



ORIENTIERUNGSRAHMEN GLOBALE ENTWICKLUNG

Bildung für nachhaltige Entwicklung
in der gymnasialen Oberstufe

FACHAUSGABE GESCHICHTE

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 Geschichte

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 Geschichte

1	Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Geschichte	28
2	Kompetenzorientierung	32
3	Didaktisches Konzept	34
4	Beispielthemen	37
5	Unterrichtsbeispiel	45
6	Literatur	52

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.

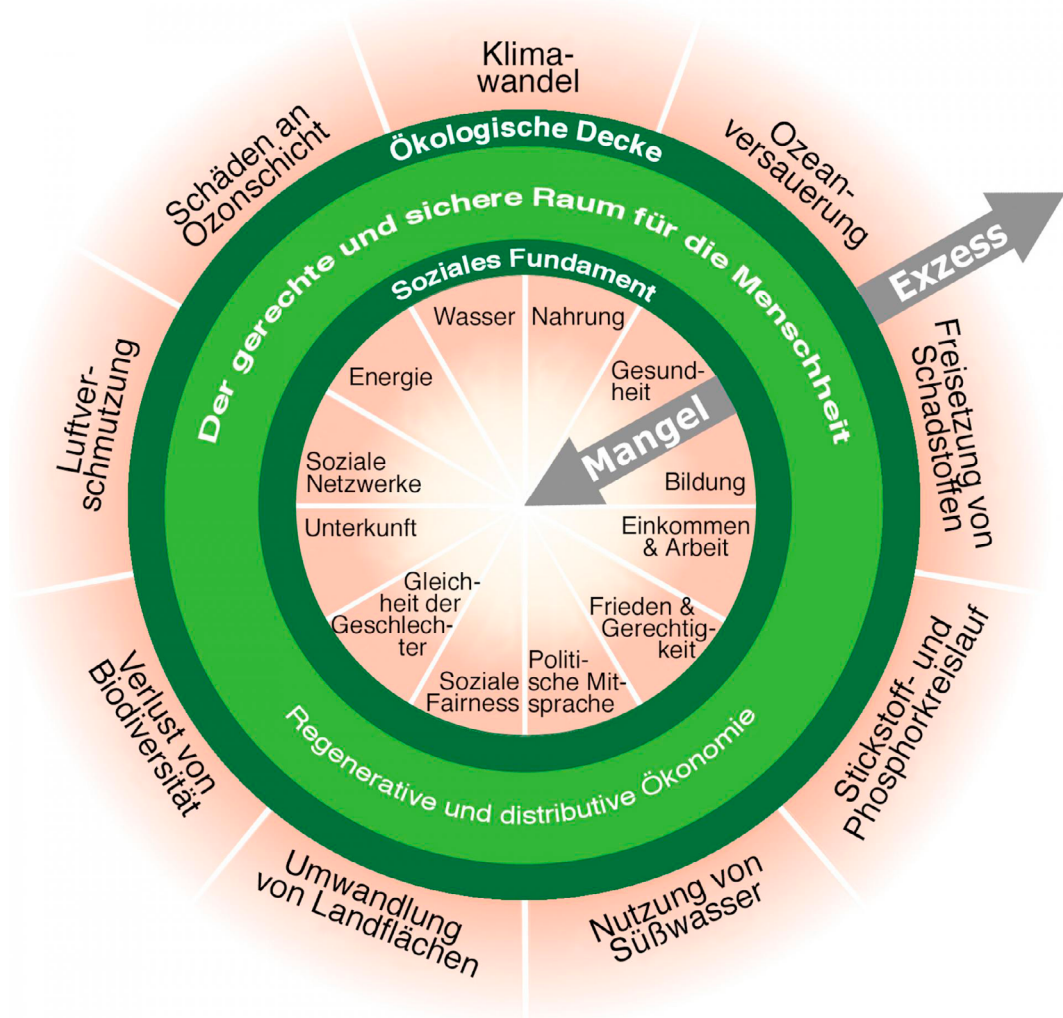
2 Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

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.

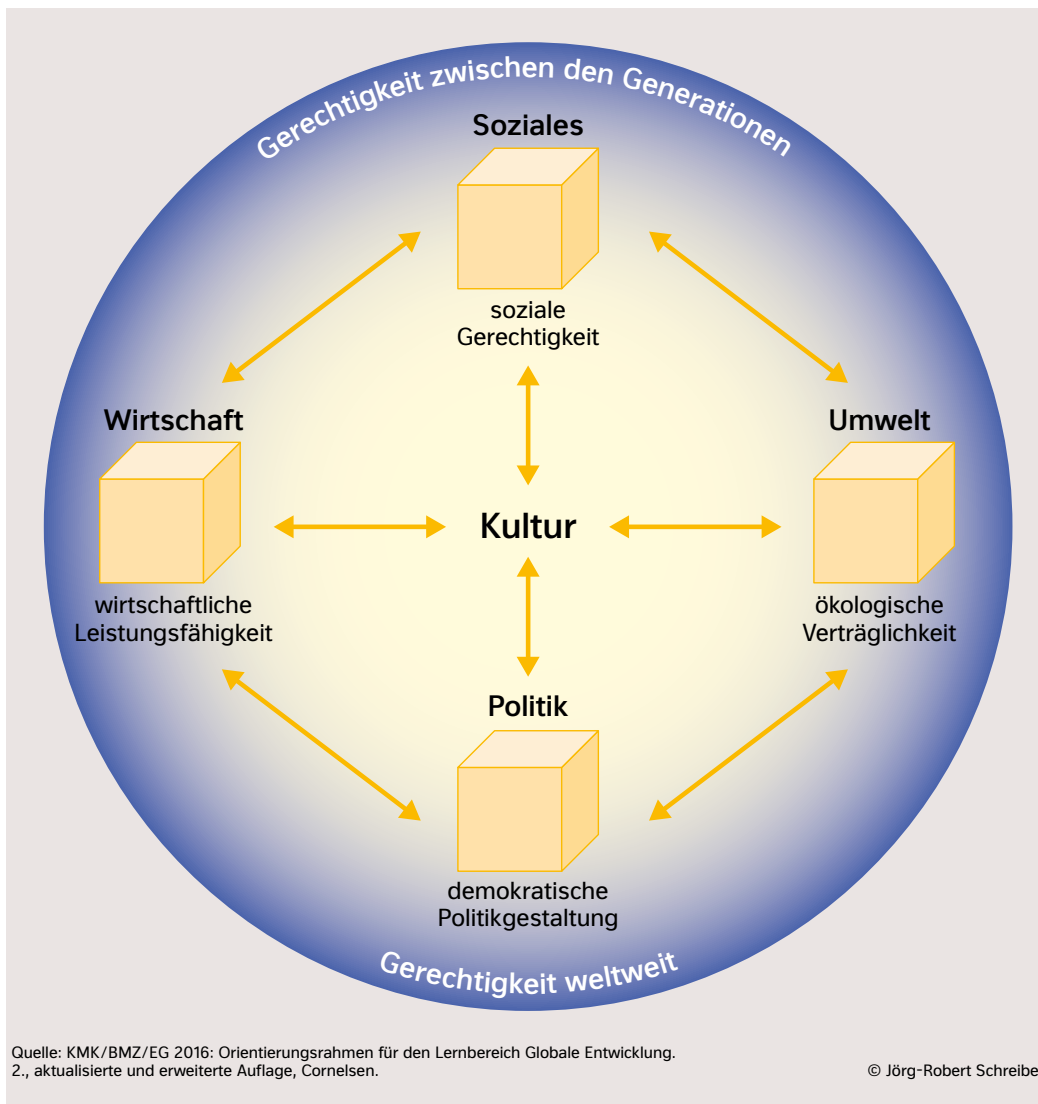
 **Kap. 1**
Langfassung
S. 24–57

| 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)

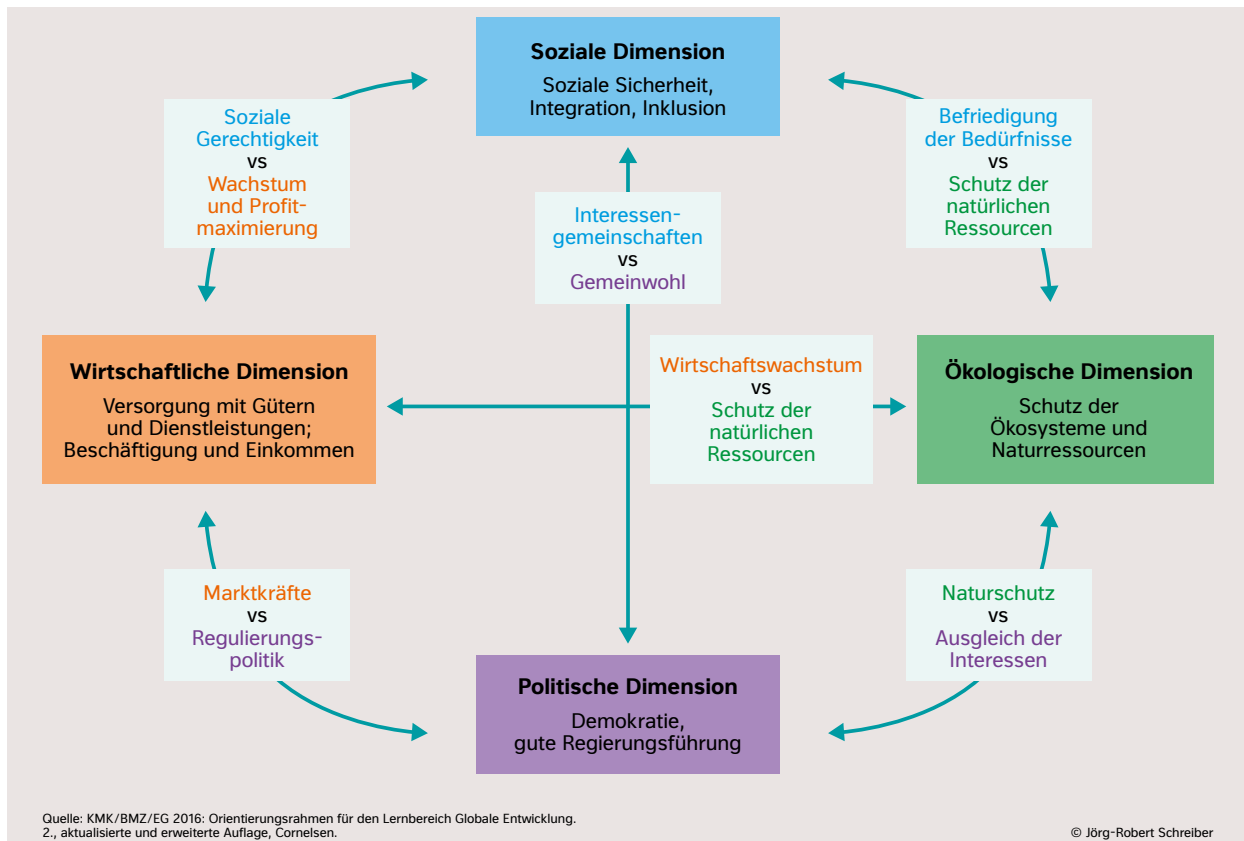


Im Nachhaltigkeitsverständnis des Orientierungsrahmens bewegen sich die jeweiligen Fragen in einem Spannungsfeld der vier Zieldimensionen

- 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.

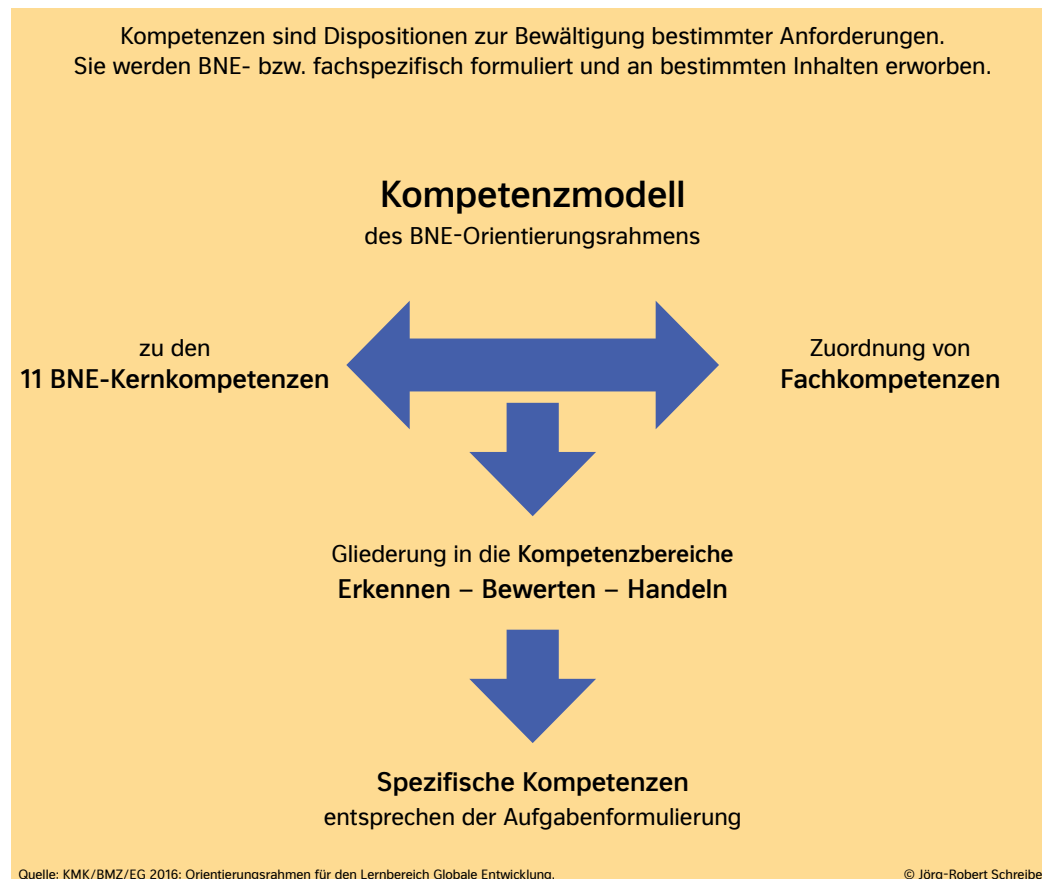
³ Das entspricht i. w. S. den Grundelementen des Konzepts der Gestaltungskompetenz (DE HAAN 2008).

