



ORIENTIERUNGSRAHMEN GLOBALE ENTWICKLUNG

Bildung für nachhaltige Entwicklung
in der gymnasialen Oberstufe

FACHAUSGABE NEUE SPRACHEN

westermann



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Eine Kooperation von



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**



ORIENTIERUNGSRAHMEN GLOBALE ENTWICKLUNG

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

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

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

Weitere Informationen und Angebote zum OR von Engagement Global

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

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

Das Angebot von Engagement Global wird stetig erweitert.

Weitere Informationen finden Sie hier:



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

OR-Fachausgabe Neue Sprachen

KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe

Inhaltsverzeichnis

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

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

Vorkapitel Sprachen

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

Fachkapitel Neue Sprachen

1	Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Fächergruppe Neue Sprachen	34
2	Kompetenzorientierung	38
3	Didaktisches Konzept	43
4	Beispielthemen	48
5	Unterrichtsbeispiel	55
6	Literatur	61

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

Vorbemerkungen zu den OR-Fachausgaben

Vorbemerkungen

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

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

Insgesamt gibt es OR-Fachausgaben zu folgenden Fächern:

Gesellschaftliches Aufgabenfeld

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

Sprachlich-literarisches Aufgabenfeld

- Deutsch
- Neue Sprachen
- Alte Sprachen

Künstlerisches Aufgabenfeld und Sport

- Musik und Theater
- Bildende Kunst
- Sport

Mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld

- Mathematik
- Biologie
- Chemie
- Physik
- Informatik

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

Kurzfassung

KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe

Claire Grauer¹

1 Einführung

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

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

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


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

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

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

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

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

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

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

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

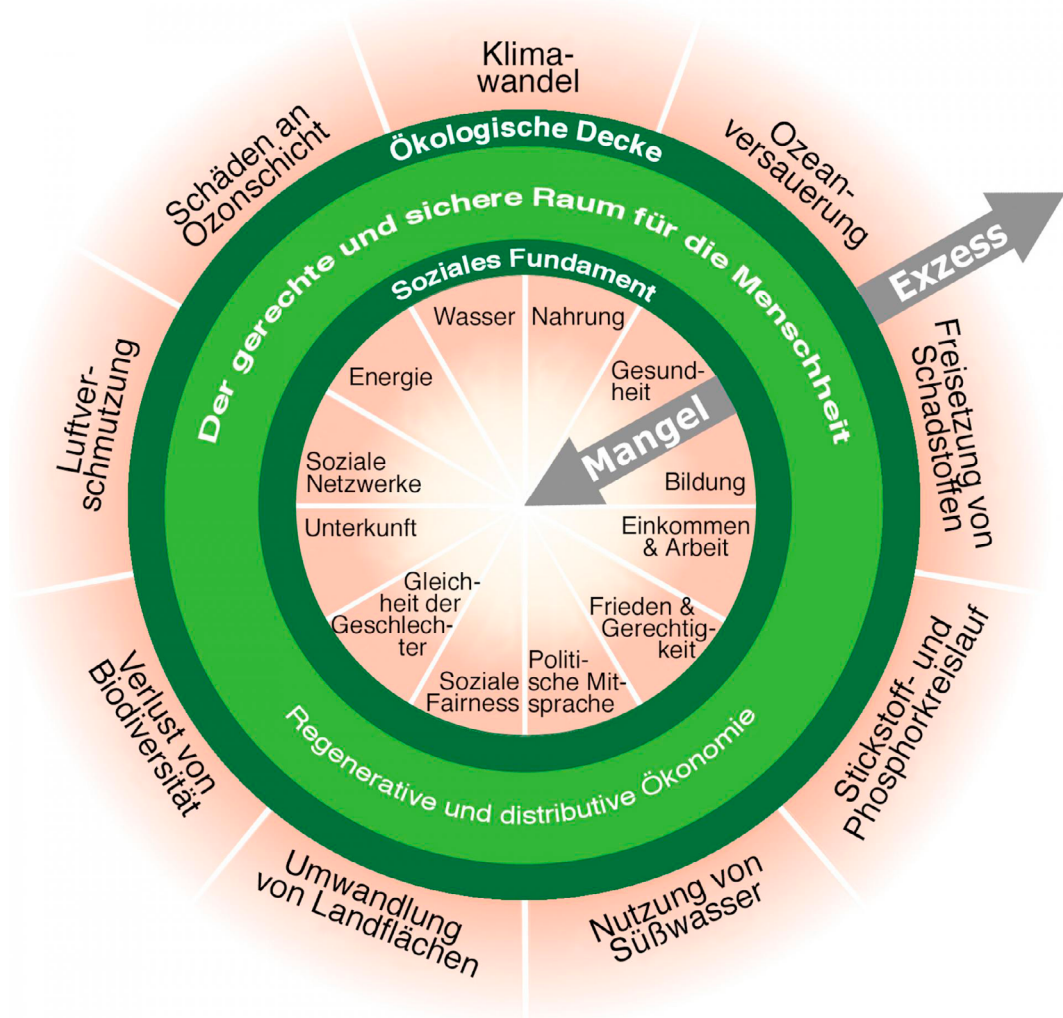
2 Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

