.

Die Bausteine des Unterrichtsbeispiels

1. Baustein: Nachhaltige Stadtentwicklungen

Mit der Frage, ob Städte die Orte sind, an denen der Kampf für nachhaltige Entwicklung gewonnen (oder verloren) werden könne (Ban Ki Moon), wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert. Ein Hintergrundtext gibt den Lernenden die Möglichkeit

zu erkennen, ob unterschiedliche Konzepte, Vorstellungen, Ideen und Überzeugungen einer nachhaltigen Stadtentwicklung existieren, die häufig zu Zielkonflikten sowie der Marginalisierung bestimmter Gruppen führen. Die Lernenden arbeiten Merkmale nachhaltiger Stadtentwicklung aus den Konzepten heraus, die sie später zur kritischen Bewertung der Bewältigungsstrategien von Daressalam, Hamburg und Shanghai benötigen.

Fachbezogene Teilkompetenzen, die in diesem Unterrichtsbaustein gefördert werden (Kap. 2 OR-FA):

- **Erkennen:** Lernende können unterschiedliche Vorstellungen, Ansichten, Ideen und Überzeugungen einer nachhaltigen Entwicklung als nebeneinander existierende, gleichwertige Perspektiven erkennen und erläutern.

2. Baustein: Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in Daressalam, Hamburg und Shanghai

Zunächst werden die drei Beispielstädte auf einer Weltkarte verortet und die Lernenden schreiben in Stichworten auf, was sie bereits über die drei Städte in Europa, Afrika und Asien wissen bzw. wie sie sich diese vorstellen, insbesondere hinsichtlich der drei hier beispielhaft behandelten Herausforderungen (Wohnen, Verkehr, Überschwemmungsgefahr). Die Texte geben zum einen Auskunft über das Vorwissen der Lernenden, zudem dienen sie als Grundlage für eine spätere kritische Reflexion.

In einem zweiten Schritt informieren sich die Lernenden durch eine gelenkte Internetrecherche (mittels eines Steckbriefs) selbstständig über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Städte, um die nachfolgenden Schritte vorzubereiten. Die Aufgabe kann auch als vorbereitende Hausaufgabe oder als arbeitsteilige Gruppenarbeit gehandhabt werden.

Daraufhin erarbeiten die Lernenden in Kleingruppen mithilfe von Materialien die spezifischen Herausforderungen der Städte bei der Schaffung von Wohnraum, einer leistungsstarken und emissionsarmen Verkehrsinfrastruktur sowie der Bewältigung von Überflutungen bzw. Überschwemmungen. Dabei sollten sie insbesondere berücksichtigen, welche Bevölkerungsgruppen von den Entwicklungen besonders betroffen sind, marginalisiert werden oder auch profitieren – und welche Gründe dies hat.

Anschließend befassen sie sich mit den jeweils angewandten Bewältigungsstrategien in der ihnen zugeteilten bzw. von ihnen ausgewählten Stadt inklusive ihrer Vor- und Nachteile. Die Ergebnisse werden in Tabellen festgehalten, um einen Vergleich zu erleichtern. Aufgabe ist auch, diejenigen Akteurinnen und Akteure (z.B. Regierungen, internationale Organisationen, Zivilgesellschaft) zu benennen, die die jeweilige Bewältigungsstrategie angestoßen haben bzw. umsetzen. Diese Diskussion sensibilisiert für die Frage, wer Akteurinnen bzw. Akteure des Wandels in Städten sein können.

Nachdem ein Überblick durch die Tabellen vorliegt, werden im Plenum die Bewältigungsstrategien mithilfe der zuvor erarbeiteten Merkmale nachhaltiger Stadtentwicklungen nochmals kritisch beleuchtet und bewertet. Dabei können die Lernenden z.B. Zielkonflikte und Widersprüche innerhalb der Bewältigungsstrategien u.a. bezüglich der Dimensionen der Nachhaltigkeit sowie der Betroffenen sowie Akteurinnen und Akteure erkennen. Die Zielkonflikte werden wie die stadtspezifischen Bewältigungsstrategien vergleichend diskutiert – auch inwiefern diese behoben werden können. Allerdings lassen sich nicht alle Konflikte lösen, sodass ebenfalls die Ambiguitätstoleranz der Lernenden trainiert wird. Die Bewältigungsstrategien