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:

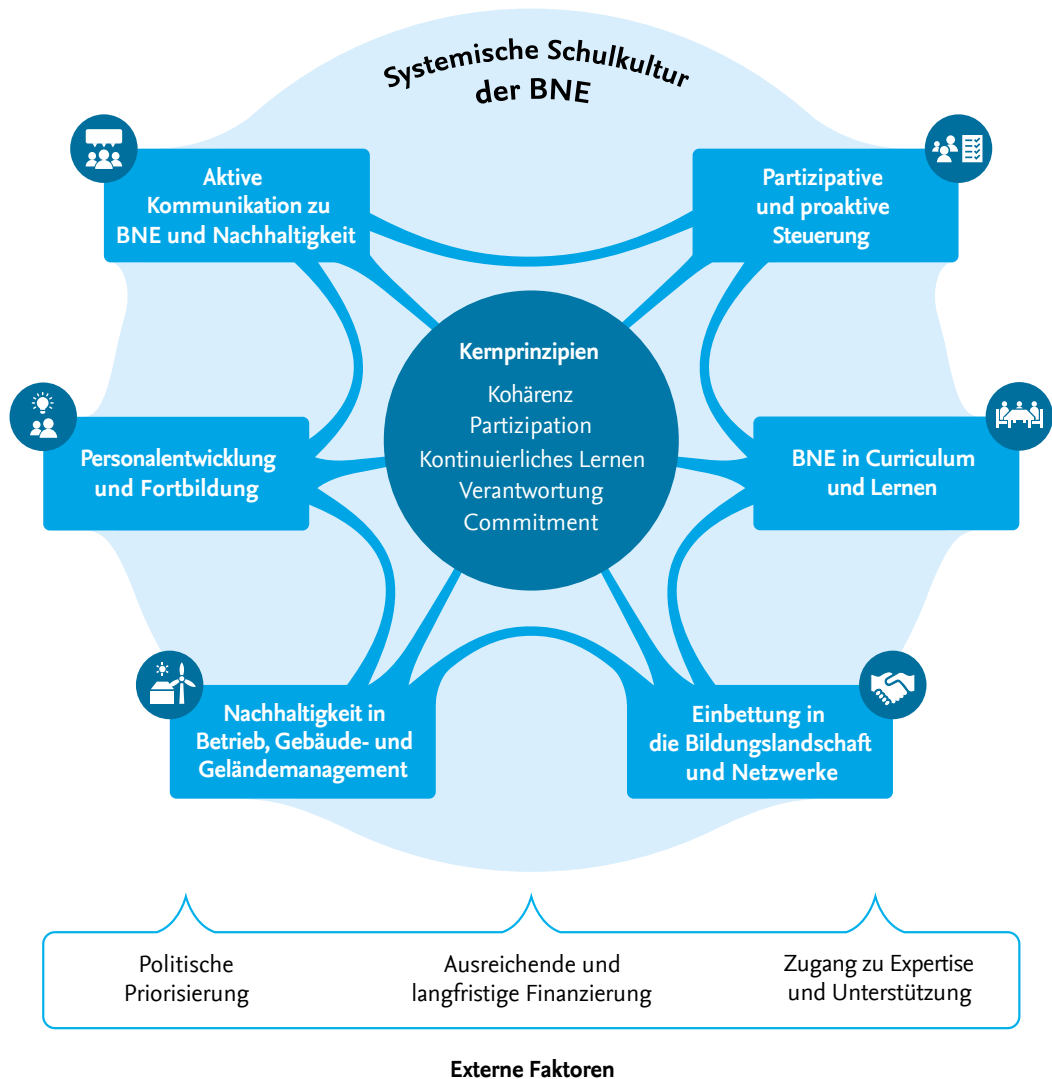
- das Schulmanagement sowie die proaktive und demokratische Steuerung und Qualitätsentwicklung als kontinuierlicher Verbesserungsprozess im Rahmen einer nachhaltigen Schulentwicklung,
- das Lernen und Lehren innerhalb und außerhalb des Unterrichts im gemeinsamen Lebensraum Schule,
- die aktive Einbettung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

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

Nicole Garretón, Bettina Degner, Birgit Brenner

Bezug zu Lehrplänen und EPA

In der gymnasialen Oberstufe wird Geschichte in allen Bundesländern als eigenständiges Schulfach unterrichtet. Im gesellschaftswissenschaftlichen Feld kommt dem Fach laut den Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) die Aufgabe zu, gesellschaftliche Sachverhalte unter einer historischen Perspektive zu beleuchten – mit Fokussierung vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis ins 21. Jahrhundert. Mit Blick auf diese Zeitspanne können die Ursachen gegenwärtiger und künftiger Herausforderungen mit Schwerpunkt auf Fragen der Nachhaltigkeit und der globalen Gerechtigkeit erfasst und im Kontext ihrer komplexen Entstehungsbedingungen durchdacht werden. Durch die Verankerung der Leitperspektive BNE im Geschichtsunterricht werden gegenwärtige gesellschaftliche Herausforderungen und ein nachhaltiges ökologisches, soziales, politisches und wirtschaftliches Handeln im globalen Rahmen zum Ausgangspunkt einer solchen historischen Vertiefung. Im Zuge der Urteilsbildung können Fragen der nachhaltigen Entwicklung als Orientierungspunkt dienen und historische Debatten über nachhaltige Entwicklung selbst zum Gegenstand des historischen Lernens gemacht werden. Das eröffnet Fragen nach dem gesellschaftlichen Umgang mit relevanten Ressourcen, nach Mechanismen, Möglichkeiten und Grenzen nachhaltigen Verhaltens von (auch vormodernen) Gesellschaften und Staaten weltweit. Der Geschichtsunterricht bietet z. B. die Möglichkeit, dem Umgang mit Ressourcen und Klimaveränderungen in einer längerfristigen historischen Perspektive nachzugehen. Dafür sind Einblicke in die Umwelt- und Technikgeschichte von besonderer Relevanz. Durch einen ideologiekritischen Umgang mit Begriffen, Ideen und Konzepten zur nachhaltigen Entwicklung ermöglicht der Geschichtsunterricht eine kritische Urteilsbildung zum Themenbereich und fördert Perspektivenwechsel, die die Mensch-Umwelt-Beziehung im Spannungsfeld der Dimensionen von nachhaltiger Entwicklung – Politik, Soziales, Wirtschaft, Umwelt – ausloten.¹ Die Leitperspektive BNE unterstreicht dabei nicht nur den Gegenwarts- und Zukunftsbezug im Unterricht, sondern auch die Dimensionen des Handelns, indem sie zum Nachdenken darüber anregt, wie Geschichtskultur mit einem Leitprinzip von nachhaltiger Entwicklung zukünftig gestaltet werden kann.

Darstellung wesentlicher Elemente des Fachs zur Verankerung von BNE

BNE kann geschichtsdidaktisch durch zwei komplementäre Herangehensweisen umgesetzt werden. Ein geschichtswissenschaftlicher Zugang kann das Bewusstsein im Umgang mit gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen durch das Wissen um das Geworden-Sein von Problemlagen im Kontext von

¹ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) orientiert sich im OR gymnasiale Oberstufe grundlegend an dem Konzept der starken Nachhaltigkeit (siehe Kap. 1.1 des OR). Hierbei bezieht sich der neue OR auf unterschiedliche Modelle und Leitbilder aus Nachhaltigkeitsdiskursen: das vierdimensionale Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (siehe Kap. 5.2 des OR), das Wedding-Cake-Modell (siehe Kap. 1.4.2 des OR) und das Modell der Donut-Ökonomie (siehe Kap. 1.4.2 des OR). Ersteres schließt auch die Bedeutung demokratischer Politikgestaltung (Good Governance) für die Erreichung von Nachhaltigkeitszielen ein. Die grafischen Darstellungen der Modelle heben unterschiedliche Aspekte und Prozesse nachhaltiger Entwicklung hervor. Sie werden in ihrer Aussagekraft und didaktischen Bedeutung für BNE in den einzelnen Kapiteln des neuen OR als Orientierungshilfe beschrieben und eingesetzt.

Fragen der Nachhaltigkeit und der globalen Gerechtigkeit schärfen. Die dabei entwickelten historischen Sach- und Urteilskompetenzen bilden ein Fundament für die Herausbildung von Handlungsperspektiven. Ergänzend lässt sich aus einem geschichtskulturellen Zugang der Umgang mit der Vergangenheit in der Gegenwart hinterfragen. Dabei wird die Dimension eines nachhaltigen Handelns mit Blick auf die Partizipation in geschichtskulturellen Auseinandersetzungen für Lernende konkret greifbar. Um die allgemeinpädagogisch orientierte Leitperspektive BNE im Geschichtsunterricht zu verankern, sind die folgenden drei Anforderungen grundlegend:

- Erstens setzt ein nachhaltiges Handeln im globalen Rahmen die Fähigkeit voraus, sich in einer global vernetzten Welt zu orientieren. Durch eine globalgeschichtliche Ausrichtung kann der Geschichtsunterricht einen Beitrag zu dieser Aufgabe leisten. Dazu wird politischen, sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Verflechtungen der Gegenwart und deren historischen Entwicklungen nachgegangen.
- Zweitens sollte ein globalgeschichtlich ausgerichteter Geschichtsunterricht alle vier Nachhaltigkeitsdimensionen (Politik, Soziales, Wirtschaft, Umwelt) einbeziehen und den Umgang mit Zielkonflikten zwischen diesen Dimensionen an historischen Beispielen und mit Blick auf die eigene Gegenwart und Zukunft diskutieren. Die vier Dimensionen nachhaltiger Entwicklung bilden ein Spannungsfeld, das in historischer Perspektive ausgeleuchtet werden kann. Dazu muss eine ausschließlich anthropozentrische Perspektive des historischen Lernens vermieden und Umweltgeschichte im Unterricht strukturell gestärkt werden. Die Konfliktivität (aber auch die Komplementarität) der Dimensionen nachhaltiger Entwicklung kann Geschichtsunterricht veranschaulichen durch Gegenüberstellung politik-, sozial-, wirtschafts- und umweltgeschichtlicher Perspektiven.
- Drittens sollte der Geschichtsunterricht ein Bewusstsein für die Standortgebundenheit historischer Erzählungen schaffen und durch Perspektivenwechsel entlang der Dimensionen nachhaltiger Entwicklung die Herausforderungen von Ressourcenkonflikten greifbar machen. Die Grundlage für die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven in einem globalen Kontext muss ein offenes und dynamisches Verständnis von Kultur sein. Dem Unterricht kommt hier auch die Aufgabe zu, eurozentrische Weltbilder und homogenisierende Vorstellungen ganzer Weltregionen zu hinterfragen und für essentialistische und rassistische Blickverhältnisse zu sensibilisieren, was auch einen kritischen Umgang mit Sprache und Quellenbegriffen einschließt. Die Bedeutung und die besondere Wirkung des Austauschs unter Menschen diverser historischer Perspektiven können durch gemeinsame Austauschprojekte zu historischen Themen (in Präsenz und online) mit Lernenden anderer Länder besonders gefördert werden. Ebenso ist die selbstbestimmte und freiwillige Einbeziehung bestehender Perspektiven und Erfahrungsschätze von Lernenden vor Ort wünschenswert, ohne diese zu Expertinnen und Experten ihrer Hintergründe zu erklären.