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

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

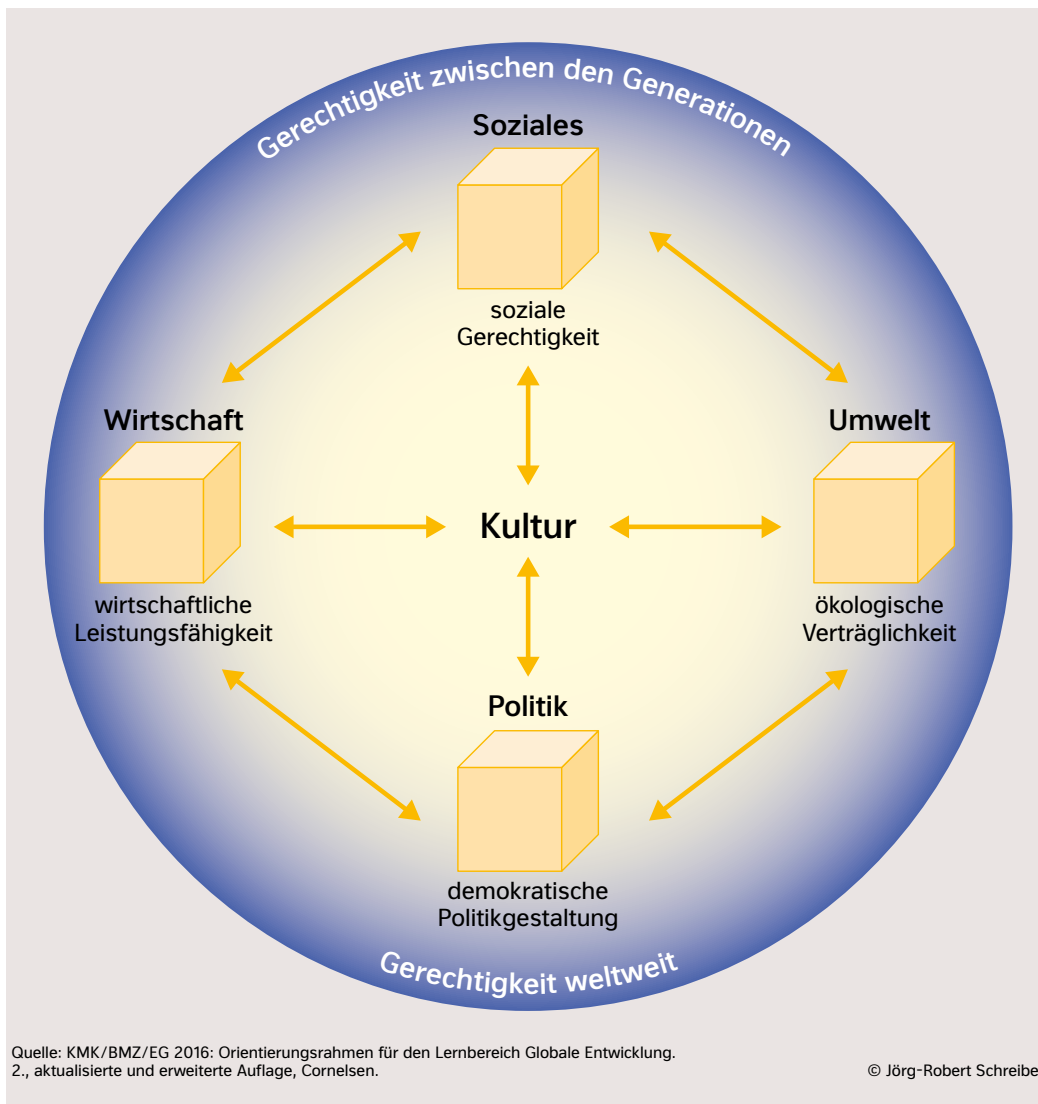
 **Kap. 1**
Langfassung
S. 24–57

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



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

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

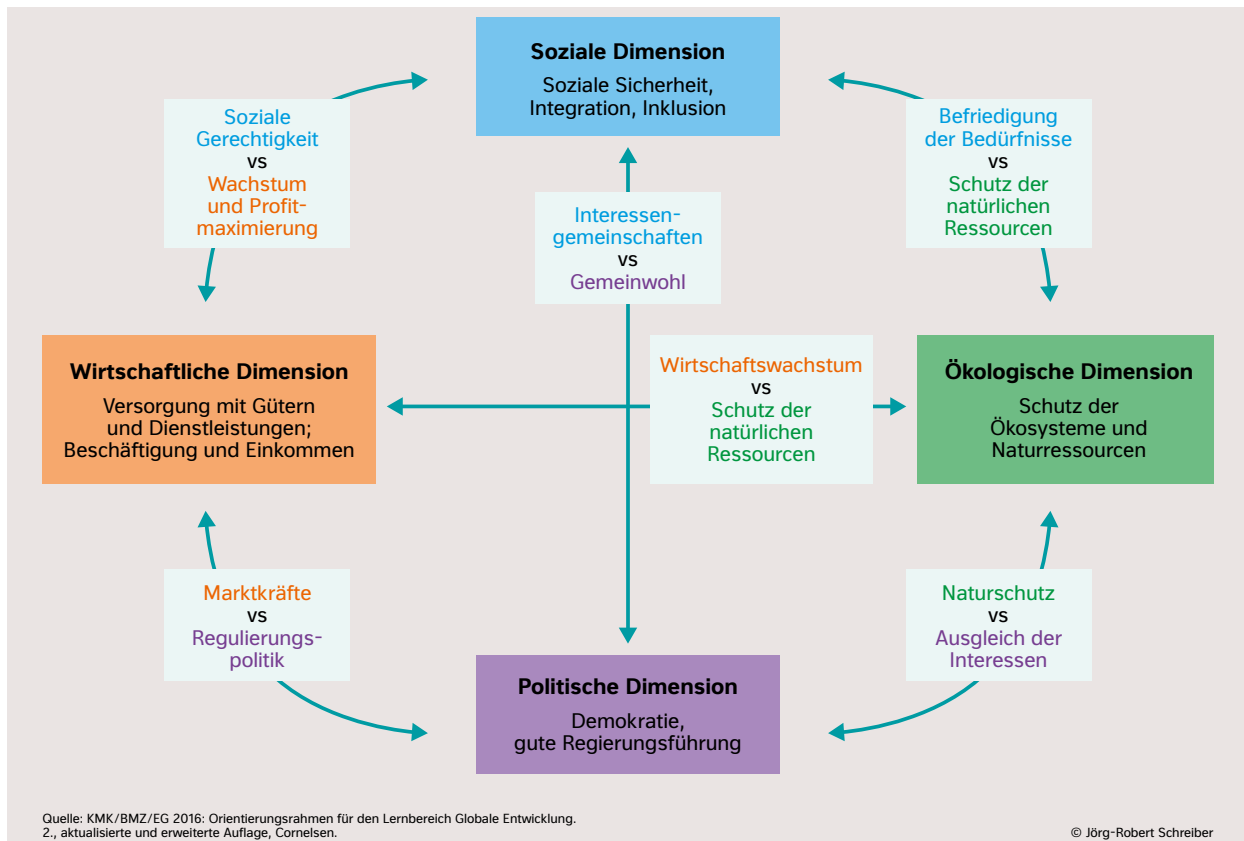


Im Nachhaltigkeitsverständnis des Orientierungsrahmens bewegen sich die jeweiligen Fragen in einem Spannungsfeld der vier Zieldimensionen

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

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

| Abbildung 3: Entwicklungsdimensionen und Zielkonflikte (SCHREIBER 2016)



3 Einführung in das Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Kap. 1
Langfassung
S. 24 – 57

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

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

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

Dabei steht die Perspektive der Lernenden im Vordergrund:

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

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

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


4 Gesellschaftliche Relevanz von BNE: Lebenswelten junger Menschen

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

 **Kap. 3**
Langfassung
S. 68–96

4.1 Lebensweltperspektiven der Jugendlichen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

 **Kap. 4**
Langfassung
S. 97 – 136

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

4.3 Wie kann motivierende und effektive BNE gelingen?

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

 **Kap. 2**
Langfassung
S. 58 – 67

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

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

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

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

4.4 BNE in einer digitalisierten Welt

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

Kap. 4
Langfassung
S. 97 – 136

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Didaktische Ansätze und der Kompetenzansatz des Orientierungsrahmens

Der didaktische Ansatz des Orientierungsrahmens beruht auf fünf Leitideen:

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

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

5.1 Empirische Befunde und Didaktik einer BNE mit globaler Perspektive

■ Kap. 1.2.1
Langfassung
S. 38 f.