der Städte ähneln sich zum Teil, werden aber nicht immer unter demselben Konzept gefasst. So benennen Shanghai und Hamburg explizit das Konzept „Schwammstadt“ als Strategie u. a. gegen Überschwemmungen, während Daressalam Elemente dieses Konzepts umsetzt, ohne es so zu bezeichnen. Die nachfolgende Diskussion thematisiert: Woran liegt es, dass viele Städte ähnliche Konzepte verfolgen? Da sich viele Städte übereinstimmenden Herausforderungen gegenübersehen? Weil diese Ansätze „gute“ Stadtentwicklungskonzepte darstellen? Oder weil wirkmächtige Akteurinnen oder Akteure diese Konzepte „pushen“? Wer hat Mitsprache- und Partizipationsrechte an diesen Entscheidungen? Und wer nicht?

Ziel dieses Unterrichtsbausteins ist es, dass die Lernenden die Komplexität von Raumplanung als multifaktoriell und von Machtverhältnissen durchzogen verstehen – denn soziokulturelle und naturräumliche Einflüsse prägen den jeweiligen Raum individuell. Somit werden kritisches Denken, Urteilsfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutisches Lernen durch die Auseinandersetzung mit den Materialien und deren Bewertung gefördert.

Fachbezogene Teilkompetenzen, die in diesem Baustein gefördert werden (Kap. 2 OR-FA):

- **Erkennen:** Lernende können Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung und damit verbundene Lösungsansätze in verschiedenen Weltregionen mehrperspektivisch erläutern und vergleichen.
- **Bewerten:** Lernende können komplexe geographische Sachverhalte, z.B. Maßnahmen der Raumplanung, mit etwaigen Widersprüchen und Zielkonflikten erfassen, einordnen und reflektieren.

3. Baustein: Expertise und eigene Stellungnahme zu „Können so unterschiedliche Städte voneinander lernen?“

Auf Basis der Erkenntnisse der vorherigen Bausteine wird nun die offene Frage gestellt: Können so unterschiedliche Städte wie Hamburg, Daressalam und Shanghai voneinander lernen? Die Lernenden nehmen zunächst selbst Stellung zu dieser Frage und diskutieren Pro und Contra. Dass es zu dieser Frage keine „richtige“ Antwort gibt, verdeutlichen Statements von Akteurinnen bzw. Akteuren der Stadtgeographie der jeweiligen Orte und Repräsentantinnen bzw. Repräsentanten aus Städtetzwerken. Diese Statements dienen den Lernenden als Reflexion ihrer ersten Position. Die Vertiefung des Inhalts durch reale Statements entspricht dem wissenschaftspropädeutischen Lernen. Als Hausaufgabe formulieren die Lernenden ihre eigenen Positionen begründet schriftlich aus.

Die Lernenden nehmen außerdem ihre Stichpunkte zu den drei Beispielstädten aus dem zweiten Unterrichtsbaustein in die Hand und reflektieren diese in zweifacher Hinsicht: Erstens überprüfen sie, was sie durch die bisherige Auseinandersetzung mit den Städten dazugelernt haben, d. h. welche(s) Vorwissen bzw. Vorstellungen sie ergänzen oder abändern würden. Zweitens werden die Texte mithilfe von Reflexionsfragen u. a. aus postkolonialer Sicht betrachtet. Diese helfen beispielsweise, ggfs. vorhandene Stereotypen in den Vorstellungen zu den Beispielstädten herauszuarbeiten. Reflektiert und diskutiert wird, wodurch diese Stereotypen entstanden sind und auf welche Weise Wissen(sproduktion) situiert ist.

Mit diesem Baustein geht eine tiefgreifende Reflexionsphase der eigenen Urteilsfähigkeit in Bezug auf geographische Fragestellungen einher. „Selbstständig, strukturiert und reflektiert mit einer suchenden Haltung“ (Kap. 1 OR-FA) wird eine Basis für den abschließenden Unterrichtsbaustein geschaffen.