Wissenschaftspropädeutische Zielsetzung zur Integration von BNE in den Geschichtsunterricht

In der gymnasialen Oberstufe verfolgt die Umsetzung von BNE eine wissenschaftspropädeutische Zielsetzung. Im Gegensatz zur Sek I können wissenschaftliche Fragestellungen und Kontroversen in didaktisch reduzierter Form mit den Lernenden selbst diskutiert werden. Um die Fähigkeit zur Orientierung in einer global vernetzten Welt zu fördern und wissenschaftspropädeutisch im Geschichtsunterricht in der gymna-

sialen Oberstufe zu verankern, lässt sich auf die **Global- und Verflechtungsgeschichte** Bezug nehmen. Ganz unterschiedliche Zugänge der Geschichtswissenschaft haben mittlerweile Impulse der Globalgeschichte aufgenommen. Davon hat die Wirtschafts-, Sozial- und Umweltgeschichte ebenso profitiert wie kulturgeschichtliche Arbeiten, z. B. im Bereich der Migrations- oder Wissensgeschichte. Globalgeschichtliche Ansätze treten dafür ein, die Geschichte Europas oder einer Nation nicht ausschließlich aus sich selbst heraus zu verstehen, sondern in einen größeren Zusammenhang einzuordnen. Damit werden Austauschprozesse und Kulturkontakte sowie Dynamiken von Macht und Ungleichheit auf globaler Ebene in den Blick genommen. In einer kritischen Auseinandersetzung mit älteren Ansätzen der Universal- und Weltgeschichte grenzt sich die Globalgeschichte heute klar von eurozentrischen Erzählungen ab, die auf die Verbreitung europäischer Errungenschaften in anderen Teilen der Welt fokussierten und oftmals mit Überlegenheitsvorstellungen und rassistischen Denkmustern einhergingen. Statt einer weltumspannenden Makroperspektive und der Verkündung universaler historischer Gesetzmäßigkeiten werden die Begrenztheit der eigenen Perspektive und die grundsätzliche Standortgebundenheit historischer Erzählungen reflektiert. Dabei werden raumübergreifende Zusammenhänge und globale Austauschprozesse empirisch greifbar gemacht (CONRAD 2013; CONRAD ET AL. 2013; OSTERHAMMEL 2001). Neuere globalgeschichtliche Arbeiten setzten dazu oftmals an lokalen Untersuchungsgegenständen an und ordnen diese in größere Zusammenhänge ein. Daran anknüpfend besteht die Herausforderung für den Unterricht darin, Globalität konkret greifbar zu machen und zu verorten, z. B. anhand transnationaler historischer Fallstudien, die globalen Verflechtungen an einem konkreten empirischen Beispiel nachgehen. Zu diesem Zweck bietet sich die Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Verflechtungen sowie der Abhängigkeit von Lieferketten und Rohstoffen und den damit verbundenen historisch gewachsenen globalen Ungleichheitsverhältnissen an. Es eignet sich aber auch das Themenfeld Migration, dem eine transnationale Perspektive inhärent ist. Die historische Auseinandersetzung mit Migration kann verdeutlichen, wie Gesellschaften in der Vergangenheit mit diesem Phänomen umgegangen sind, welche Herausforderungen damit einhergingen, aber auch, welche Beiträge Menschen mit Migrationserfahrungen zu gesellschaftlichen Entwicklungen geleistet haben. Der Geschichtsunterricht profitiert von dieser Auseinandersetzung insbesondere, wenn Migration nicht nur zum Thema wird, sondern migrantische Perspektiven auch genutzt werden, um transnationale Verflechtungen fassbar zu machen.²

Die wissenschaftspropädeutische Zielsetzung von BNE im Geschichtsunterricht erfordert zudem eine Orientierung an den aktuellen Debatten der **Umweltgeschichte** (RADKAU 2002; MCNEILL ET AL. 2003; CHAKRABARTY 2022; MAUELSHAGEN 2010; BEHRINGER 2022; BRANTZ & MAUCH 2010; FRANKOPAN 2023). Diese ist für die Verankerung von Nachhaltigkeitsfragen im Geschichtsunterricht zentral. Mit der Orientierung an den vier Nachhaltigkeitsdimensionen wird die Menschheitsgeschichte (deren politische, soziale und wirtschaftliche Dimension) mit der Erdgeschichte in Verbindung gesetzt. Und damit erweitert sich der anthropozentrische Blick um einen wesentlichen, grundsätzlichen Zugang zur Diskussion von Fragen der Nachhaltigkeit. Geschichtsunterricht kann im Anschluss an die Umweltgeschichte auf längere zeitliche Verläufe blicken und dabei helfen, die Entstehung der gegenwärtigen Zielkon-

² Exemplarisch für eine solche Arbeitsweise steht die Arbeit des Kölner Vereins DOMiD (Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland), der auch Materialsammlungen für die Schule zum Thema Migration bereitstellt.

flikte zwischen unterschiedlichen Dimensionen der Nachhaltigkeit zu verstehen. Umweltgeschichte ist dabei als ein sehr diverses Feld zu begreifen, das die Grenzen der Disziplin durchlässiger macht. In der Kooperation mit Klimatologie, Geografie oder Anthropologie wird deutlich, wie sehr unterschiedliche Disziplinen aufeinander angewiesen sind, um gegenwärtige Problemlagen anzugehen. Durch die Interdisziplinarität beim Durchleuchten des Mensch-Umwelt-Verhältnisses werden auch die methodischen Herangehensweisen der Geschichtswissenschaft auf den Prüfstand gestellt. Daran anschließend lässt sich auch im Geschichtsunterricht der Umgang mit Quellenmaterial jenseits der klassischen historischen Textquellen erproben (wie z.B. Klimadaten oder statistisches Material zur historischen Bevölkerungsentwicklung). Am Beispiel des Klimawandels und der damit verbundenen fundamentalen menschlichen Eingriffe in das Erdsystem (Anthropozän, siehe [Glossar](#)) offenbart sich nicht nur die Schwierigkeit eines kohärenten Einbezugs unterschiedlicher Nachhaltigkeitsdimensionen, sondern zeichnen sich auch die Potenziale einer Zusammenarbeit unterschiedlicher Disziplinen für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele ab. An dieser Stelle eröffnen sich nicht nur Möglichkeiten, sondern geradezu die Notwendigkeit, fachübergreifende Profile bzw. fächerverbindende Strukturen und Lernsituationen in der gymnasialen Oberstufe zu schaffen und den Geschichtsunterricht nicht nur im kultur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund, sondern insbesondere in Bezug zu den Fächern Geographie, Physik und Biologie zu setzen. Aus einer historischen Perspektive kann dabei auf die Entwicklung des Anthropozäns eingegangen werden und mit Blick auf die historische Verantwortung unterschiedlicher Gesellschaften eine differenzierte Betrachtung stattfinden. Denn Anthropozän bedeutet nicht, dass ein homogenes Verursacherprinzip vorliegt, sodass es im Grunde nicht zutrifft, ganz allgemein auf „die“ Menschen Bezug zu nehmen.

Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern

Durch den Austausch mit Personen und Organisationen der außerschulischen Bildung, die sich geschichtskulturell engagieren und für globale Ungleichheiten und ungerechte Machtverhältnisse sensibilisieren (z. B. NRO, Migrantenselbstorganisationen oder postkoloniale Initiativen, Weltläden, entwicklungspolitische Netzwerke),³ lässt sich im Unterricht thematisieren, wie unterschiedliche gesellschaftliche Akteurinnen und Akteure an geschichtskulturellen Debatten im Kontext einer BNE beteiligt sind. Die Lernenden werden dazu angeregt, über eigene Beiträge zur Gestaltung einer Geschichtskultur nachzudenken, die die Nachhaltigkeit als ein Ziel ausweist. Als außerschulische Lernorte bieten sich für BNE im Geschichtsunterricht besonders Museen an, die sich mit Fragen der Nachhaltigkeit und intergenerationaler wie globaler Gerechtigkeit auseinandersetzen.⁴ Zur Erschließung neuer Lernorte eignen sich zudem Unterrichtsmaterialien der außerschulischen historischen Bildung, die Lernende dazu einladen, sich mit der Geschichte ihrer eigenen Region oder Stadt zu befassen.⁵ Zuletzt lässt sich noch auf Unterrichtsmaterialien von Hochschulen sowie universitäre Schülerlabore verweisen.⁶

³ Zu den Herausforderungen beim Einbezug postkolonialer Kritik in den Unterricht siehe BERNHARD (2024).

⁴ Beispiele dafür sind die Projekte zum Anthropozän des Hauses der Kulturen der Welt (HKW) in Berlin oder des Deutschen Museums in München sowie die Arbeit des Kölner Rautenstrauch-Joest-Museums.

⁵ Kooperationsprojekt von global e.V., ISD-Bund e.V. und recherche international e.V. „Global Erinnern“ (<https://www.globalerinnern.org>), Schulprogramm der Deutschen Stiftung für Denkmalschutz „Denkmal aktiv. Kulturerbe macht Schule“ (<https://www.denkmal-aktiv.de>).

⁶ China-Schul-Akademie der Universität Heidelberg (<https://www.china-schul-akademie.de>), Projekt „Wissen um globale Verflechtungen“ des Center for InterAmerican Studies (CIAS) der Universität Bielefeld (<http://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/cias/publikationen/unterrichtsmaterial>).

2 Kompetenzorientierung

| 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 ... historische Quellen unterschiedlicher Art (u. a. Texte, Bilder, Filme, historische Karten, Statistiken) und unterschiedlicher Provenienz (lokal, national, global) in Archiven und in wissenschaftlichen Onlineangeboten finden und quellenkritisch analysieren. Dazu gehören auch Quellen, die noch wenig im Geschichtsunterricht genutzt werden (z. B. Klimadaten).</p> <p>1.2 ... Darstellungstexte aus unterschiedlichen Perspektiven heranziehen und argumentativ auswerten.</p> <p>1.3 ... Begriffe der Nachhaltigkeits- und der Kolonialismusdebatte (z. B. „Nachhaltigkeit“, „Dritte Welt“, „Entwicklung“) historisch einordnen und diskutieren.</p> <p>1.4 ... geschichtskulturelle Auseinandersetzungen in der Gegenwart zu Fragestellungen des Kolonialismus und der nachhaltigen Entwicklung erörtern.</p>
<p>2. Erkennen von Vielfalt</p> <p>... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt erkennen.</p>	<p>2.1 ... die Standortgebundenheit historischer Quellen kritisch reflektieren.</p> <p>2.2 ... unterschiedliche Positionen zu einem historischen oder geschichtskulturellen Sachverhalt vergleichen.</p> <p>2.3 ... die Problematik der unvollständigen Überlieferung historischen Quellenmaterials und der asymmetrischen Quellenlage bezüglich der Erfahrungen und Perspektiven verschiedener Gruppen zu einem Sachverhalt einordnen.</p>
<p>3. Analyse des globalen Wandels</p> <p>... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.</p>	<p>3.1 ... einen historischen Sachverhalt globalgeschichtlich einordnen.</p> <p>3.2 ... Perspektiven der Politik-, Sozial-, Wirtschafts- und Umweltgeschichte mit Blick auf einen spezifischen globalgeschichtlichen Sachverhalt in Bezug setzen.</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 ... die Grenzen des Handelns (von der Ebene des Individuums bis zur Ebene internationaler Organisationen) mit Blick auf eine nachhaltige Entwicklung anhand historischer Beispiele reflektieren.</p> <p>4.2 ... die historische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Handlungsebenen zur Beurteilung gegenwärtiger Handlungsmöglichkeiten heranziehen.</p>

Bewerten – Die Lernenden können ...	
<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie</p> <p>... sich unterschiedliche Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für Verhaltensweisen und Entscheidungen bewusst machen und reflektieren.</p>	<p>5.1 ... Alteritätserfahrungen am historischen Quellenmaterial bewusst reflektieren.</p> <p>5.2 ... unterschiedliche Begriffe von Kultur erläutern und deren Bedeutung für eine Migrationsgesellschaft erörtern.</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 ... zu essenzialistischen Kulturverständnissen und rassistischen Vorstellungen im globalen Kontext Stellung nehmen.</p> <p>6.2 ... eurozentrische Perspektiven erkennen und reflektieren.</p> <p>6.3 ... unter Berücksichtigung des historischen Kontexts an einem geschichtskulturellen Beispiel das Spannungsverhältnis von partikularen und universalistischen Maßstäben erläutern.</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 ... Entwicklungsmaßnahmen vor dem Hintergrund divergierender historischer Erfahrungen einordnen.</p> <p>7.2 ... die Nachhaltigkeit politischen Handelns vor dem Hintergrund eines längerfristigen historischen Bewertungshorizonts einordnen.</p>
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>7.1 ... Entwicklungsmaßnahmen vor dem Hintergrund divergierender historischer Erfahrungen einordnen.</p> <p>7.2 ... die Nachhaltigkeit politischen Handelns vor dem Hintergrund eines längerfristigen historischen Bewertungshorizonts einordnen.</p> <p>8.1 ... zur historischen Verantwortung der eigenen Gesellschaft im Kontext globaler Herausforderungen Stellung beziehen und die Notwendigkeit solidarischen Handelns reflektieren.</p>

<p>9. Verständigung und Konfliktlösung</p> <p>... zur Überwindung sozio-kultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und durch Zusammenarbeit zu Konfliktlösungen beitragen.</p>	<p>9.1 ... aktuelle Konfliktlagen multiperspektivisch und multikausal vor ihrem historischen Hintergrund untersuchen.</p> <p>9.2 ... die Rolle unterschiedlicher historischer Identitäten für die Kommunikation zwischen Individuen, Gruppen und Nationalstaaten herausarbeiten und im eigenen Handeln berücksichtigen.</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 grundsätzliche Offenheit des geschichtlichen Prozesses erkennen und Kontingenz in die Bewertung historischer Situationen einbeziehen.</p> <p>10.2 ... historische und geschichtskulturelle Fragestellungen im globalen Kontext auf Grundlage des eigenen (global)historischen Orientierungswissens und im Spannungsfeld der vier Nachhaltigkeitsdimensionen einordnen.</p> <p>10.3 ... auch in Situationen, die durch eine unsichere Datenlage gekennzeichnet sind, zu verantwortbaren Positionen und Handlungsperspektiven gelangen.</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 ... auf Grundlage eines eigenen historischen Urteils Handlungsperspektiven für die Gegenwart entwickeln.</p> <p>11.2 ... sich an geschichtskulturellen Auseinandersetzungen im eigenen Umfeld aktiv beteiligen.</p> <p>11.3 ... und sind bereit, sich interdisziplinär mit Themen der Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen und Strategien für eine nachhaltige Zukunft zu entwickeln.</p>

3 Didaktisches Konzept

Nicole Garretón, Bettina Degner, Birgit Brenner

Anschließend an die drei Anforderungsbereiche (**Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln**) zur Verankerung der Leitperspektive BNE im Geschichtsunterricht gibt das vorliegende Kapitel Anregungen zur Gestaltung von BNE-Lernangeboten im Geschichtsunterricht und damit zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts. In der Geschichtsdidaktik gibt es – wie in der Geschichtswissenschaft – bisher keine Fachdebatte, die sich am Leitbegriff BNE orientiert. Vielmehr bestehen diverse Zugänge zu Fragen der Nachhaltigkeit, die in diesem Kapitel zusammengeführt werden, darunter die bereits stärker etablierten Ansätze der **globalgeschichtlichen Orientierung** des Geschichtsunterrichts, die auch Impulse der postkolonialen Theorie aufgenommen haben, ebenso wie die Zugänge der interkulturellen und antirassistischen historischen Bildung. Die Umweltgeschichte hat seit den 1970er-Jahren eher ein Nischendasein geführt. Sie wird erst seit wenigen Jahren im Zuge

der Debatten um den Klimawandel von der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik stärker fokussiert. Eine globalgeschichtliche Orientierung des Geschichtsunterrichts befähigt Lernende dazu, sich in ihren zunehmend global verflochtenen Lebenswelten zu orientieren und die historische Dimension gegenwärtiger Problemlagen zu erkennen. Um eine globalgeschichtliche Orientierung zu ermöglichen, muss der Geschichtsunterricht Grundlagenwissen (z. B. über globale Zäsuren und historische Konjunkturen unterschiedlicher Regionen der Welt) vermitteln. Der Unterricht sollte jedoch nicht ausschließlich auf eine Makroperspektive begrenzt bleiben, da eine solche die Heterogenität von Weltregionen sowie die stets vorhandene innergesellschaftliche Diversität nicht abbilden kann. Die Lehrenden des Fachs Geschichte stehen an dieser Stelle vor der Herausforderung, das Prinzip der Multiperspektivität nicht nur auf synchroner und diachroner Ebene, sondern auch aus einer lokalen und globalen Perspektive heraus zu vermitteln. Wichtig ist dafür die Kontrastierung der nationalen oder eurozentrischen Binnenperspektive mit Positionen, die auf andere Standpunkte in der Welt verweisen. Bewusstsein für die kontextspezifische Bedingtheit unterschiedlicher Blickwinkel und deren jeweilige Begrenztheit kann der Geschichtsunterricht durch eine konsequente Gegenüberstellung unterschiedlich perspektivierter Quellen schaffen. Auf diese Weise kann auch die Begrenztheit des eigenen Blickwinkels kritisch reflektiert werden (siehe SCHWABE 2022).