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

■ Kap. 7
Langfassung
S. 721 – 748

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

5.2 Das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens: Erkennen – Bewerten – Handeln

■ Kap. 5
Langfassung
S. 137 – 166

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

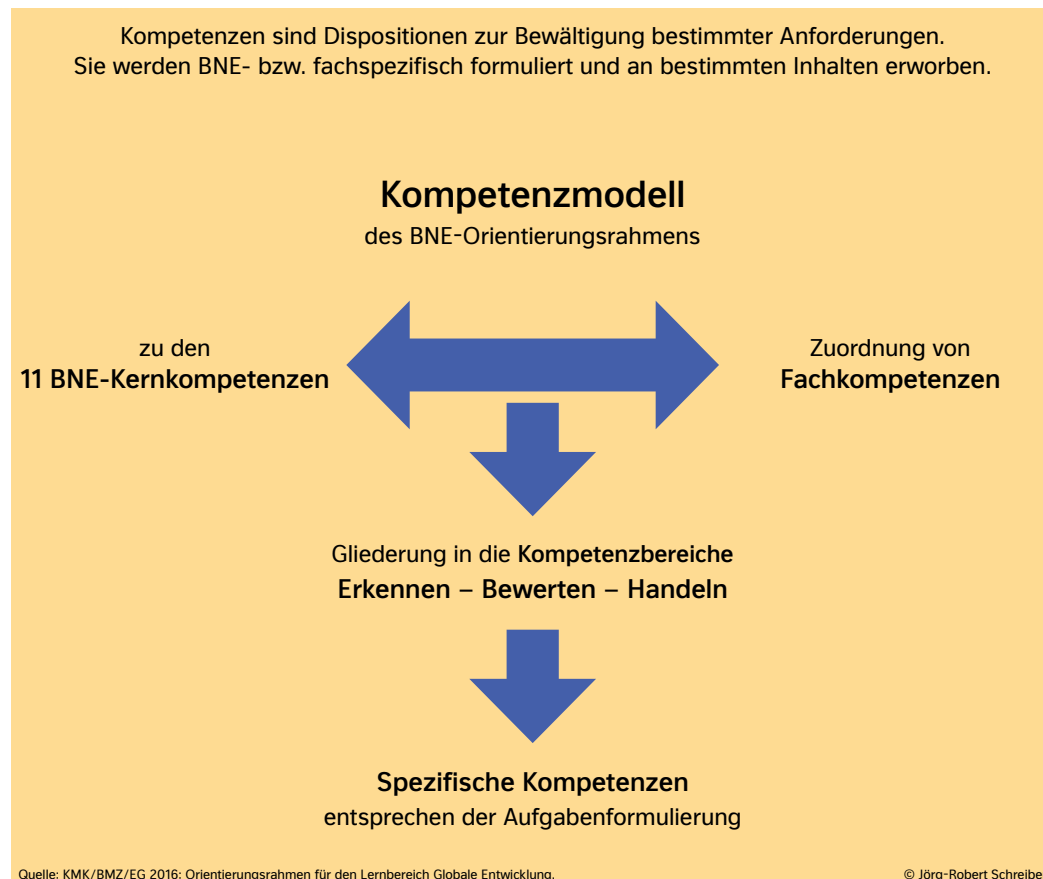
³ Das entspricht i. w. S. den Grundelementen des Konzepts der Gestaltungskompetenz (DE HAAN 2008).

5.3 Grundlagen des Kompetenzmodells: Kompetenzbereiche und Kernkompetenzen

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

Kap. 6
Langfassung
S. 167 – 720

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



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

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


Kap. 5
Langfassung
S. 149f.


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

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

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

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

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

 **Kap. 8**
Langfassung
S. 749 – 786

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fachunterricht

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

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

Kap. 5.6
Langfassung
S. 153 f.

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

Kap. 6
Langfassung
S. 167 – 720

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

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

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

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

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

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

Kap. 5.5
Langfassung
S. 148 f.