Fachbezogene Teilkompetenzen, die in diesem Baustein gefördert werden (Kap. 2 OR-FA):

- **Erkennen:** Lernende können Chancen, Dilemmata und Ambiguitäten bei der Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung machtkritisch reflektieren.
- **Bewerten:** Lernende können die eigene Positioniertheit in einem komplexen und ungleichen Gesellschaft-Umwelt-System und dessen Einfluss auf eigene Wahrnehmung und Beurteilung reflektieren.
- **Bewerten:** Lernende können eine eigene Position zu geographischen Fragestellungen auch im Kontext kontroverser und konfligierender Ansichten sowie unvollständiger und vorläufiger Wissensstände entwickeln und begründen.

4. Baustein: Nachhaltige Stadtentwicklung im eigenen Raum erforschen

Zum Abschluss des Unterrichtsbeispiels sollen die Lernenden den eigenen Schulort untersuchen und dadurch auch zum Handeln für eine nachhaltige Entwicklung befähigt werden. Um die Lernenden zunächst dafür zu sensibilisieren, welche Akteurinnen und Akteure bzw. gesellschaftlichen Gruppen (z. B. Zivilgesellschaft, Unternehmen, Politik und Individuen) an ihrem Schulort den Wandel hin zu einer nachhaltigen Entwicklung gestalten können, diskutieren sie in einer Art Rollenspiel die Handlungs- und Einflussmöglichkeiten verschiedener Akteurinnen bzw. Akteure. Sie setzen sich also konkret damit auseinander, wer wie den Raum gestalten kann (oder auch davon ausgeschlossen ist), inklusive der Handlungs- und Einflussmöglichkeiten, die sie als Lernende selbst haben. Hier ergeben sich zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Intensivierung der Beziehungen zwischen Schulen und den zugehörigen Gemeinden im Sinne des Whole School Approach (siehe auch Kap. 8 des OR).

In einem weiteren Schritt recherchieren die Lernenden Maßnahmen, die am Schulort für die in diesem Unterrichtsbeispiel fokussierten Herausforderungen (Wohnraum, Verkehr, Überschwemmungsgefahr) ergriffen wurden, und erarbeiten eigenständig einen Fragekatalog zur nachhaltigen Entwicklung an ihrem Schulort. Dieser wird in einem oder mehreren Gesprächen mit Expertinnen bzw. Experten eingesetzt und anschließend ausgewertet. Somit werden entsprechend den Anforderungen für die Oberstufe alle sechs Handlungskompetenzen des Fachs Geographie angesprochen: Fachwissen, räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation, **Bewerten**, **Beurteilen** und **Handeln**. Abschließend werden die Erkenntnisse aus dem Interview bewertet und ggf. Handlungsmöglichkeiten diskutiert.

Die interviewten Expertinnen und Experten sowie andere Repräsentantinnen und Repräsentanten gesellschaftlicher Gruppen, die am Stadtentwicklungsprozess des Schulorts beteiligt sind, können im Rahmen einer Abschlussveranstaltung des Unterrichtsmoduls für eine Podiumsdiskussion eingeladen werden. Dieser sollte genug Zeit für Vor- und vor allem Nachbereitung (Reflexion) eingeräumt werden.

Mit den verschiedenen Bausteinen soll das Unterrichtsbeispiel die Lernenden ganzheitlich fördern und im besten Fall langfristig Interesse für komplexe Fragestellungen und Beteiligung bzw. Engagement für nachhaltige Stadtentwicklung wecken.

Fachbezogene Teilkompetenzen, die in diesem Baustein gefördert werden (Kap. 2 OR-FA):

- **Erkennen:** Lernende können raumbezogene Projekte einer nachhaltigen Entwicklung auf unterschiedlichen Maßstabsebenen sowie hinsichtlich ihrer Ziele und (Beteiligungs-)Möglichkeiten untersuchen.
- **Handeln:** Lernende können geographisch relevante Forschungsmethoden anwenden, um am eigenen Raumbeispiel zu erheben, welche Akteurinnen bzw.