Für eine globalgeschichtliche Orientierung ist die Abgrenzung national oder regional abgeschlossener räumlicher Einheiten grundlegend. Dem lässt sich hinzufügen, dass – insbesondere für pädagogische Prozesse – eine Raumvorstellung von konzentrischen Kreisen (vom eigenen Nahbereich zum Regionalen, Nationalen bis hin zum Globalen) ungeeignet ist, da sie den Fehlschluss nahelegt, dass Globalität etwas „Fernes“, gar Unerreichbares sei. Damit verliert der Unterricht den Bezug zu den Räumen, in denen Lernende leben. Eine relationale Perspektive, die globale Prozesse im Lokalen greifbar macht, ermöglicht dagegen, ein global vernetztes historisches Denken zu entwickeln und Globalität im eigenen Nahraum erkennen zu lernen.⁷ Hierzu eignen sich im Geschichtsunterricht beispielsweise transregionale Fallstudien (siehe Unterrichtsskizze 1 in Kap. 4 OR-FA). Einen Beitrag zu einer globalen Orientierung kann der Geschichtsunterricht weitergehend durch die Auseinandersetzung mit historischen Karten als Quellenmaterial leisten, die Weltbilder ihrer Zeit widerspiegeln. Sie sind Ausdruck und gleichzeitig Teil des Konstruktionsprozesses politischer, kultureller und sozialer Beziehungen. Besonders geeignet ist in diesem Zusammenhang die Arbeit mit Weltkarten, die im Unterricht als Quellen in ihrem historischpolitischen Entstehungskontext analysiert werden können.

Für die Dekonstruktion des Eurozentrismus in Kartendarstellungen eignet sich für die Sek II z. B. eine Auseinandersetzung mit der 1569 von Gerhard Mercator erstellten sogenannten Mercator-Projektion. Sie dient bis heute als Grundlage für Weltkarten, steht jedoch seit vielen Jahren in der Kritik, weil sie Größenverhältnisse verzerrt abbildet und den europäischen Blick begünstigt. Damit kann die Peters-Projektion (1973) kontrastiert werden. Über die Dezentrierung des eurozentrischen Weltbilds wollte ihr Macher, Arno Peters, zu einem realistischeren Raumverständnis und damit zu einer gerechteren und solidarischeren Welt beitragen. Auch die Aus-

⁷ Hier schließt das Fachkapitel an die Überlegungen zur Balance zwischen Globalität und Lokalität im Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung (2016) an. Dies unterstreicht die Herstellung einer vertikalen Kohärenz für nachhaltige Politik, aber auch für Lernprozesse, die auf ein zukunftsfähiges Urteilsvermögen abzielen.

einandersetzung mit Kartenbildern, die den Lernenden nicht geläufig sind, wie eine sinozentrische Weltkarte, eignet sich im Geschichtsunterricht, um Perspektivenwechsel zu veranschaulichen (OSWALT 2015, 2019). Im Blick zu behalten ist, dass historische Karten in Geschichtsschulbüchern häufig für die koloniale Expansion in der Frühen Neuzeit genutzt werden, um die sprunghafte Erweiterung der europäischen Kenntnisse von der Welt aufzuzeigen. Im Sinn der Leitperspektive BNE müssen dabei auch die Folgen für die betroffenen Weltregionen (strukturelle Armut/Ungleichheit) und globale gesellschaftliche Probleme (Rassismus, Machtungleichheit etc.) kritisch einbezogen werden, um nicht lediglich ein europäisches Fortschrittsnarrativ zu bedienen.

Auch geschichtskulturelle Kontroversen weisen zunehmend eine globale Dimension auf. Hier lassen sich exemplarisch die mannigfaltigen Debatten um die europäische Kolonialvergangenheit anführen, die sich oftmals an lokalen Orten des gesellschaftlichen Erinnerns (Denkmale, Museen oder Straßennamen) entzünden, jedoch nicht ohne eine globale Verortung zu verstehen und nicht ohne internationalen Dialog aufzulösen sind (siehe Unterrichtsskizze 2 in Kap. 4 OR-FA).

Die Disziplin der Geschichtswissenschaft und auch der Geschichtsunterricht sind nicht in der Lage, gegenwärtige gesellschaftliche Problemlagen zu lösen. Der Geschichtsunterricht kann jedoch **Handlungskompetenzen zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft** vermitteln und Lernende auf den Umgang mit Zielkonflikten einer nachhaltigen Entwicklung vorbereiten. Mit anderen Worten: Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und dem Geworden-Sein gegenwärtiger Problemlagen kann ein Fundament bilden, um nicht nur das eigene Handeln als Individuum, sondern insbesondere das kollektive gesellschaftliche Handeln zu reflektieren. Ein globalgeschichtlich ausgerichteter Geschichtsunterricht allein reicht dafür nicht aus. Notwendig ist eine Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung politischer, sozialer, ökologischer und wirtschaftlicher Verflechtungen in der Gegenwart, ihren Brüchen und Kontinuitäten und den intendierten sowie nicht intendierten Folgen politischer Entscheidungen. Dazu muss die Umweltgeschichte im Geschichtsunterricht strukturell gestärkt werden (siehe das in Kap. 5 OR-FA vorgestellte Unterrichtsbeispiel).

Ein geschichtswissenschaftlicher Zugang im Rahmen von BNE kann Lernende dazu befähigen, die Historizität gegenwärtiger globaler Problemlagen zu erkennen und Handlungsperspektiven für die Gegenwart zu entwickeln. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit historischen Entscheidungssituationen, an denen die grundsätzliche Offenheit gesellschaftlicher Entwicklungen und die Möglichkeitsräume sowie Grenzen menschlichen Handelns deutlich werden, liegt ein fundamentaler Beitrag des Unterrichtsfachs Geschichte zu einer BNE. Es bieten sich historische Dilemmata-Situationen an, die unterschiedliche Perspektiven und Zielkonflikte zwischen den vier Dimensionen der Nachhaltigkeit (Politik, Soziales, Wirtschaft, Umwelt) verdeutlichen. In der Urteilsfindung sind schließlich Fragen der globalen und intergenerationalen Gerechtigkeit mitzudenken. Auf diese Weise befähigt der Geschichtsunterricht Lernende zu einem historisch reflektierenden Handeln. Andererseits können Nachhaltigkeitsfragen im Geschichtsunterricht in einem geschichtskulturellen Zugang am Beispiel gegenwärtiger Debatten über einen nachhaltigen Umgang mit der Vergangenheit stehen. Dafür eignen sich insbesondere Themenfelder, die sich einem der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele (oder einem der 21 Themenbereiche des OR) zuordnen lassen.

Die Leitperspektive BNE zielt nicht nur in inhaltlicher Perspektive auf globale soziale Gerechtigkeit, sondern fordert auch im Klassenraum eine gleichberechtigte Partizipation und die Anerkennung von Diversität. Dafür ist eine **Analyse der Lernsituation aus einer inklusiven und diskriminierungssensiblen Perspektive** im Geschichtsunterricht grundlegend, wie sie BNE auch fordert. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit globalen Themen im Unterricht sollte nicht der Fehler begangen werden, Lernende mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte per se zu Expertinnen und Experten für ein Herkunftsland oder eine -region zu erklären, sondern dies sollte ihre selbstbestimmte und freiwillige Entscheidung bleiben.

Bild- und Textquellen im Geschichtsunterricht sollten auf bis heute wirkende Stereotype befragt werden. Für Bildquellen – wie z. B. Fotografien eines Sinto und einer Sinteza sowie eines Rom und einer Romni, die das Z-Stereotyp reproduzieren, oder Fotos hungernder Nama-Kinder während der deutschen Kolonialzeit, die Vorstellungen vom hilflosen afrikanischen Menschen als Opfer bestärken (REUTER 2014) – gilt, dass sie stets mit Arbeitsaufträgen zu verbinden sind, anhand derer sich Stereotype und die dahinterstehenden Absichten herausarbeiten lassen. Dies gilt auch für Textquellen, die darüber hinaus auf fehlende Perspektiven befragt werden können: Wer spricht? Wer darf sprechen – wer nicht? Welche Stimmen hört man nie? Welcher Stimme wird die höchste Relevanz beigemessen? Oder auf Textquellen zu nachhaltiger Entwicklung bezogen: Wer definiert, was nachhaltige Entwicklung ist? Aus welchen Motiven? Das historische Lernen bietet sich für die Sensibilisierung für rassistische oder eurozentrische Perspektiven in besonderer Weise an. Ein Ansatzpunkt dafür ist eine kritische Auseinandersetzung mit Quellenbegriffen (z. B. ‚Dritte Welt‘). Quellenbegriffe müssen in den spezifischen historischen Kontext eingeordnet werden. Darüber hinaus kann geprüft werden, inwiefern Begriffe in unterschiedlichen Sprachen und in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten eine andere Geschichte und damit eine andere Bedeutung haben. Mit der Förderung von Kompetenzen im Bereich der kritischen Quellenanalyse kann der Geschichtsunterricht auch einen zentralen Beitrag zum Umgang mit nahezu unbegrenztem Zugang zu Informationen und Falschinformationen leisten und so einen angemessenen Umgang mit Fake News und die Fähigkeit zum Erkennen von Falschinformationen fördern. Der Geschichtsunterricht kann Lernenden durch gezielte Schulung in der kritischen Analyse historischen Quellenmaterials Kompetenzen an die Hand geben, um sich auch in anderen Bereichen kritisch mit Herkunft, Entstehungskontext sowie Zielen von Darstellungen im Internet und in sozialen Medien auseinanderzusetzen. Um diese spezifische gegenwartsbezogene Art der Quellenanalyse im Internet zu trainieren, lohnt sich eine Beschäftigung mit geschichtskulturellen Auseinandersetzungen in sozialen Medien. Andererseits bietet sich zur Stärkung der digitalen Bildung eine Nutzung digitaler Methoden auch im Geschichtsunterricht an. So können über den Einbezug digitaler Tools z. B. zur Erstellung von Erklärvideos, zur Bildbearbeitung sowie zur visuellen Präsentation von Arbeitsergebnissen Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien geschult werden.

4 Beispielthemen

Nicole Garretón, Bettina Degner, Birgit Brenner

Die aus den SDGs abgeleiteten OR-Themenfelder lassen sich verbinden mit den Rahmenvorgaben der EPA im Fach Geschichte. Sie sehen vor, gesellschaftliche Sach-



verhalte in einer strukturellen historischen Perspektive zu beleuchten, u. a. soll im Unterricht eine Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen internationalen Beziehungen und ihren Voraussetzungen stattfinden und ein Schwerpunkt auf den gesellschaftlichen Wandel seit dem Industriezeitalter gelegt werden. Ausgehend von diesem Rahmen konzentrieren sich die Lehrplanthemen im Geschichtsunterricht der Sek II in der Regel auf den Zeitraum vom Ende des 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Innerhalb dieses Zeitrahmens lassen sich in den Geschichtslehrplänen für die Sek II der einzelnen Bundesländer die Inhaltsbereiche Migration, Kolonialgeschichte und Entkolonialisierung, Kalter Krieg und Umwelt als besonders anschlussfähige Schnittstellen für den Lernbereich Globale Entwicklung mit seinen 21 Themenfeldern im Geschichtsunterricht hervorheben. Die folgende Liste bietet exemplarische Themen für die Unterrichtspraxis ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Bei der Auswahl der Unterrichtsthemen ist zu bedenken, dass die Förderung eines Bewusstseins für globale Herausforderungen ungewollt die historisch gewachsenen Asymmetrien einer Wissensproduktion im globalen Kontext reproduzieren kann. Gerade wenn es um die Vermittlung von Wissen über außereuropäische Räume und Gesellschaften geht, die im Geschichtsunterricht meist nur exemplarisch und punktuell behandelt werden, darf der Fokus eines global orientierten Geschichtsunterrichts nicht ausschließlich auf Krisenszenarien liegen. Ein solcher defizitorientierter Blick birgt die Gefahr, bestehende asymmetrische Blickverhältnisse zu reproduzieren. Entsprechenden Asymmetrien kann auch entgegengewirkt werden, indem gezielt Perspektiven asiatischer, amerikanischer oder afrikanischer Geschichtsschreibung in den Geschichtsunterricht einbezogen werden. Ein solcher Dialog ist für die gemeinsame Suchbewegung nach mehr Nachhaltigkeit und nach mehr globaler Gerechtigkeit fundamental.