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

6 Rahmenbedingungen: Umsetzung von BNE in Lehrkräftebildung und Schulentwicklung

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

6.1 Verankerung von BNE in der Lehrkräftebildung

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

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

Kap. 7
Langfassung
S. 721 – 748

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

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

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

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

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

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

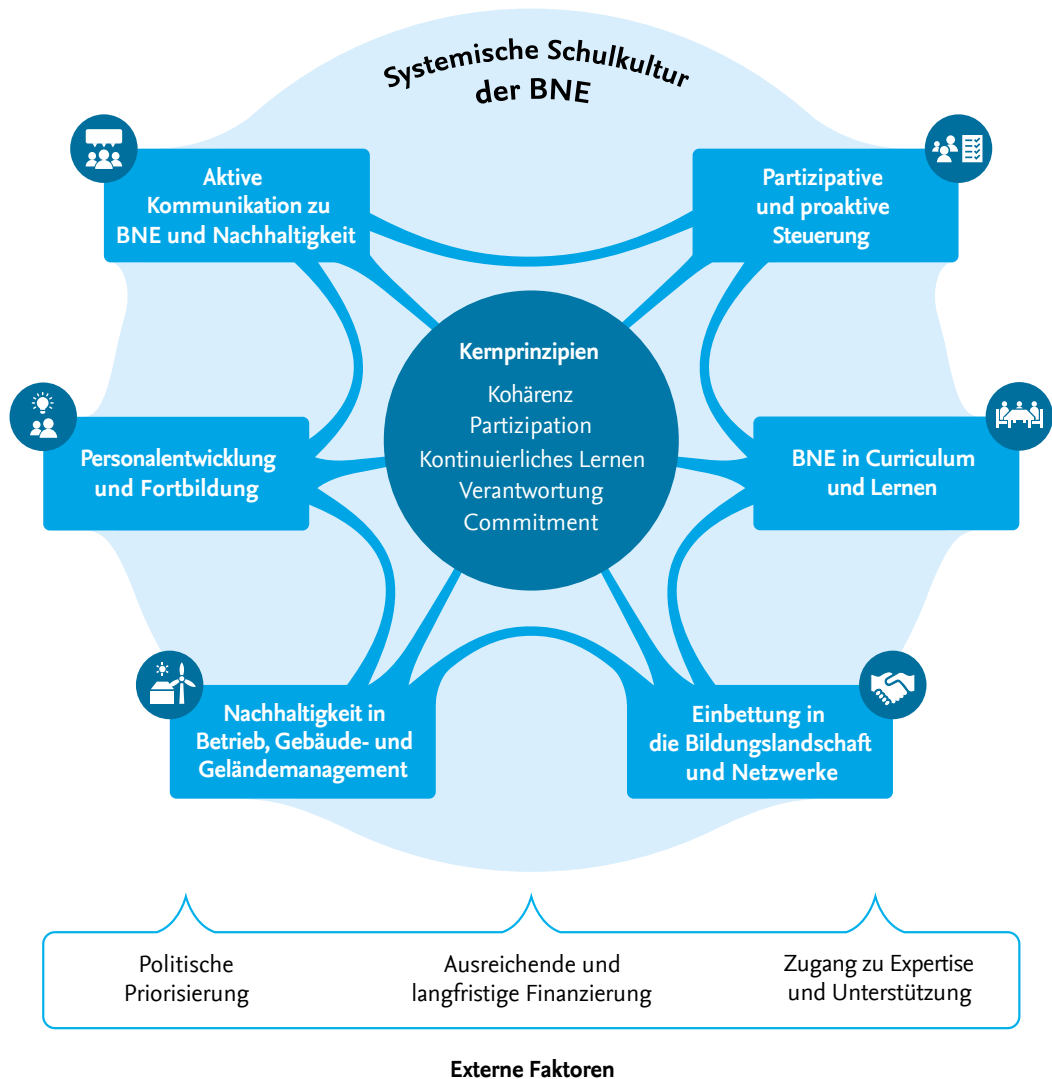
- das Schulmanagement sowie die proaktive und demokratische Steuerung und Qualitätsentwicklung als kontinuierlicher Verbesserungsprozess im Rahmen einer nachhaltigen Schulentwicklung,
- das Lernen und Lehren innerhalb und außerhalb des Unterrichts im gemeinsamen Lebensraum Schule,
- die aktive Einbettung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

Kap. 8
Langfassung
S. 749–786

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

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

Whole School Approach BNE in der gesamten Schule verankern



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

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

7 Fazit

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

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

8 Literatur

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

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

- KRESS, D. (2021): Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2021 – Wir sind bereit und wollen endlich eine nachhaltige Zukunft! Greenpeace. https://www.greenpeace.de/publikationen/20220513_GP_Nachhaltigkeitsbarometer_0.pdf.
- Liz Mohn Center (2023): Einstellungen und Sorgen der jungen Generation Deutschlands. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/einstellungen-und-sorgen-der-jungen-generation-deutschlands-2023>.
- RAWORTH, K. (2018): Donut-Ökonomie. Hanser.
- RYCHEN, D.S. & SALGANIK, L.H. (Hrsg.) (2003): Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Hogrefe & Huber.
- SCHLEER, C. & CALMBACH, M. (2022): Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland: Erwartungen, Sorgen und Bedarfe. Springer Fachmedien.
- SCHNETZER, S., HAMPEL, K. & HURRELMANN, K. (2024): Trendstudie Jugend in Deutschland. Verantwortung für die Zukunft? Ja Aber. Datajockey Verlag.
- SCHREIBER, J.-R. (2016): Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In: KULTUSMINISTERKONFERENZ, BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 84 – 110). 2. Auflage, Cornelsen. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf.
- SCHREIBER, J.-R. (2025): Leitbilder, Kompetenzen und didaktische Konzepte. Cornelsen.
- STALDER, F. (2016): Kultur der Digitalität. Suhrkamp.
- TAUBE, D. (2022): Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit der sozialen Komplexität Weltgesellschaftlicher Themen. Waxmann.
- UMWELTBUNDESAMT (2021): Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/final_hauptdok_uba_handbuch_transformatives_lernen_bfrei.pdf.
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Roadmap. Deutsche UNESCO Kommission. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>.
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2024^a): AI competency framework for students. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students>.
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2024^b): AI competency framework for teachers. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>.
- WEINERT, F.E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D.S. & SALGANIK, L.H. (Hrsg.), Defining and selecting key competencies (S. 45 – 65). Hogrefe & Huber.

Vorkapitel Sprachen

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

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

2 Sprachliches und kulturelles¹ Lernen in einer globalisierten Welt

Almut Küppers, Dita Vogel, Johanna Nickel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Übersetzung und Sprachmittlung

Peter Kuhlmann, Julia Schäfer, Anne Friedrich

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Literarisches Lernen

Carola Surkamp, Berbeli Wanning

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

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

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

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

5 Literatur

Wichtige KMK-Schriften zu dem Thema

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

Allgemeines Literaturverzeichnis

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

Fachkapitel Neue Sprachen

1 Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Fächergruppe Neue Sprachen⁴

Almut Küppers, Carola Surkamp, Dita Vogel

Der hier anstelle ‚moderner Fremdsprachen‘ in Abgrenzung zu den ‚Alten Sprachen‘ gewählte Begriff ‚Neue Sprachen‘ verweist darauf, dass Fächer lebender Sprachen in der Schule auch von Lernenden belegt werden können, die diese Sprachen in der Familie und eben nicht als Fremdsprache sprechen, sowie darauf, dass alle Sprachen potenziell in der gymnasialen Oberstufe als Unterrichtsfach angeboten werden können.⁵ Dies kann auch Sprachen betreffen, die derzeit entweder gar nicht, als zusätzlicher herkunftssprachlicher Unterricht in einer familiären Erstsprache oder als Wahlfach der Sekundarstufe I unterrichtet werden, was z. B. auch für die Gebärdensprache möglich ist (KMK 2021^a). Englisch ist mit 73 Prozent die am häufigsten belegte Sprache in der gymnasialen Oberstufe, gefolgt von Französisch (14 Prozent), Latein (6 Prozent) und Spanisch (5 Prozent).⁶ Eine Ausweitung der Sprachfächer jenseits der Pflichtsprachen, wie in der Vergangenheit in einzelnen (Bundes-)Ländern geschehen, kann insbesondere mit Blick auf die Erstsprachen von Lernenden zum Erreichen des Nachhaltigkeitsziels, hochwertige Bildung für alle (SDG 4) bereitzustellen, sowie zu mehr Chancengerechtigkeit (SDG 10) beitragen, da dadurch sowohl die generelle Sprachlernkompetenz gefördert als auch das individuelle Sprachenrepertoire ausgebaut wird. In je mehr Sprachen Lernende Kompetenzen erwerben bzw. weiterentwickeln, desto mehr globale Teilhabe wird ihnen ermöglicht, auch im Kontext nachhaltiger Entwicklung.