Akteure (z.B. Unternehmen, Individuen, Politikerinnen und Politiker, Stadtverwaltung, Zivilgesellschaft) welche Handlungs- bzw. Einflussmacht bei der Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung hatten bzw. haben, und dazu Stellung beziehen.

- **Handeln:** Lernende können Handlungsmöglichkeiten von Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger für ihr Anliegen in einer gesellschaftlichen Transformation zur Nachhaltigkeit kritisch reflektieren.

| **Tabelle 7:** Überblick über die Unterrichtsbausteine

Unterrichtsbaustein	Aufgaben	Schulstunden
Einführung in nachhaltige Stadtentwicklungen	Lösungsorientierte Einführung in das Thema „Städte des 21. Jahrhunderts“ Erarbeitung von Konzepten zur nachhaltigen Stadtentwicklung	2 Stunden
Herausforderungen und Bewältigungsstrategien in Daressalam, Hamburg und Shanghai	Mobilisierung von Vorwissen und Vorstellungen zu Daressalam, Hamburg und Shanghai Erarbeitung von Steckbriefen zu den genannten Städten Analyse von Herausforderungen und Bewältigungsstrategien je einer der oben genannten Städte in Gruppen Vergleich der Herausforderungen und Bewältigungsstrategien sowie Bewertung hinsichtlich nachhaltiger Stadtentwicklung	ca. 4 – 6 Stunden, je nach Vertiefung
Expertisen und eigene Stellungnahme zur Frage: „Können so unterschiedliche Städte voneinander lernen?“	Eigene Stellungnahme zu der Frage „Können so unterschiedliche Städte wie Daressalam, Shanghai und Hamburg voneinander lernen?“ mithilfe diverser Statements von Expertinnen bzw. Experten Reflexion von Vorwissen bzw. Vorstellungen zu den drei Städten	1 Stunde
Nachhaltige Stadtentwicklung im eigenen Raum erforschen	Perspektivenübernahme verschiedener Akteurinnen bzw. Akteure im Stadtgestaltungsprozess Recherche zu Maßnahmen am eigenen Schulort zu den Herausforderungen Verkehr, Überschwemmungen, Wohnraum Erstellen von Fragenkatalog für Expertengespräch Durchführung und Auswertung des Gesprächs Podiumsdiskussion	ca. 1 – 2 Stunden

6 Literatur

Wichtige KMK-Schriften zu dem Thema

- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2023): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der KMK vom 07.07.1972 i. d. F. vom 16.03.2023). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2023/2023_03_16-Vereinb-GymnOberstufe-Abitur.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2005): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Geographie (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 10.02.2005). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Geographie.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ, BMZ – BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.) (2021): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Teilausgabe Geografie. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/10_or-ge_geografie_bf.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ, BMZ – BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Cornelsen. https://ges.engagement-global.de/files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Orientierungsrahmen/Orientierungsrahmen_fuer_den_Lernbereich_barrierefrei.pdf.