Folgende Kriterien lagen der Auswahl von Beispielthemen zugrunde. Diese können auch bei der Auswahl bzw. Konzeption eigener Unterrichtsvorhaben Orientierung bieten:

- Vorbereitung auf den Umgang mit Komplexität und Verschränkung von historischen Ereignissen und Entwicklungslinien,
- Auseinandersetzung mit historischen Dilemmata und Zielkonflikten zwischen den vier Nachhaltigkeitsdimensionen (Politik, Soziales, Wirtschaft, Umwelt),
- Verständnis von Kultur als offenes und dynamisches System,
- Öffnung für interdisziplinäre Forschungsfragen (z. B. Geographie, Klimatologie, Geologie, Anthropologie, Sozialwissenschaften, Gender Studies, Medizin, Religions- und Medienwissenschaften).





| **Tabelle 6:** Liste der Beispielthemen

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>8 MENSCHENWÜRDIGE ARBEIT UND WIRTSCHAFTSWACHSTUM</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>10 WENIGER UNGLEICHHEITEN</p> </div> </div>	<p>Wer gehört zur Migrationsgesellschaft?</p> <p>Historischer Vergleich von In- und Exklusionskriterien (in den Dimensionen Ökologie, Ökonomie, Soziales und Politik) in der deutschen Migrationsgesellschaft und in anderen (nicht) europäischen Ländern sowie Urteilsbildung anhand ausgewählter Fallbeispiele</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder</p> 	<p>Von der Unterstützung der „Zivilisierungsmission“ zur Theologie der Befreiung</p> <p>Auseinandersetzung mit der historischen Verantwortung der christlichen Mission im Zuge der kolonialen Expansion der europäischen Staaten unter Einbeziehung des Wandels vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart</p>
<p>3 Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum Postkolonialismus</p> 	<p>Wann beginnt die Globalisierung?</p> <p>Gegenüberstellung unterschiedlicher historischer Periodisierungen mit Blick auf die Entstehung einer globalen Wirtschaftsordnung</p>
<p>4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum</p> 	<p>Ein „Global Player“ im 19. Jahrhundert? – Eine transregionale Fallstudie am Beispiel der Upmanns aus Bielefeld</p> <p>Die globale Verflechtung der Bielefelder Kaufmannsfamilie Upmann mit globalen Handelsnetzwerken/Bankenwesen und dem transatlantischen Handel mit versklavten Menschen</p>
<p>5 Landwirtschaft und Ernährung</p> 	<p>The Green Revolution – Fluch oder Segen?</p> <p>Über die Folgen der weltweiten Umstellung der Landwirtschaft auf moderne Produktionsmethoden</p>
<p>6 Gesundheit, Krankheit, Pandemien und One Health</p> 	<p>Plagues and People – Geschichte(n) der ansteckenden Krankheiten</p> <p>Ökologische, ökonomische, politische, soziale, demografische und geographische Ursachen und Auswirkungen von Krankheiten und Pandemien seit dem 19. Jahrhundert auf verschiedene Gesellschaften</p>
<p>7 Bildung und Wissenschaft</p> 	<p>Sagt man das heute noch so?</p> <p>Kritischer Umgang mit diskriminierenden Begriffen in historischen Quellen</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>8 Globalisierte Freizeit, Umwelt und Tourismus</p>  	<p>Die Nofretete an Ägypten zurückgeben?</p> <p>Entwicklung von BNE-Perspektiven auf die Diskussion über Kunst aus kolonialen Kontexten in europäischen Museen (Provenienz, Restitution und historische Gerechtigkeit)</p> <p>Zoos und Museen – Orte zivilisatorischen Fortschritts?</p> <p>Die Globalgeschichte der zoologischen Gärten und Museen in Europa</p> <p>Wer profitiert vom Massentourismus?</p> <p>Über die Entstehung und Auswirkungen des Massentourismus im 20. Jahrhundert</p>
<p>9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere</p>  	<p>Nachhaltigkeit – ein europäisches Konzept?</p> <p>Über die Entstehung des Konzepts der Nachhaltigkeit in Europa und den Widerstand des globalen Südens gegen rassistische Effekte ungleicher Verteilung von Umweltgütern und Risiken seit dem Beginn der Kolonisierung</p>
<p>10 Chancen und Gefahren technologischen Fortschritts, Energiegewinnung, KI und Digitalisierung</p>  	<p>Gefährliche Kernkraft?</p> <p>Über die Gründe des weltweiten Ausbaus des atomaren Energiesektors seit 1970 und der Entstehung der zivilgesellschaftlichen Anti-AKW-Bewegung in Europa sowie von Gegenbewegungen in anderen Teilen der Welt</p>
<p>11 Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust</p>  	<p>Die Epoche des Ost-West-Konflikts im Blick der globalen Umweltgeschichte: die „Große Beschleunigung“ und das Anthropozän</p> <p>Der Ost-West-Konflikt aus der Perspektive der globalen Umweltgeschichte</p>
<p>12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr</p>  	<p>Straßennamen und Erinnerungskultur im Wandel</p> <p>Kriterien für die Ehrung von Menschen durch Straßennamen im Sinn einer nachhaltigen und inklusiveren Stadtentwicklung</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit</p>  	<p>Wer arbeitete für „das deutsche Wirtschaftswunder“?</p> <p>Der Beitrag der „Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter“ in Westdeutschland sowie der „Vertragsarbeiterinnen und Vertragsarbeiter“ in Ostdeutschland zum wirtschaftlichen Aufschwung im geteilten Deutschland</p>
<p>14 Demografische und soziale Strukturen und Entwicklungen</p> 	<p>Deutschland – ein Land der Alten?</p> <p>Analyse des demografischen Wandels in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, insbesondere der Überalterung und der Wirkung auf die nachhaltige Entwicklung in Deutschland</p>
<p>15 Armut und soziale Sicherheit</p>  	<p>Wem gehört die Stadt? – Gentrifizierung als Oral-History-Projekt</p> <p>Wandel von Eigentumsverhältnissen und Geschäftsmodellen in der Immobilienwirtschaft in deutschen Städten seit 1945</p>
<p>16 Frieden und Konflikt</p>  	<p>Wann begann der Zweite Weltkrieg – 1935, 1937, 1939?</p> <p>„Eine“ afrikanische und asiatische Perspektive auf den Beginn des Zweiten Weltkriegs durch den italienischen Kolonialkrieg in Äthiopien unter Mussolini und den Japanisch-Chinesischen Krieg</p>
<p>17 Migration und Integration</p>  	<p>Migrationsgeschichte(n)</p> <p>Gemeinsamkeiten und Unterschiede historischer Migrationsbewegungen, mögliche Beispiele: Religionsflüchtlinge (Hugenottinnen und Hugenotten), Überseeemigration aus Europa (nach 1848 und 1933), Ruhrpolinnen und Ruhrpolen, Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg, Migrantinnen und Migranten in BRD/DDR</p>
<p>18 Politik, Demokratie und Menschenrechte</p> 	<p>Die Haitianische Revolution – das nicht eingelöste Versprechen</p> <p>Der Beitrag der Haitianischen Revolution von 1791 für ein Menschenrecht unabhängig von Hautfarbe, Sprache und Kultur</p>
<p>19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen</p> 	<p>Marshallplan mit Afrika?</p> <p>Vergleich der Ausgangsbedingungen und des Erfolgs des Marshallplans für europäische Länder nach dem Zweiten Weltkrieg und dem sogenannten Marshallplan mit Afrika als Beitrag zum G20-Compact with Africa</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>20 Global Governance – Weltordnungspolitik</p>  	<p>Geschichte des internationalen Völkerrechts: Wann greift die internationale Schutzverantwortung?</p> <p>Die Geschichte der Kriege und des europäischen Völkerrechts seit dem 19. Jahrhundert und die Herausforderung einer konsequenten Anwendung des UN-Menschenrechtsregimes bei innerstaatlichen bewaffneten Konflikten nach 1945, mögliche Beispiele Ruanda und Tschetschenien</p>
<p>21 Kommunikation im globalen Kontext</p>  	<p>Climate Justice, now!</p> <p>Geschichte, Chancen und Grenzen der Klimaverhandlungen aus Sicht des globalen Nordens und aus Sicht des globalen Südens</p>

4.1 Umsetzung ausgewählter Beispielthemen

Unterrichtsskizze 1

Titel: Ein „Global Player“ im 19. Jahrhundert? Eine transregionale Fallstudie am Beispiel der Upmanns aus Bielefeld

Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 8, 9, 10

OR-Themenbereich: 4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum

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

Die Lernenden können (anhand von Quellen, Darstellungen und Karten) ...

- die Beziehungen im transatlantischen Handelsnetzwerk und im Sklavenhandel erklären. (1.1, 2.2, 3.1, 5.1, 10.2)
- die globalen Handelsnetzwerke und deren Träger (Zulieferer, Versicherungen, Reedereien, Manufakturen, Banken etc.) im 19. Jahrhundert erläutern. (3.1, 5.1, 8.1)
- den Begriff ‚Global Player‘ historisieren sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum heutigen Begriffsgebrauch benennen. (1.3, 10.1)
- die Leistungen der Unternehmerfamilie aus heutiger Sicht diskutieren und sich dabei selbst positionieren. (1.5, 8.1, 11.1)
- ähnliche unternehmerische Verflechtungsbeziehungen in ihrer eigenen Lebenswelt und Umgebung identifizieren. (1.4, 7.1, 11.2)

Die Unterrichtseinheit „Respekt, Ehre, Verdienst? Die Upmanns. Geschichte eines globalen Familienunternehmens“ (FREY 2019) zeigt, wie anhand der Auseinandersetzung mit Regionalgeschichte im Unterricht globale Verflechtungen greifbar werden können. Die Lernenden setzen sich mit der Unternehmensgeschichte der Bielefelder Kaufmannsfamilie auseinander, die im 19. Jahrhundert durch eine Tabakmanufaktur in Kuba zu großem Reichtum und Ansehen kam. Nach und nach kamen eine Bank, eine Reederei und Kontore und/oder Fabriken in Bremen, New York und Havanna hinzu, um die Lieferkette stärker kontrollieren zu können. Die Fallstudie kontrastiert

die europäische Erfolgsgeschichte der Moderne mit der Externalisierung der damit verbundenen Folgekosten. Dem transatlantischen Handel mit versklavten Menschen und der Ausnutzung deren Arbeitskraft in der Karibik steht die (öffentlichkeitswirksame) Wohltäterschaft im Heimatort gegenüber. Die für die Sek I entwickelten Materialien können methodisch angepasst für die Oberstufe genutzt werden: Eine Geschichtskarte mit Europa, Afrika sowie Nord-, Mittel- und Südamerika zur Kolonialzeit (METZLER 2018) und die Kuba-Karte aus der Unterrichtseinheit von FREY (2019) ermöglichen in Gruppenarbeit unter Verwendung des Materials, die Orte/Geschäfte und Familienmitglieder einzutragen und deren Verflechtungen durch Pfeile zu verdeutlichen. Dabei kann zunächst von der Firmengeschichte ausgegangen werden, die dann durch die Darstellungstexte und durch das Interview (RAUHUT 2019) historisch kontextualisiert wird. Dazu können von den Gruppen folgende Aufgaben bearbeitet werden, die unterschiedliche Perspektiven auf das Material werfen: Erklären Sie am Beispiel das Funktionieren des transatlantischen Sklavenhandels! Stellen Sie dar, inwieweit und an welchen Stellen deutsche Unternehmen an transatlantischen Geschäftsbeziehungen beteiligt waren! Erläutern Sie, inwiefern an der Upmann-Geschichte Elemente der Entwicklung der globalen Ungleichheit im Rahmen der globalen wirtschaftlichen Verflechtung verdeutlicht werden können! Erläutern Sie, inwiefern das Familienunternehmen Upmann ein „Global Player“ war! Die Diskussion um eine Einschätzung der Leistungen der Upmanns aus heutiger Sicht kann sich um die wertenden Begriffe ‚Respekt‘, ‚Ehre‘, ‚Verdienst‘ entfalten. Dieses oder andere Fallbeispiele (SASSERRATH 2021; WEBER 2004) können von Lehrkräften als Ausgangspunkt genutzt werden, um im forschenden Lernen eigene regionale Unternehmensgeschichten zu eruieren.

Unterrichtsskizze 2

Titel: Misch Dich ein! „Geschichtskulturelle Debatten zu Fragen globaler Gerechtigkeit“

Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 10, 16

OR-Themenbereich: 18 Politik, Demokratie und Menschenrechte

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

Die Lernenden können ...