Für BNE erfüllt der Unterricht in den Neuen Sprachen mehrere Funktionen, die nicht nur sprachlich-kommunikativer, sondern auch persönlicher, kultureller und textuell-medialer Art sind. Zum einen geben die Sprachfächer Werkzeuge an die Hand, um sich mit Themen nachhaltiger Entwicklung auch über den deutschsprachigen Rahmen hinaus in der Begegnung mit Menschen und Texten auseinanderzusetzen. Lernende werden in die Lage versetzt, sich in verschiedenen Sprachen Wissen über Nachhaltigkeitsthemen anzueignen, dabei unterschiedlich medial vermittelte Quellen kritisch zu rezipieren sowie eigene Positionen zum Ausdruck zu bringen – mündlich, schriftlich und multimodal. Ein hochwertiger Bildungsprozess in den Fächern der Neuen Sprachen ist ein auf Begegnungssituationen und Projektpädagogik aufbauender Unterricht, der z. B. einen Schüleraustausch mit Gleichaltrigen aus anderen Ländern zum Ziel haben kann, in dem Lernende ihre Werte bezüglich nachhaltiger Entwicklung mit denen anderer Lernender in verschiedenen Sprachen vergleichen und Wissen zu globalen Zusammenhängen aus kulturell divers geprägten Perspektiven gemeinsam erarbeiten, um Standpunkte zu Nachhaltigkeitsthemen differenziert beurteilen zu können (siehe Kap. 3 OR-FA; MEHLHORN 2025).

⁴ Die Fächergruppe Neue Sprachen bildet zusammen mit der Fächergruppe Alte Sprachen und dem Fach Deutsch den Lernbereich Sprachliche Bildung, der sich an den Prinzipien inklusiver Bildung, dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung (GOGOLIN 2019) sowie an mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichtsansätzen (LEISEN 2010) orientiert (siehe hierzu auch Kap. 6.8.1 des OR).

⁵ EPA bzw. Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe (für Englisch/Französisch) liegen derzeit für 14 Sprachen vor (<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1321>).

⁶ Lernende mit Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe (basierend auf STATISTISCHES BUNDESAMT 2023, eigene Berechnungen D.V.).

Zum anderen wird in den Neuen Sprachen, auch unabhängig von der Behandlung von Nachhaltigkeitsthemen, immer allgemeines Wissen über Sprache und Kommunikation erworben, u. a. über die Funktionen von Sprache als Mittel zur Durchsetzung von Interessen oder über mögliche Manipulationen durch Sprache. Es wird Sprachreflexion betrieben, die zur Ausbildung sogenannter Critical Literacies führt, die auch im BNE-Kontext benötigt werden, z. B. zur Bewertung eingeholter Informationen oder zur Aufdeckung von Fake News. Darüber hinaus fördert jeder Sprachunterricht – auch der in den Alten Sprachen – die Fähigkeit, Diskurse in unterschiedlichen nationalen und kulturellen Zusammenhängen zu reflektieren, die Standortgebundenheit von Sichtweisen zu erkennen und die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Empathie ebenso auszubilden wie die auch für BNE wichtigen Haltungen einer Neugier und Offenheit für vielfältige Lebenswelten, Wertvorstellungen und Weltansichten. Sprachkompetenzen auch über die klassischen Schulfremdsprachen hinaus erlauben zudem einen Zugang nicht nur zu europäischen, sondern auch zu außer-europäischen Wissenswelten sowie – im Verbund mit (inter)kulturellen Kompetenzen – eine kritische Auseinandersetzung mit eurozentristischen Perspektiven auf die Wissensbestände des globalen Nordens im Sinn einer „Dekolonisation des Wissens“ (ATO & ANKHI 2023; LOPEZ & SINGH 2024).

Sprachliche Kompetenzen können prinzipiell in der Beschäftigung mit einer Vielzahl von Themen entwickelt werden. Wie tief die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen in der gymnasialen Oberstufe geführt werden kann, hängt auch vom Niveau ab, auf dem ein Sprachfach unterrichtet wird – als fortgeführte erste Fremdsprache, als fortgeführte zweite Fremdsprache oder als neu einsetzende Fremdsprache. Daher ist zu bedenken, dass die Behandlung nachhaltiger Entwicklungsthemen in den Neuen Sprachen von unterschiedlichen Sprachniveaus ausgehen und diese weiterentwickeln muss. Das Zielniveau für fortgeführte Fremdsprachen liegt bei den Skalen B2/C1 und für neu einsetzende Fremdsprachen bei Skala B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) des Europarats (KMK 2011).⁷ Das Fach Englisch schafft z. B. die Grundlagen, um über Nachhaltigkeitsthemen international diskutieren, studieren und forschen zu können, auch in der Funktion von Englisch als Lingua Franca. Aber auch in den zweiten oder dritten Fremdsprachen können gerade in der Oberstufe lebensweltlich relevante Themen der nachhaltigen Entwicklung ausgewählt werden, um zugleich sprachliche Fähigkeiten zu entwickeln und fachübergreifendes Lernen zu ermöglichen. Besonders deutlich wird dies im bilingualen Unterricht, in dem neben Deutsch eine andere Sprache als Arbeitssprache in ausgewählten Sachfächern (v. a. Geschichte, Erdkunde, Politik, z. T. Naturwissenschaften) verwendet wird. Der GER aus dem Jahr 2001 bildet mit abgestuften Kompetenzskalen (A1 – C2) auch für die gymnasiale Oberstufe den fachlichen Bezugsrahmen für die Beurteilung positiver Kann-Beschreibungen des Sprachkönnens (EUROPARAT 2001). Dieses Instrument wird durch einen Begleitband ergänzt, den sogenannten Companion Volume with New Descriptors (EUROPARAT 2018; dt. Fassung: EUROPARAT 2020), in dem die Kompetenzskalen differenzierter dargestellt (z. B. Pre-A1 oder A1+) und um Skalen für die auch für BNE zentralen Bereiche Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität, Onlinekommunikation sowie Mediation erweitert werden. Diese Bereiche wurden auch in die Überarbeitung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten und den Mittleren Schulabschluss (KMK 2023) integriert, sodass in der gymnasialen Oberstufe neben

⁷ Für das Fach Englisch wird in Teilbereichen auch das Niveau C1 angeführt (siehe auch KMK 2012, S. 11).

den funktionalen kommunikativen Kompetenzen auch die schon in der Sekundarstufe I angelegten mehrsprachigen und fremdsprachenspezifisch digitalen Kompetenzen weiter ausgebaut werden können.