Allgemeines Literaturverzeichnis

- APPLIS, S. & ULRICH-RIEDHAMMER, E.-M. (2022): Was versteht man unter lösungsorientierter Didaktik? – Das Erklärvideo zum neuen Ansatz im Bereich BNE. <https://doinggeoandethics.com/2022/10/04/was-versteht-man-unter-loesungsorientierter-didaktik-das-erklaervideo-zum-neuen-ansatz-im-bereich-bne/>.
- BRAND, U. (2022): Grenzenloser Kapitalismus. Planetare und gesellschaftliche Grenzen müssen politisch gesetzt werden. <https://www.praefaktisch.de/grenzen-des-wachstums/grenzenloser-kapitalismus-planetare-und-gesellschaftliche-grenzen-muessen-politisch-gesetzt-werden/>.
- COLLINS, P.H. & S. BILGE (2016): Intersectionality. Key Concepts. Polity.
- DGfG – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (Hrsg.) (2024): Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife. <https://www.dgfg.org/geographie-und-gesellschaft/schule/>.
- EBERTH, A. & MEYER, C. (2022): „Economics for Future“. Relevanz, Reflexionen, Impulse. In: MEYER, C. (Hrsg.), „Transforming our World“: Zukunftsdiskure zur Umsetzung der UN-Agenda 2030 (S. 147 – 172). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455579>.
- FISCHLER, H., GEBHARD, U. & REHM, M. (2018): Naturwissenschaftliche Bildung und Scientific Literacy. In: KRÜGER, D., PARCHMANN, I. & SCHECKER, H. (Hrsg.), Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung (S. 1129). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56320-5>.
- FÖGELE, J. (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung, Relationale Prozessanalyse, Responsive Evaluation. Hochschulverband für Geographiedidaktik (hgd).
- FREYTAG, T. (2014): Raum und Gesellschaft. In: LOSSAU, J., FREYTAG, T. & LIPPUNTER, R. (Hrsg.), Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie (S. 12 – 24). utb. <https://doi.org/10.36198/9783838538983>.
- GETZIN, S. & SINGER-BRODOWSKI, M. (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: SOCIENCE, 1, 33 – 46. Regional Centre of Expertise in Education for Sustainable Development. <https://doi.org/10.5167/uzh-135963>.
- HEITFELD, M. & REIF, A. (2020): Transformation gestalten lernen. Mit Bildung und transformativem Engagement gesellschaftliche Strukturen verändern. Germanwatch.

- HGD – HOCHSCHULVERBAND FÜR GEOGRAPHIEDIDAKTIK e.V. (2020): Der Beitrag des Fachs Geographie zur Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Welt. Positionspapier des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik (hgd). Passau. <https://geographiedidaktik.org/download/der-beitrag-des-fachs-geographie-zur-bildung-in-einer-durch-digitalisierung-und-mediatisierung-gepraegten-welt/?wpdmdl=1501&refresh=668e8a029b5b61720617474>.
- HOFFMANN, T. (2021): Globale Herausforderungen und SDGs – ein strikt lösungsorientierter Unterrichtsansatz. In: EBERTH, A. & MEYER, C. (Hrsg.), Didaktische Ansätze und Bildungsangebote zu den Sustainable Development Goals (Hannoversche Materialien zur Didaktik der Geographie, Bd. 11, S. 33–41). Hannover.
- HOFFMANN, T. (2018): Gerüstet für die Zukunft. Aufgaben des Geographieunterrichts. In: Praxis Geographie, 1, 4–9.
- HUBER, L. & REINMANN, G. (2019): Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>.
- KANEMAKI, S., SINGER, K. & NEUBURGER, M. (2022): Handreichung: Reflexion von Othing im Geographieunterricht. AG KGGU. https://ag-kgggu.net/wp-content/uploads/2022/04/publikation_handreichunggeographieunterricht.pdf.
- KORF, B. & ROTHFUSS, E. (2016): Nach der Entwicklungsgeographie. In: FREYTAG, T., GEBHARDT, H., GERHARD, U. & WASTL-WALTER, D. (Hrsg.), Humangeographie kompakt (S. 163–183). Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-44837-3>.
- LANZ, S. (2015): Über (Un-)Möglichkeiten, hiesige Stadtforschung zu postkolonialisieren. Debatte. In: Zeitschrift suburban, 3 (1), 75–89.
- LOSSAU, J. (2011): Postkoloniale Ansätze: Zum Verhältnis von kultureller Identität und Raum. In: GEBHART, H., GLASER, R., RADTKE, U. & REUBER, P. (Hrsg.), Geographie. Physische Geographie und Humangeographie (S. 653–660). 2. Auflage, Heidelberg und München.
- MATTISSEK, A. & SAKDAPOLRAK, P. (2016): Gesellschaft und Umwelt. In: FREYTAG, T., GEBHARDT, H., GERHARD, U. & WASTL-WALTER, D. (Hrsg.), Humangeographie kompakt (S. 13–37). Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-44837-3>.
- MEYER, C. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: SCHREIBER, V. & NÖTHEN, E. (Hrsg.), Transformative Geographische Bildung (S. 109–116). Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66482-7>.
- MEYER, C. (2022): Zukunftsdiskurse zur „Transformation unserer Welt“: Rahmung und Hintergrund. In: MEYER, C. (Hrsg.), „Transforming our World“: Zukunftsdiskurse zur Umsetzung der UN-Agenda 2030 (S. 9–48). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839455579>.
- MICHEL, B. (2009): Jenseits von „Global City“ und „DrittWeltstadt“: postkoloniale Perspektiven auf „gewöhnliche Städte“. In: Dialog, 102/103, 75–80. https://www.geographie.nat.fau.de/files/2018/03/Michel_2009_jenseitsvonglobalcity.pdf.
- OTTO, K.-H. (2021): Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Unterrichtsfach Geographie. In: KMK/BMZ & Engagement Global (Hrsg.), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Teilausgabe Geografie (S. 19–25).
- RASCHKE, N. (2023): Forschendes Lernen. In: SCHREIBER, V. & NÖTHEN, E. (Hrsg.), Transformative Geographische Bildung (S. 295–300). Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66482-7_41.
- RAWORTH, K. (2017): Doughnut Economics: Seven ways to think like a 21st-century economist. Chelsea Green Publishing.
- REUBER, P. & SCHRÜFER, G. (2013): „Entwicklungs-Länder“?! Perspektiven und Möglichkeiten für die kritische Bewertung eines solchen Konzepts im Erdkundeunterricht. In: Geographie heute, 309, 19–25.