- sich in einer zugelosten Position zu einer „nachhaltigen“ geschichtskulturellen Soll-Frage Sachkenntnis erarbeiten, um daraus Argumente zu formulieren. (1.1, 1.4)
- die Spezifika einer historischen Argumentation in der Debatte anwenden.
- Sach- und Werturteile auseinanderhalten und beides begründend in der Debatte äußern. (5.1, 7.1)
- spontan auf die Gegenargumente eingehen, indem sie sich auf ihre Vorrednerinnen bzw. Vorredner beziehen. (2.1, 2.2)
- ihre individuelle Position durch die Teilhabe an einer lebendigen demokratischen Geschichtskultur schärfen. (8.1, 9.1, 9.2, 11.2)

Debatten⁸ haben die Funktion, Positionen mit Argumenten zu unterlegen, abzuwägen, Perspektiven einzubeziehen, auch die Position des bzw. der anderen und dessen bzw. deren Argumente wahrzunehmen. Geschichtskulturelle Debatten um Nachhaltigkeit im globalen Kontext drehen sich um die Frage, was erhaltenswert ist und woran oder an wen wie erinnert werden soll. Im Umfeld der globalen Entwicklung bedeutet dies Fragen über den Umgang mit Traditionen und Überresten aus der Kolonialzeit (Sollen die Benin-Bronzen an Nigeria zurückgegeben werden? Soll die Lüderitzstraße umbenannt werden? Soll ein deutsches Sklaverei-Museum gebaut werden? Soll an deutsche Kolonialvergangenheit – angesichts begrenzter Ressourcen für Erinnerungskultur – mit staatlicher Unterstützung erinnert werden?). Diese Debattenfragen sind durchaus auch im globalen Rahmen denkbar, wenn es um ehemalige Kolonien Deutschlands geht (Soll Namibia für den Völkermord an den Herero und Nama eine Entschädigungszahlung von Deutschland bekommen? Human Remains nennt man menschliche Gebeine und Schädel, die als Kriegstrophäen und für rassistische Forschung aus ehemaligen Kolonien in Ausstellungshallen deutscher Museen lagern. Sollen aus Gründen der kolonialen Aufarbeitung Rückführungen und Wiederbestattungen der Human Remains ermöglicht werden?), aber auch darüber hinaus (Soll die – in der italienischen, faschistischen Kolonialzeit entstandene – Altstadt von Asmara Weltkulturerbe bleiben?). Auch geschichtskulturelle Debattenfragen aus dem Themengebiet Umweltgeschichte sind bearbeitbar, wenn auch noch weniger öffentlich repräsentiert (Sollen angesichts der im Pariser Klimaabkommen von 2015 festgelegten nationalen Emissionsbudgets die historischen Emissionen berücksichtigt werden?).

Für die Durchführung geschichtskultureller Debatten methodisch wichtig ist, dass das 3-B-Schema (Behaupten, Begründen, Belegen) auf eine historische Argumentation hin ausgerichtet ist. Dadurch bekommt diese eine fachspezifische Ausrichtung:

- Beim Behaupten wird ein geschichtskultureller Streitpunkt als These formuliert, die eindeutig entweder Pro oder Contra entspricht.
- Das Begründen bezieht sich auf Quellenaussagen oder auf geschichtswissenschaftliche Positionen. Es hebt die Bedeutung der Person oder des Ereignisses für die weitere historische Entwicklung hervor, stellt die Bewertung durch Zeitgenossinnen bzw. Zeitgenossen oder die Bedeutung des historischen Ereignisses aus heutiger Sicht in den Mittelpunkt.
- Beim Belegen werden Quellenzitate verwendet, konkrete Ereigniszusammenhänge erläutert oder die Gegenwartsbedeutung an einem Beispiel verdeutlicht (BRÄMER ET AL. 2019).

Bei der historischen Argumentation sollen fachspezifische Begriffe (z. B. Perspektive, Parteilichkeit) Verwendung finden, die Abfolge der Argumente strukturiert sein (nach Kategorien wie Herrschaft, Wirtschaft, soziale Ungleichheit und Geschlecht), Zeitverlaufsvorstellungen (chronologisch, zyklisch, teleologisch) einbezogen werden und grundlegende historische Unterscheidungen wie die zwischen Quelle und Darstellung oder zwischen Tradition und Überrest metanarrativ angewendet werden (PANDEL 2013). Eine solche geschichtskulturelle Debatte trägt zur Stärkung einer demokratischen Gesprächsfähigkeit bei und erhöht die Sensibilität für Fragen der globalen Gerechtigkeit, die aus Ressourcenkonflikten der Vergangenheit entstanden sind.

⁸ Weiterführende Hinweise zur Methodik bei KEMMANN 2018.

5 Unterrichtsbeispiel

Susanne Popp, Eva Rohland, Timo Leimbach, Matthias von Zeppelin

Die Epoche des Ost-West-Konflikts im Blick der globalen Umweltgeschichte: die „Große Beschleunigung“ und das Anthropozän

1. Begründung des Unterrichtsvorschlags

Das Thema Kalter Krieg bzw. Ost-West-Konflikt⁹ ist in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer für die gymnasiale Oberstufe fest verankert, wobei politik- und gesellschaftsgeschichtliche Aspekte vorherrschen.

In der Perspektive der globalen Umweltgeschichte besitzt der Zeitraum nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Ende der bipolaren Weltordnung ebenfalls sehr hohe Bedeutung. Er steht hier für den Beginn und die Entfaltung einer neuen, bis heute andauernden umwelthistorischen Epoche. Das zentrale Merkmal dieses Zeitabschnitts ist ein exponentiell beschleunigtes Wachstum umweltrelevanter menschlicher Aktivitäten – McNeills „Great Acceleration“ (MCNEILL ET AL. 2014)¹⁰ –, die in ihrer Summe zu einer globalen Umweltbelastung und -zerstörung bisher unbekanntem Ausmaßes und zur Überschreitung der planetaren Belastungsgrenzen (siehe zu den ökologischen Belastbarkeitsgrenzen BMUV 2024) geführt haben. Von einer neuen umweltgeschichtlichen Epoche wird deshalb gesprochen, weil Dynamik und Ausmaß der „Großen Beschleunigung“ bei Weitem das übertreffen, was für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts beobachtet wird.

Die Zeit der Großen Beschleunigung spielt wiederum in den Erdsystemwissenschaften¹¹ eine bedeutende Rolle. Um das Jahr 2000 ergaben wissenschaftliche Befunde, dass die Gattung Mensch – erstmals in der Erdgeschichte – als einer der entscheidenden Einflussfaktoren im hochkomplexen Erdsystem agiert. Diese Erkenntnis veranlasste eine Gruppe renommierter Erdsystemwissenschaftler um Paul Crutzen (zum Anthropozän bpb 2025), der geologischen Fachwelt vorzuschlagen, nach dem Holozän (seit etwa 11 000 Jahren) eine neue geochronologische Epoche einzuführen – das Anthropozän („Menschenzeitalter“).¹² Auch wenn über den Beginn der vorgeschlagenen geochronologischen Epoche noch diskutiert wird, bestreitet doch niemand, dass die Industrialisierung (fossile Energieträger) und vor allem die Große Beschleunigung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entscheidende Rollen in dieser Entwicklung spielten.

Das Unterrichtsbeispiel baut darauf auf, dass sich die Lernenden bereits mit dem Thema Ost-West-Konflikt aus politischer und gesellschaftlicher Perspektive auseinandergesetzt haben. Die globale umweltgeschichtliche Perspektive bietet einen „zweiten Blick“ auf diese Epoche und verdeutlicht deren historischen Stellenwert in

⁹ Die Begriffe ‚Ost-West-Konflikt‘ und ‚Kalter Krieg‘ beziehen sich auf denselben historischen Zeitabschnitt, haben jedoch nicht dieselbe Bedeutung. Da die semantischen Unterschiede in diesem Kontext nicht relevant sind, werden beide Begriffe synonym verwendet.

¹⁰ Siehe auch die Ausführungen zur Großen Beschleunigung im „Dossier: Anthropozän“ der Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb 2025).

¹¹ Die Erdsystemwissenschaft (Earth System Science) erforscht interdisziplinär die komplexen Wechselwirkungen im „System Erde“, die den Zustand und die Veränderungen des Planeten Erde beeinflussen. Im Zentrum stehen Wechselwirkungen zwischen den Teilsystemen der Geosphäre (Gestein), Atmosphäre (Luft), Hydrosphäre (Wasser) und Biosphäre (Leben) (siehe z. B. NATIONALE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN LEOPOLDINA 2022).

¹² Auch wenn die Subkommission Quartärstratigraphie (SQS) im März 2024 die formale Einführung eines neuen Erdzeitalters mehrheitlich ablehnte, weil die fachinternen Kriterien für ein Erdzeitalter noch nicht erfüllt seien, stellte sie die den Konzepten des Anthropozäns und der „Großen Beschleunigung“ zugrunde liegenden empirischen Befunde keineswegs infrage (EICHORN 2024).

der Genese der heutigen Umweltkrisen. Zwar finden sich auch im traditionellen Curriculum umweltgeschichtliche Inhalte (z.B. Anti-Atomkraft-Bewegung, Gründung und Aufstieg sogenannter Umweltparteien). Diese sind aber als Teilbereich der politischgesellschaftlichen Geschichte konzipiert, wohingegen das Unterrichtsbeispiel eine umfassende umweltgeschichtliche Perspektive auf die Zeit des Ost-West-Konflikts konstruiert, die Politik (z.B. Systemkonkurrenz), Militär (z.B. Wettrüsten, Atomwaffen), Wirtschaft und Gesellschaft (z.B. Steigerung des Lebensstandards, Konsumgesellschaft) umfasst. Die Entfaltung einer globalen umweltgeschichtlichen Perspektive im Geschichtsunterricht – hier für die Zeit des Ost-West-Konflikts¹³ – entspricht der Bedeutung ökologischer Herausforderungen in der gegenwärtigen und zukünftigen Lebenswelt der Lernenden. Das Fach Geschichte leistet einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Ziele der BNE und der Agenda 2030 (BMUV 2020), indem es die Lernenden befähigt, umwelthistorische Perspektiven auf politische, soziale und wirtschaftliche Sachverhalte zu entwickeln, systemische Zusammenhänge zwischen diesen vier Bereichen zu erkennen und Fragen der Verantwortung für die Entstehung der heutigen Umweltkrisen auf historischer Grundlage zu diskutieren. Dies dient der historischen Orientierung, die für das Gelingen der ökologischen Transformation unabdingbar ist.

Das Unterrichtsbeispiel führt die beiden für den umwelthistorischen Diskurs relevanten Konzepte der Großen Beschleunigung (Beginn nach dem Zweiten Weltkrieg) und des Anthropozäns (Menschheit als entscheidende Akteurin im Erdsystem) ein. Sie werden am Gegenstand des Kalten Kriegs konkretisiert, differenziert und kritisch reflektiert. Dabei wird das Gesamtbild des Kalten Kriegs erweitert. So gewinnen neben der vorherrschenden Fokussierung auf bipolare Spannungen systemübergreifende Konvergenzen an Gewicht: Denn alle beteiligten Mächte tendierten dazu, mögliche oder tatsächlich bekannte ökologische (Neben-)Folgen umweltrelevanter Maßnahmen, die der Stärkung der eigenen Position im globalen Systemwettbewerb dienen sollten, als nachrangig anzusehen. Des Weiteren präsentiert das Unterrichtsbeispiel eine Epocheneinteilung, die vom vertrauten Muster abweicht: In der globalen Umweltgeschichte spielt die Zäsur von 1989/91 keine epochenbestimmende Rolle. Dominant sind vielmehr die Kontinuitätslinien der Großen Beschleunigung über das Ende der bipolaren Weltordnung hinaus, die die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts eng mit der Gegenwart und deren umweltpolitischen Herausforderungen verbinden. Die vergleichende Betrachtung fördert die Kompetenz der Lernenden, den Konstruktionscharakter von Epochenkonzepten und deren Abhängigkeit vom historischen Zugang (z.B. Umwelt- oder Politikgeschichte) sowie ihre unterschiedlichen Aussagegehalte zu erkennen und kritisch zu reflektieren.

Darüber hinaus ergänzt das Unterrichtsbeispiel das Thema „Ost-West-Konflikt“ um einen globalen umweltgeschichtlichen Rahmen (Große Beschleunigung). Da die gegenwärtigen Umweltkrisen in ihrer Gesamtheit ein globales Phänomen darstellen, das – wenn auch in unterschiedlichen Weisen – die gesamte Menschheit betrifft, ist dieser Aspekt auch im Zusammenhang mit dem Ost-West-Konflikt für die historische Orientierung der Lernenden bedeutsam.

Schließlich greift das Unterrichtsbeispiel mit der Einbeziehung des Anthropozäns nicht allein ein prominentes Thema der aktuellen Umweltdiskussion auf, sondern bezieht auch das erdgeschichtliche Zeitkonzept der geochronologischen Epochen in

¹³Wenngleich die Ursachen der gegenwärtigen Umweltkrise historisch weit vor die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückreichen, stellt diese Epoche zweifellos eine sehr wichtige, die Gegenwart prägende Periode dar.

die umweltgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Zeit des Ost-West-Konflikts ein. Der Grund hierfür ist die Bedeutung der Großen Beschleunigung für das Holozän bzw. das „Zeitalter des Menschen“ – denn in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vollzog sich der letzte Schritt im Übergang zur neuen Stellung des Menschen im ökologischen Gesamtsystem der Erde.

2. Struktur des Unterrichtsbeispiels

Das Unterrichtsbeispiel setzt die Behandlung der Epoche der bipolaren Weltordnung (1945 – 1989/91) im Unterricht voraus und umfasst die vier folgenden Bausteine (oder „Module“):

- Unterrichtsbaustein 1: Globale Umweltgeschichte im Zeitalter des Ost-West-Konflikts – Große Beschleunigung und Anthropozän (drei bis vier Unterrichtsstunden),
- Unterrichtsbaustein 2: Der Kalte Krieg – Ursache, Auslöser oder Motor der Großen Beschleunigung? (drei Unterrichtsstunden),
- Unterrichtsbaustein 3: Ein anhaltendes Spannungsfeld der globalen Umweltpolitik – nachhaltige Entwicklung versus Wirtschaftswachstum und materieller Wohlstand (drei bis vier Unterrichtsstunden),
- Unterrichtsbaustein 4: Klimagerechtigkeit in historischer Perspektive (drei Unterrichtsstunden).