Jede Einzelsprache eröffnet den Zugang zu einem oder mehreren neuen Diskurs- und Kulturräumen, in denen nachhaltige Entwicklung als epochales Schlüsselproblem nach Wolfgang KLAFKI (2007) verhandelt wird. Zugleich ermöglicht die Beschäftigung mit Nachhaltigkeitsthemen in den Sprachfächern eine Intensivierung von Bildungsprozessen, die zu BNE in den Sachfächern stattfinden. Je nach Sprachkompetenz ergeben sich fächerverbindende und fachübergreifende Lernanlässe und Projekte, um globale Diskurse aus vielfältigen Perspektiven zu erschließen sowie unterschiedliche, auch kulturell beeinflusste Facetten dieser Diskurse zu erkennen und zu bewerten und an diesen Diskursen teilzunehmen. Während dafür aus den neu eingeführten Fremdsprachen in der Oberstufe die Förderung grundlegender funktionaler kommunikativer Kompetenzen genutzt werden kann, liegt der Fokus in den fortgeführten Fremdsprachen insbesondere auf der Förderung von Diskursfähigkeit. Diese geht insofern über das Einüben sprachlicher Fähigkeiten hinaus, als es sich um eine umfassende kommunikative Handlungskompetenz handelt, bei der sprachlich-diskursive Fähigkeiten eng an konkrete inhaltliche Aushandlungen geknüpft sind (HALLET 2025).

Der Unterricht der Neuen Sprachen kann darüber hinaus ein Bewusstsein für den historischen Einfluss imperialer Sprachen schaffen, deren globale Verbreitung zum Verlust indigener lokaler Sprachen und Kulturen in den Kolonien beigetragen hat. Auch für die Beurteilung von Sprachentwicklung unter den Bedingungen von Kolonialismus und Migration ist Sprachbewusstheit hilfreich: So haben sich ehemals europäische Sprachen im Sprachkontakt dynamisch und abweichend von den Standards der ehemaligen Kolonialmächte entwickelt. Zugleich erlauben es gerade koloniale Sprachen, die unterschiedlichen Perspektiven ehemals kolonisierender und kolonisierter Länder auf globale Themen zu verdeutlichen. In Bezug auf den Klimawandel können z. B. die Diskurse aus Ländern einbezogen werden, die unterdurchschnittlich an der Verursachung des Klimawandels beteiligt sind, die Folgen aber überdurchschnittlich spüren.

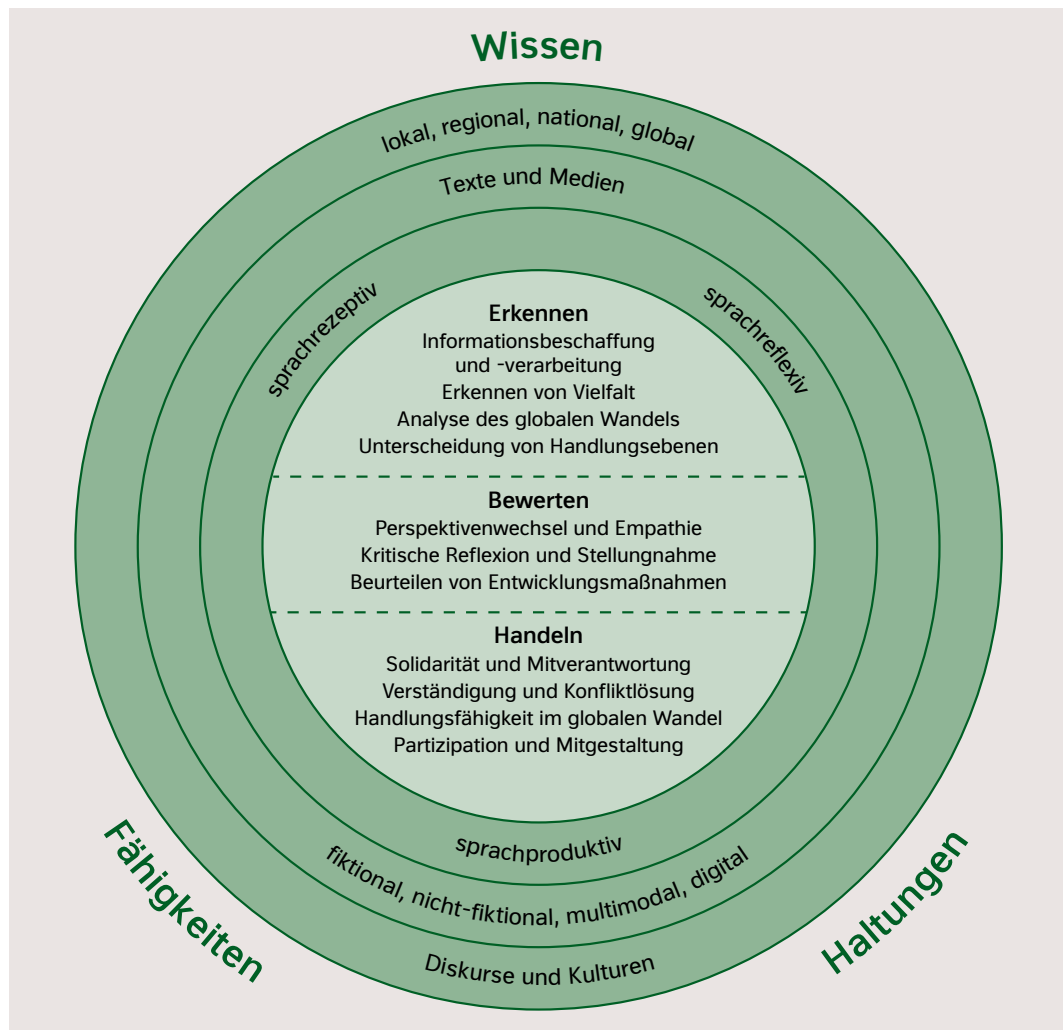
Der besondere Beitrag der Fächergruppe Neue Sprachen für BNE ergibt sich daher daraus, dass der Sprachunterricht stets über den nationalen Rahmen hinausweist und grundsätzlich durch inter- und transkulturelles sowie transnationales Lernen geprägt ist. Den sprachlichen Fächern liegt eine Definition von Kultur zugrunde, die nicht an nationale Grenzen gebunden oder gar nationalsprachlich geprägt ist, sondern von der Hybridität, Dynamik und Veränderbarkeit von Kultur ausgeht. Die schon im Sprachunterricht der Sekundarstufe I vermittelte Einsicht in die Kulturbedingtheit von Perspektiven, die im Sinn des interkulturellen Lernens stärker den eigenen Kulturraum mit dem eines Zielsprachenraums vergleicht, wird in der Oberstufe in Anlehnung an Konzepte und Ansätze wie „Global Education“ (siehe Kap. 1.1 des OR) und „Critical Global Citizenship Education“ (siehe Kap. 5.1 des OR) komplexer in Richtung einer vernetzten globalen Welt sowie eines zugleich historischen wie zukunftsweisenden Blicks ausgeweitet. Damit liefert diese Fächergruppe zusätzliche Einsichten und wichtige Orientierungspunkte sowohl für die kritische Reflexion eigener – lokaler, regionaler und nationaler – Sichtweisen und eigenen Verhaltens als auch für das Verstehen komplexer Zusammenhänge auf globaler Ebene im Hinblick auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung in seinen vier Dimensionen Wirt-