- SCHÖNEBERG, J. & ZIAI, A. (Hrsg.) (2021): Dekolonisierung der Entwicklungszusammenarbeit und Postdevelopment Alternativen. AkteurInnen, Institutionen, Praxis. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845297354-1>.
- SHARP, J. P. (2009): Geographies of Postcolonialism. Spaces of Power and Representation. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446212233>.
- STEFFEN, W., RICHARDSON, K., ROCKSTRÖM, J., CORNELL, S. E., FETZER, I., BENNETT, E. M., BIGGS, R., CARPENTER, S. R., DE VRIES, W., DE WIT, C. A., FOLKE, C., GERTEN, D., HEINKE, J., MACE, G. M., PERSSON, L. M., RAMANATHAN, V., REYERS, B. & SÖRLIN, S. (2015): Sustainability. Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. In: Science, 347 (6223). <https://doi.org/10.1126/science.1259855>.
- UN DEPARTMENT OF ECONOMICS AND SOCIAL AFFAIRS (2018): World Urbanization Prospects 2018. <https://population.un.org/wup/>.
- UN HABITAT (2022): World Cities Report 2022. <https://unhabitat.org/wcr/>.
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION & DUK – DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.) (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. UNESCO, DUK.
- WBGU (2016): Umzug der Menschheit: die transformative Kraft der Städte. WBGU. <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/der-umzug-der-menschheit-die-transformative-kraft-der-staedte#sektion-downloads>.
- WBGU (2011): Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. WBGU.
- ZIAI, A. (2012): Post-Development: Fundamentalkritik der „Entwicklung“. In: Geographica Helvetica, 67 (3), 133 – 138. <https://doi.org/10.5194/gh-67-133-2012>.

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. 30 Abbildung 6: Christiane Meyer und Gabriele Schrüfer (2025): Geographische Bildung in der Oberstufe.
- S.35 Abbildung 7: Christiane Meyer (2025): Geographiedidaktische Leitlinien und methodische Umsetzungsmöglichkeiten in der Sekundarstufe II.
- S. 39 Abbildung 8: Christiane Meyer (2025): Facetten der Wissenschaftsorientierung im Geographieunterricht in der Sekundarstufe II. in Anlehnung an Fischler et. Al. 2018 und Huber & Reinmann 2019.
- S. 41 f. 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 des OR-Fachkapitels Geographie: Prof. Dr. Gabriele Schrüfer (Leitung); weitere Mitglieder: Dr. Lara Esther Bartels, Hon. Prof. Dr. Thomas Hoffmann, Sophia Lohmayer, Prof. Dr. Christiane Meyer, Prof. Dr. Nicole Raschke, Stefan Rostock

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 Geographie, 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 978-3-14-130366-7



Dieses Druckerzeugnis wurde mit dem Blauen Engel ausgezeichnet.