Das Kernkonzept der vier Unterrichtsbausteine, die das Interesse der Lernenden sowohl mit ihren Bezügen zur Gegenwart als auch zu den EPA-Richtlinien für die Abiturprüfung wecken, ist auf insgesamt 12 bis 14 Unterrichtsstunden (à 45 Minuten) ausgelegt. Dabei kann die Umsetzung der Vorschläge für projekt- und handlungsorientiertes Lernen mehr als die angegebene Unterrichtszeit in Anspruch nehmen.

Anzahl und Vielfalt der präsentierten Materialien ermöglichen vielfältige Differenzierungen (z. B. Grund-/Leistungskurs, individuelle Interessen, fächerübergreifende Aspekte, arbeitsteilige Gruppenarbeit) sowie unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und fördern die eigenständige Erarbeitung selbstgewählter Fragestellungen. Die vier Bausteine bilden ein Gesamtkonzept. Ein Herauslösen einzelner Bausteine ist prinzipiell möglich, wobei die beiden Bausteine 1 (Grundlagen) und 4 (Reflexion des Anthropozän-Begriffs, historische Klimagerechtigkeit) sowie die Balance zwischen den Kompetenzbereichen **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** immer berücksichtigt werden müssen.

Die Quellen, Darstellungen und sonstigen Materialien sind so ausgewählt, dass sie unter verschiedenen Fragestellungen und auch in anderen als den jeweils angegebenen Modulen verwendet werden können. Ebenso wurde darauf geachtet, ein breites Spektrum an Texten und Bildern als Quellen und Darstellungen zur Verfügung zu stellen, insbesondere Infografiken (z. B. Diagramme), die für das gegebene Thema eine besonders wichtige Rolle spielen.

3. Didaktisch-methodisches Konzept

Leitend für die Konzeption aller Module sind in Übereinstimmung mit dem Modell der BNE-Kernkompetenzen sowie den fachbezogenen Teilkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (OR) (Kap. 2 OR-FA) – neben der Analyse historischer Quellen und Materialien sowie der vergleichenden Methode – das geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität (in verschiedenen Dimensionen, besonders auch mit Blick auf den globalen Süden), der Gegenwartsbezug (v. a. im Interesse historischer Orientierung und der Entwicklung von Handlungsperspektiven in der Gegenwart), die systemische Betrachtung komplexer Zusammenhänge, die Verknüpfung unterschiedlicher (Handlungs-)Ebenen (individuell, gesellschaftlich,

politisch; lokal, national, global), die Förderung narrativer Kompetenz, die Einbeziehung digitaler Arbeitsmittel sowie schließlich die Handlungsorientierung im Sinn sowohl der Erarbeitung komplexer und/oder offener problemhaltiger Fragestellungen als auch der Reflexion der Bedeutung der gewonnenen historischen Erkenntnisse für das eigene Handeln in der Gegenwart.

Das Unterrichtsbeispiel greift mit seinen Themenschwerpunkten (Große Beschleunigung, Anthropozän) den historischen Hintergrund der globalen Umweltpolitik der UNO und der Agenda 2030 mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen auf. Damit bezieht es sich im Prinzip auf alle SDGs. Eine besondere Rolle spielen jedoch SDG 8 (Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum), SDG 10 (Weniger Ungleichheiten), SDG 12 (Nachhaltige/r Konsum und Produktion), SDG 13 (Maßnahmen zum Klimaschutz) und SDG 16 (Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen). Im Zusammenhang mit diesen SDGs können folgende OR-Themenbereiche als Schwerpunkte des Unterrichtsbeispiels gelten: Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum Postkolonialismus (3), Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere (9), Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust (11), Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts, Energiegewinnung, KI und Digitalisierung (10), Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit (13), Demografische und soziale Strukturen und Entwicklungen (14), Armut und soziale Sicherheit (15), Frieden und Konflikt (16), Global Governance – Weltordnungspolitik (20) sowie Kommunikation im globalen Kontext (21).

Bezogen auf das Unterrichtsbeispiel können die Lernenden auf der Grundlage vorgegebener und selbst recherchierter historischer Quellen und Darstellungen (1.1, 1.2)

- beim Vergleich verschiedener historischer Konzepte (Ost-West-Konflikt, Große Beschleunigung, Anthropozän), die in Gänze oder teilweise den Zeitraum des Unterrichtsbeispiels betreffen, den jeweiligen historischen Zugang, die leitenden Fragestellungen sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkennen (2.1, 2.2) und das jeweilige Potenzial für die historische Orientierung in der Gegenwart diskutieren und bewerten,
- in der Auseinandersetzung mit umwelthistorischen Quellen und Darstellungen die Epoche des Ost-West-Konflikts auf die globale Umweltgeschichte seit 1945 beziehen (3.1) sowie mentalitäts-, politik-, sozial-, wirtschafts- und umweltgeschichtliche Perspektiven im Hinblick auf die Große Beschleunigung miteinander verknüpfen (3.2),
- die Frage nach historischen Zusammenhängen zwischen der Großen Beschleunigung und der Systemkonkurrenz im Kalten Krieg differenziert erschließen und unterschiedliche Hypothesen materialgestützt diskutieren (Ursache oder Auslöser oder Motor/treibende Kraft?),
- unterschiedliche, teils kontroverse historische und aktuelle Positionen zur globalen Umweltkrise, zur Strategie der nachhaltigen Entwicklung und zur Einschätzung der seit 1972 (Stockholm) erzielten umweltpolitischen Erfolge vergleichen und zur Bewertung historischer sowie aktueller Handlungsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Handlungsebenen heranziehen (2.2, 4.2),
- den naturwissenschaftlich begründeten Begriff ‚Anthropozän‘ historisch und sozioökonomisch differenzieren (1.3) und auf dieser Grundlage Fragen der historischen Klimagerechtigkeit kriteriengeleitet diskutieren sowie zum Prinzip der Common but Differentiated Responsibilities (CBDR) als Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung historisch begründet Stellung nehmen (6.3),

- ausgehend von der historischen Dimension der globalen Umweltkrise (Große Beschleunigung, Anthropozän) eurozentrische Denkweisen erkennen (6.2.) und zu den Licht- und Schattenseiten des europäisch-westlichen Fortschrittsdenkens und Modernisierungsstrebens Stellung beziehen (6.1) sowie historisch begründete Handlungsperspektiven entwickeln (11.3),
- das Spannungsverhältnis zwischen ökologischen und ökonomischen Interessen in Deutschland und weltweit in historischer sowie gegenwärtiger Perspektive multiperspektivisch und multikausal vor ihrem historischen Hintergrund untersuchen (9.1),
- mit Bezug auf die Geschichte von Kolonialismus, Imperialismus und hegemonialer Weltwirtschaftsordnung zur historischen Verantwortung der eigenen Gesellschaft für nachhaltige Entwicklung im Sinn des CBD-Prinzips Stellung nehmen (8.1),
- im Zuge der historischen Auseinandersetzung mit den Konzepten der Großen Beschleunigung und des Anthropozäns Bereitschaft entwickeln, sich interdisziplinär mit Themen der Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen (11.3),
- bei der historischen Auseinandersetzung mit den Konzepten der Großen Beschleunigung und des Anthropozäns zu begründbaren Positionen und Handlungsperspektiven gelangen, auch wenn die erdsystemwissenschaftlichen Daten und Aussagen für Laien nicht vollständig nachvollziehbar bzw. überprüfbar sind (10.3.),
- auf der Grundlage der historischen Auseinandersetzung mit der globalen Umweltgeschichte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein eigenes historisches Urteil im Sinn des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung erarbeiten und daraus auf verschiedenen Systemebenen Handlungsperspektiven für die Gegenwart entwickeln (11.1).

4. Hinweise zu den vier Unterrichtsbausteinen

Unterrichtsbaustein 1: Globale Umweltgeschichte im Zeitalter des Ost-West-Konflikts – Große Beschleunigung und Anthropozän

Im Mittelpunkt dieses Moduls, das durch einen der drei fakultativen Unterrichtsvorschläge ergänzt wird, steht die Betrachtung der Epoche des Ost-West-Konflikts in der Perspektive der globalen Umweltgeschichte anhand der Konzepte der Großen Beschleunigung und des Anthropozäns. Im Rückblick auf die historische Auseinandersetzung mit dem Ost-West-Konflikt sammeln und diskutieren die Lernenden zunächst Ideen zu Faktoren und Prozessen, die möglicherweise zu den heutigen Umweltkrisen beigetragen haben. Auf diesen Einstieg aufbauend erfolgt die schrittweise Einführung der Begriffe ‚Große Beschleunigung‘ und ‚Anthropozän‘ vor allem anhand von Daten und Materialien aus der Zeit des Kalten Kriegs. Anhand eines vereinfachten Epochenschemas (Beginn, Ende, Hauptmerkmale, Zuordnung zu historischen Teildisziplinen) vergleichen die Lernenden dann die beiden Konzepte miteinander und anschließend auch mit dem Epochenkonzept des Ost-West-Konflikts. Indem sie Intentionen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und bewerten, erkennen sie den Konstruktionscharakter von Epochenkonzepten. Daran schließt die Diskussion an, ob und welchen Beitrag die jeweiligen Konzepte einerseits zum historischen Verständnis der Epoche des Ost-West-Konflikts und andererseits zur historischen Orientierung in der Gegenwart leisten können.¹⁴

¹⁴ Die Perspektive der globalen Umweltgeschichte und das Konzept der Großen Beschleunigung verändern nicht nur das Bild der Epoche des Ost-West-Konflikts, sondern indirekt auch das der Zeit von 1933 bis 1945, deren historische Bedeutung im Licht des Anthropozäns hinter der Nachkriegszeit zurückzutreten scheint. Damit ist natürlich keine politische Abwertung der historischen Bedeutung der Zeit des Nationalismus und des Zweiten Weltkriegs verbunden. Dieser Aspekt könnte jedoch Gegenstand einer Diskussion mit den Lernenden sein.

Zudem ist einer der drei fakultativen Unterrichtsvorschläge zu wählen:

- **Umgang mit Unsicherheiten in der Debatte um den Klimawandel**
Die Konzepte ‚Große Beschleunigung‘ und ‚Anthropozän‘ basieren auf geschichtsbezogenen Interpretationen naturwissenschaftlicher Daten, die für Laien zumeist im Detail nicht nachprüfbar sind. Hinzu kommen die zahllosen Internet-Kampagnen mit Fehlinformationen zum Thema Klimawandel. Die Kompetenz, adäquate Kriterien für die Bewertung von Informationsquellen zu entwickeln und festzulegen und dabei ein rationales Maß tolerierbarer Unsicherheit zu definieren, ist daher auch im Geschichtsunterricht im Kontext globaler Umweltgeschichte (Große Beschleunigung, Anthropozän) von zentraler Bedeutung.
- **Die Grenzen des Vorstellbaren: Visualisierung der Erd- und Menschheitsgeschichte als Big Picture**
Die geochronologischen Zeitdimensionen übersteigen die Vorstellungskraft von Laien. Dies ist für das historische Lernen in der Gegenwart insofern relevant, als es sich bei der Großen Beschleunigung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts um ein historisches Phänomen handelt, das sich parallel zur „Humangeschichte“ auch in der Erdgeschichte manifestiert (Anthropozän). Daher fördert es die historische Orientierung, wenn sich die Lernenden mit maßstäblichen Visualisierungen der Zeitdimensionen von Erd- und Menschheitsgeschichte auseinandersetzen und die Menschheitsgeschichte in den „planetarischen“ Rahmen einordnen.
- **Systemisches Denken als Antwort auf die Komplexität der Mensch-Umwelt-Beziehungen**
Am Beispiel eines oder zwei ausgewählter sozioökonomischer Trends des Anthropozän-Konzepts wenden die Lernenden die für historisches Denken konstitutiven Prinzipien der Multikausalität und Multiperspektivität auf systemisches Denken im Umgang mit der Komplexität der Wechselwirkungen zwischen menschlichem Handeln und Umwelt an.

Unterrichtsbaustein 2: Der Kalte Krieg – Ursache, Auslöser oder Motor der Großen Beschleunigung?

Gegenstand des zweiten Moduls ist die Untersuchung möglicher historischer Zusammenhänge zwischen der Great Acceleration und dem Ost-West-Konflikt. Die Lernenden erschließen systemübergreifende Dynamiken der bipolaren Weltordnung und identifizieren wesentliche Faktoren der globalen Konfliktkonstellation des Kalten Kriegs, die zur Great Acceleration beigetragen haben. Sie grenzen diese von anderen Faktoren ab, die auf einen allgemeinen Modernisierungsprozess zurückgeführt werden können (z. B. wissenschaftliche Forschung, technologische Innovationen). Dabei differenzieren sie zwischen verschiedenen Ebenen (z. B. ideologisch, militärisch, politisch, ökonomisch, sozial, alltagsweltlich) und erkennen anhand verschiedener Beispiele auf politischer Ebene (USA, UdSSR, China, Deutschland bzw. BRD und DDR) die negativen Konsequenzen des blockübergreifenden Strebens nach militärischer, technologischer und ökonomischer Überlegenheit für eine nachhaltige Umweltpolitik. Dabei befassen sich die Lernenden auch mit der Frage nach dem damaligen Wissensstand über die ökologischen Folgen umweltrelevanter Entscheidungen. Auf dieser Grundlage diskutieren und bewerten sie schließlich die Frage der historischen Verantwortung für die eingetretenen Umweltschäden (z. B. Unwissenheit, Gleichgültigkeit, Fahrlässigkeit, Ignoranz, parteipolitische Präferenzen, Fortschrittsglaube) und die Bedeutung des Ost-West-Konflikts für die Große Beschleunigung.