schaft, Soziales, Umwelt und Politik.⁸ Auch im Zentrum dieses Leitbilds steht ein Kulturverständnis, das die Anerkennung kultureller Vielfalt als Grundlage für friedliches Zusammenleben, Konfliktresolution und innovative Entwicklungen ansieht (ENGAGEMENT GLOBAL 2017, S. 7).

Inter- und transkulturelle Diskurs- und Handlungsfähigkeit werden im Unterricht der Neuen Sprachen teilweise in internationalen Begegnungssituationen, aber v. a. in der Auseinandersetzung mit Themen, Texten und Medien erworben (SURKAMP 2022^b). In diesem Prozess kommen der Beschäftigung mit Literatur besondere Funktionen zu, da Lernende durch in Aufgaben angeleitete Perspektivenwechsel die Gedanken und Gefühlswelten von Menschen aus anderen historischen und kulturellen Kontexten sowie in die Zukunft projizierten, fiktiven Lebenswelten nachvollziehen. Die Diskussion von Nachhaltigkeitsthemen anhand unterschiedlicher, auch medialer Textformate in mehrsprachigen Lerngruppen erlaubt zudem das Kennenlernen gegenwärtig existierender Lebenswelten mit ihren kulturspezifischen Sichtweisen, z. B. zum Verhältnis von Mensch und Natur, und kann daher der Entwicklung einer reflexiv bewertenden Haltungskompetenz dienen.

Das in Abbildung 6 dargestellte Modell visualisiert den Beitrag, den die Fächergruppe der Neuen Sprachen für BNE zu leisten vermag – ausgehend von einem weiten Kompetenzbegriff als Rahmung, der neben Wissen für jede einzelne Kompetenz immer auch Fähigkeiten und Haltungen umfasst (WEINERT 2001). Im Zentrum des Modells stehen die Kernkompetenzen von BNE in den Bereichen **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln**, wie sie im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung formuliert sind. Zur Ausbildung dieser Kernkompetenzen – z. B. Informationsbeschaffung und -verarbeitung, kritische Reflexion und Stellungnahme sowie Verständigung, Konfliktlösung und Partizipation – trägt der Sprachunterricht in der gymnasialen Oberstufe durch die Förderung sprachrezeptiver, -reflexiver und -produktiver Kompetenzen bei. Dies wird durch den ersten Ring verdeutlicht. Grundlegendes Material für unterschiedliche Sprachaktivitäten sind die im zweiten Ring hervorgehobenen fiktionalen und nicht fiktionalen, multimodalen und digitalen Texte und Medien, auf die Lernende sich im Sinne neuer kultureller Erfahrungen einlassen müssen. Die Texte und Medien beziehen sich nämlich, wie durch den dritten Ring illustriert, auf verschiedene Diskurse und Kulturräume, und zwar nicht nur auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene, sondern über die sogenannten Zielsprachenländer der Neuen Sprachen hinaus auch auf globaler Ebene. Durch die In-Beziehung-Setzung dieser Ebenen erkennen Lernende die Vielfalt von Sichtweisen auf Nachhaltigkeitsthemen aus den Bereichen Ökologie, Ökonomie, Soziales und Politik, bilden thematisch gebundene Diskursfähigkeit aus und lernen, Handlungsebenen zu unterscheiden. Ebenso wird ihre Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gefördert und sie werden handlungsfähig im globalen Raum, v. a. wenn die Auseinandersetzung mit verschiedenen Diskursen anhand einer Begegnung mit Jugendlichen aus anderen Ländern stattfindet.

⁸ BNE orientiert sich im OR für die gymnasiale Oberstufe grundlegend an dem Konzept der starken Nachhaltigkeit (siehe Kap. 1.1 des OR). Hierbei bezieht sich der neue OR auf unterschiedliche Modelle und Leitbilder aus Nachhaltigkeitsdiskursen, darunter 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 verschiedenen Kapiteln des OR für die gymnasiale Oberstufe als Orientierungshilfe beschrieben und eingesetzt.

| **Abbildung 6:** Beitrag der Sprachenfächer für BNE (SURKAMP 2022^b, S. 35)

Diskursfähigkeit und kulturelle Kompetenzen können darüber hinaus im Sinn des Whole School Approach über das direkte soziale Miteinander in der Gruppe oder Schulgemeinde gefördert werden, insbesondere durch Unterstützungsstrukturen wie z. B. informelles Lernen und Peer-Learning. Auch Kooperationen mit lokalen oder regionalen Lernpartnerinnen und Lernpartnern oder die Aufnahme von Gastschülerinnen und -schülern verstärken Lernprozesse durch authentische Kommunikationsanlässe in den Neuen Sprachen (siehe Kap. 3 und 5 OF-FA). Lernende können unterschiedliche Perspektiven auf die Welt kennen- und respektvoll bewerten lernen, um eigene Positionen und Haltungen kritisch zu hinterfragen und Handlungsalternativen zu reflektieren, zu entwickeln und umzusetzen. Differenzenerfahrungen sind für den Sprachunterricht, der Handeln v. a. als sprachliches und kommunikatives Handeln versteht, somit auf verschiedenen schulischen Ebenen zentral und können für nachhaltiges Lernen produktiv gemacht werden (siehe Kap. 2 OR-FA).