Unterrichtsbaustein 3: Ein anhaltendes Spannungsfeld der globalen Umweltpolitik – nachhaltige Entwicklung versus Wirtschaftswachstum und materieller Wohlstand

Dieser Unterrichtsbaustein thematisiert das Spannungsverhältnis zwischen ökologischen Erfordernissen und ökonomischen Interessen (Wirtschaftswachstum, materieller Wohlstand), wie es grundlegend im Bericht des Club of Rome „Grenzen des Wachstums“ (MEADOWS ET AL. 1972) dargestellt wurde.

Im Mittelpunkt steht zum einen eine repräsentative deutsche Langzeitstudie (1984 bis heute), die das wechselvolle Verhältnis zwischen ökonomischen und ökologischen Prioritäten in der west- und ostdeutschen Gesellschaft dokumentiert. Die Lernenden differenzieren und vergleichen Verlaufsgrafiken, erschließen historische Zusammenhänge zu auffälligen Ergebnissen (z. B. Reaktorkatastrophe von Tschernobyl 1986) und diskutieren ihre eigenen Perspektiven auf das Spannungsfeld. Zum anderen wird die globale Umweltpolitik der Vereinten Nationen seit 1972 (Stockholmer Konferenz, Brundtland-Kommission 1986) untersucht. Die von Anfang an bestehenden und bis heute anhaltenden Spannungen zwischen den Industrienationen und dem globalen Süden können die Lernenden exemplarisch an der Rede Indira Ghandis von 1972 (Stockholmer Konferenz) nachvollziehen: Als Vertreterin der „Blockfreien“ erklärte sie vor über 50 Jahren sehr energisch die weltweite Bekämpfung von Armut und Ungleichheit zur Voraussetzung für eine erfolgreiche globale Umweltpolitik – eine Position, die die Konzeption des Nachhaltigkeitsbegriffs (1986) und das völkerrechtliche Prinzip CBDR (1992) erheblich beeinflusste.

Abschließend setzen sich die Lernenden mit kontroversen Einschätzungen aus dem Jahr 2022 auseinander, die eine Bilanz der umweltpolitischen Errungenschaften der Vereinten Nationen seit 1972 ziehen. Die Lernenden analysieren und bewerten diese Positionen differenziert, argumentieren unter Berücksichtigung der historischen Kontexte sowie der zeitgenössisch gegebenen institutionellen Handlungsmöglichkeiten und bilden sich abschließend ein eigenes Urteil.

Unterrichtsbaustein 4: Klimagerechtigkeit in historischer Perspektive

Ausgangspunkt für das Modul, das die globale Umweltgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg mit der Gegenwart verbindet und zugleich den Zeithorizont bis ins 19. Jahrhundert ausdehnt, ist das 1992 formulierte völkerrechtliche Prinzip der CBDR. Im Mittelpunkt des ersten Modulteils stehen das Konzept der Klimagerechtigkeit (mit den dafür relevanten – auch historischen – Kriterien) sowie das Thema der „(historischen) Klimaschulden“, d. h. der Ansprüche des globalen Südens auf Kompensationszahlungen für erlittene Umweltschäden und Vermeidungskosten. Die Lernenden analysieren kritischreflektierend Grafiken zur historischen Akkumulation von CO₂-Emissionen (Daten seit 1850) in den „alten“ Industrienationen und befassen sich mit den ökonomisch-ökologischen Folgen der (post)kolonialistischen Ausbeutung von Natur und Mensch im globalen Süden. Sie diskutieren Fragen des Zusammenhangs von historischem Handeln und gegenwärtiger Verantwortung für Klimagerechtigkeit und entwickeln differenzierte Positionen zu Forderungen nach Klimaausgleichszahlungen.

Die diachrone und synchrone Differenzierung globaler Verantwortlichkeiten für die gegenwärtigen Umweltkrisen führt schließlich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept des Anthropozäns. Es geht darum, dass der Homo sapiens, also die Menschheit an sich, in planetarischer Perspektive als „der“ Verursacher der Umweltrisiken des Anthropozäns erscheint. Diese Abstraktion darf jedoch im poli-

tisch-historischen Diskurs keinesfalls dafür instrumentalisiert werden, historisch gewachsene Unterschiede der ökologischen Verantwortung innerhalb der Weltbevölkerung zu nivellieren.

Der zweite Modulteil, in dem auch Stimmen von Jugendlichen zu Wort kommen, konzentriert sich auf die Analyse und den Vergleich umweltpolitischer Positionen und Forderungen des globalen Südens. Dies dient zugleich als Vorbereitung eines abschließenden „Chats der Welten“ (ENGAGEMENT GLOBAL 2023) mit einer gleichaltrigen Klasse des globalen Südens. Die Lernenden bereiten einen Gedankenaustausch über die jeweiligen Hoffnungen, Erwartungen (auch in Bezug auf Klimagerechtigkeit) und Handlungsperspektiven im Hinblick auf das Ziel einer globalen nachhaltigen Entwicklung vor und beziehen dabei auch die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hier und im globalen Süden ein.

6 Literatur

- BEHRINGER, W. (2022): Kulturgeschichte des Klimas: Von der Eiszeit bis zur globalen Erwärmung. 6., durchgesehene Auflage, C.H. Beck.
- BERNHARD, P. (2024): Geschichtsvermittlung postkolonial. Eine geschichtsdidaktische Vermessung Postkolonialer Theorie. V&R unipress.
- BERNHARD, P., POPP, S. & SCHUMANN, J. (2021): Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, 20, 18–32. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2021.20.1.18>.
- BMUV – BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ, NUKLEARE SICHERHEIT UND VERBRAUCHERSCHUTZ (2024): Planetare Belastbarkeitsgrenzen. <https://www.bmu.de/themen/nachhaltigkeit/integriertes-umweltprogramm-2030/planetare-belastbarkeitsgrenzen>.
- BMUV – BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ, NUKLEARE SICHERHEIT UND VERBRAUCHERSCHUTZ (2020): Die 2030-Agenda für Nachhaltige Entwicklung. www.bmu.de/themen/nachhaltigkeit-digitalisierung/nachhaltigkeit/die-2030-agenda-fuer-nachhaltige-entwicklung.
- BPB – BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.) (2025): Dossier Anthropozän. <https://www.bpb.de/themen/umwelt/anthropozaen/>.
- BRÄMER, A., FUTTERKNECHT, E., HANDRO, S., HÄNKE-PORTSCHELLER, M., SCHLUTOW, M. & SCHRADER, V. (2019): Sprachsensibler Geschichtsunterricht. Fortbildungsprogramm des Landes NRW. Universität Münster. <https://www.uni-muenster.de/Geschichte/hist-di-da/lehrerfortbildungen/sprachsensiblergeschichtsunterricht/sprachsensiblergeschichtsunterricht.html>.
- BRANTZ, D. & MAUCH, C. (2010): Tierische Geschichte: die Beziehung von Mensch und Tier in der Kultur der Moderne. Schöningh.
- CHAKRABARTY, D. (2022): Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter. Suhrkamp.
- CONRAD, S. (2013): Globalgeschichte: Eine Einführung. C. H. Beck.
- CONRAD, S., RANDEIRA, S. & RÖMHILD, R. (Hrsg.) (2013): Jenseits des Eurozentrismus: postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. 2., erweiterte Auflage, Campus.
- DÜRBECK, G. (2018): Das Anthropozän erzählen. Fünf Narrative. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, 21–23, 11–17. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/269298/das-anthropozaen-erzaehlen-fuenf-narrative>.
- EICHHORN, C. (2024): Geologen lehnen „Anthropozän“ als neue Epoche ab. In: Süddeutsche Zeitung, 5. März 2024. <https://www.sueddeutsche.de/wissen/anthropozaen-abgelehnt-geologen-1.6424724>.

- ENGAGEMENT GLOBAL (2023): BtE – Bildung trifft Entwicklung. Globales Lernen für Groß und Klein. <https://www.engagement-global.de/chat-der-welten.html>.
- FRANKOPAN, P. (2023): Zwischen Erde und Himmel. Klima – eine Menschheitsgeschichte. Rowohlt.
- FREY, B. (2019): Respekt, Ehre, Verdienst? Die Upmanns – Geschichte eines globalen Familienunternehmens. Unterrichtsbausteine für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I. Unterrichtsmaterialienreihe „Wissen um globale Verflechtungen“. kipu-Verlag.
- GRABARITS, M. & GRABES, D. (Hrsg.) (2023): Umweltgeschichte. Wochenschau Verlag.
- HÜBNER, A., NITSCHKE, M. & BARSCH, S. (2023): Diffundierende Zeit(en). Das Anthropozän als Herausforderung für das historische Zeitverstehen. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, 22, 84 – 99. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2023.22.1.84>.
- HÜBNER, A. & SOMMER, A. (2024): Themenschwerpunkt: Anthropozän. Geschichtsdidaktik im Anthropozän – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 23 (1), 4 – 11. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2024.23.1.4>.
- JOHN, A. (2014): Nachhaltiger Geschichtsunterricht. In: SAUER, M., BÜHL-GRAMER, C., JOHN, A., DEMANTOWSKY, M. & KENKMANN, A. (Hrsg.), Geschichtslernen in biographischer Perspektive. Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz (S. 105 – 114). V&R unipress.
- KEMMANN, A. (2018): Argumentieren und abwägen als demokratische Basiskompetenz. Der Wettbewerb „Jugend debattiert“. In: BEUTEL, W. & TETZLAFF, S. (Hrsg.), Handbuch Schülerwettbewerbe zur Demokratiebildung (S. 93 – 117). Wochenschau Verlag.
- MAUELSHAGEN, F. (2010): Klimageschichte der Neuzeit 1500 – 1900 (Geschichte kompakt). WBG Wiss. Buchges.
- MCNEILL, J.R. & ENGELKE, P. (2014): The Great Acceleration. An environmental history of the Anthropocene since 1945. Harvard University Press.
- MCNEILL, J.R., ELSTNER, F. & KENNEDY, P. (2003): Blue Planet: Die Geschichte der Umwelt im 20. Jahrhundert. Campus.
- MEADOWS, D.H., MEADOWS, D.L., RANDERS, J. & BEHRENS, W.W. (1972): The Limits to Growth. A Report for The Club of Rome’s Project on the Predicament of Mankind. Universe Books. https://collections.dartmouth.edu/xcdas-derivative/meadows/pdf/meadows_ltg-001.pdf?disposition=inline.
- METZLER, G. (2018): Europa zwischen Kolonialismus und Dekolonisierung. Informationen zur politischen Bildung (bpb-Reihe Informationen zur politischen Bildung). bpb.
- NATIONALE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN LEOPOLDINA (2022): Zukunftsreport Wissenschaft. Erdsystemwissenschaft – Forschung für eine Erde im Wandel. https://doi.org/10.26164/leopoldina_03_00590.
- OSTERHAMMEL, J. (2001): Geschichtswissenschaft jenseits des Nationalstaats: Studien zu Beziehungsgeschichte und Zivilisationsvergleich. Vandenhoeck & Ruprecht.
- OSWALT, V. (2019): Karten als Quelle und Darstellung: Historische Karten und Geschichtskarten im Unterricht. Forum Historisches Lernen. Wochenschau Verlag.
- OSWALT, V. (2015): Weltkarten, Weltbilder. Zehn Schlüsseldokumente der Globalgeschichte. Reclam.
- PANDEL, H.-J. (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Wochenschau Verlag.
- POPP, S. & BERNHARD, P. (2024): Themenschwerpunkt: Anthropozän. Das Anthropozän als Herausforderung für die Konstruktion welt- und globalgeschichtlicher Perspektiven im Geschichtsunterricht. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 23(1), 12 – 27. <https://doi.org/10.13109/zfgd.2024.23.1.12>.
- RADKAU, J. (2002): Natur und Macht: Eine Weltgeschichte der Umwelt. C.H. Beck.
- RAUHUT, C. (2019): Interview zum transatlantischen Versklavungshandel und historischer Verantwortung heute (27 Min.). Center for InterAmerican Studies (CIAS). <https://www.youtube.com/watch?v=uLVLNX87Yqo>.

- REUTER, F. (2014): Der Bann des Fremden. Die fotografische Konstruktion des „Zigeuners“. Wallstein.
- SASSERATH, K. (2021): King Cotton an der Niers. In: BOLAND, K. & SCHÜRINGS, H. (Hrsg.), *Textil-Industrie-Kultur in Mönchengladbach* (S. 145 – 173). Kühlen.
- SCHWABE, N. (2022): 1989 – Auch ein Wendejahr für Chile? In: *ENGAGEMENT GLOBAL* (Hrsg.), *OER-Materialien zum Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung*.
- VON REEKEN, D., DÖPCKE, I. & WEHEN-BEHRENS, B. (Hrsg.) (2015): *Umweltgeschichte lehren und lernen. Keine Katastrophe*. Wochenschau Verlag.
- WEBER, K. (2004): *Deutsche Kaufleute im Atlantikhandel 1680 – 1830: Unternehmen und Familien in Hamburg, Cadiz und Bordeaux*. Beck.
- *ZEITSCHRIFT PRAXIS GESCHICHTE* (2022): Themenheft „Epochale Energieträger – Chancen und Risiken“ (Nr. 4).
- *ZEITSCHRIFT GESCHICHTE LERNEN* (2021): Themenheft „Nachhaltigkeit“ (Nr. 201).

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. 38 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 Geschichte: Dr. Nicole Garretón, Prof. Dr. Susanne Popp (beide Leitung); weitere Mitglieder: Birgit Brenner, Prof. Dr. Bettina Degner, Dr. Timo Leimbach, Eva Rohland, Matthias von Zepelin

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 Geschichte, 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 978-3-14-130368-1



Dieses Druckerzeugnis wurde mit dem Blauen Engel ausgezeichnet.