2 Kompetenzorientierung

Julia Schäfer, Carolin Schneider

Im Rahmen des Lernbereichs Globale Entwicklung formuliert der Orientierungsrahmen (OR) drei Kompetenzbereiche (**Erkennen**, **Bewerten**, **Handeln**) mit insgesamt elf Kernkompetenzen, die im gesamten Fächerkanon richtungsweisend sind.

Diese BNE-Kernkompetenzen und der zugrunde liegende Kompetenzbegriff werden im Kap. 5 des OR ausgeführt. Kompetenzen sind gemäß der Definition von WEINERT „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (WEINERT 2001, S. 27f.).

Die drei Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln für die Fächergruppe Neue Sprachen sind auf das oberste Ziel ausgerichtet, mehrsprachige Diskursfähigkeit und interkulturelle Handlungsfähigkeit zu entwickeln (siehe Kap. 1 und 3 OR-FA). Dieses Leitziel der Neuen Sprachen zeigt sich in unterschiedlicher Fokussierung in den Kompetenzbereichen funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Text- und Medienkompetenz, Sprachlernkompetenz sowie Sprachbewusstheit. Bei der Schulung der Sprachlernkompetenz steht die Fähigkeit im Fokus, das eigene Sprachenlernen eigenverantwortlich sowie selbstständig zu gestalten. In diesem Kontext bedienen sich die Lernenden sprachbezogener Lernmethoden und -strategien. Hierbei geht es darum, das gesamte individuelle Sprachenrepertoire nicht nur zur Verständigung, sondern auch zum Erwerb neuer sprachlicher Kompetenzen einzusetzen.

Der Kompetenzbereich **Erkennen** umfasst die Fertigkeit, Informationen aus verschiedenen Medienquellen in der Zielsprache zu erwerben und zu verarbeiten. Hierbei sind sprachrezeptive Fähigkeiten, fachbezogene Medienkompetenzen sowie das Verständnis von Sprache als Werkzeug in dienender Funktion und Transportmittel für Inhalte von zentraler Bedeutung. Insbesondere in diesem Kompetenzbereich lassen sich Synergien der Kompetenzentwicklung nutzen, die auch im Medienkompetenzrahmen⁹ abgebildet werden. Der Kompetenzbereich **Bewerten** inkludiert die Fähigkeit, Informationen und Darstellungen zu Nachhaltigkeitsthemen insbesondere auf sprachlicher Ebene zu bewerten, dabei kulturelle und institutionelle Hintergründe zu berücksichtigen und eigene Verhaltensweisen kritisch zu hinterfragen. Sprach- und machtreflexive Fähigkeiten sowie die Fertigkeit zur Einsicht in die Kulturgebundenheit von Perspektiven spielen hier eine essenzielle Rolle. Zudem sind Empathiefähigkeit, Nachrichtenkompetenz¹⁰ sowie das Verständnis von Sprache als Instrument zur Konstruktion von Welt und zur Durchsetzung ökonomischer, politischer oder gesellschaftlicher Interessen bedeutsam. Globalisierungsprozesse und -diskurse können in verschiedenen Sprachen verglichen werden. **Handeln** bezieht sich auf die Fähigkeit, Nachhaltigkeitsfragen in verschiedenen Sprachen zu verhandeln, den eigenen Standpunkt selbstkritisch reflektiert darzustellen und sich an Aktivitäten und Projekten zur nachhaltigen Entwicklung aktiv unter Gebrauch des gesamten Sprachrepertoires zu beteiligen. Durch den Einsatz von Imaginationsfähigkeit können Lösungsmöglichkeiten ausgearbeitet und in der Zielsprache mittels

⁹ Der Medienkompetenzrahmen (MKR) dient der Entwicklung eines sicheren, kreativen, nachhaltigen sowie verantwortlichen Umgangs mit Medien in der mediatisierten Welt und besteht aus 24 Teilkompetenzen, die sechs übergeordneten Kompetenzbereichen zugeordnet werden können. „Bildung ist der entscheidende Schlüssel, um alle Heranwachsenden an den Chancen des digitalen Wandels teilhaben zu lassen. Allen Kindern und Jugendlichen sollen die erforderlichen Schlüsselqualifikationen und eine erfolgreiche berufliche Orientierung bis zum Ende ihrer Schullaufbahn vermittelt und eine gesellschaftliche Partizipation sowie ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht werden“ (<https://medienkompetenzrahmen.nrw/medienkompetenzrahmen-nrw>).

¹⁰ „Nachrichtenkompetenz ist die Fähigkeit, Nachrichtenmedien und journalistische Inhalte zu verstehen, kritisch zu beurteilen, effektiv zu nutzen und Nachrichten selbst formulieren zu können. Das Konzept bildet somit einen Teil von Medienkompetenz, die immer wichtiger wird – gilt doch die Fähigkeit, Medien versiert für die eigene Orientierung und zur Unterhaltung zu nutzen, als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft“ (HAGEN 2017, S. 1).

unterschiedlicher Medien kommuniziert werden, wobei sowohl ein Training in Unterrichtssituationen als auch ein Einsatz in authentischen Projekten möglich ist, z. B. mit internationalen Austauschpartnern.¹¹ Kleinere, zielgerichtete Projekte mit Einbindung aller Beteiligten sind besonders lernwirksam, wenn sie sich auf das aktuelle Leben der Lernenden beziehen und diese als Expertinnen und Experten ihrer Lebensrealität einbinden (LARCHER 2012).

| **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 ... mit analogen und digitalen Quellen, an schulischen und außerschulischen Lernorten zielgerichtet und selbstständig fachliche Informationen beschaffen und Literatur recherchieren – unter Einbeziehung des gesamten linguistischen Repertoires – und von Fake News unterscheiden.</p> <p>1.2 ... Argumentationsmuster im Hinblick auf die Dimensionen der BNE erkennen und Informationen eigenständig sach- und adressatengerecht mündlich und schriftlich wiedergeben.</p> <p>1.3 ... im Rahmen des besprechenden Umgangs mit Texten und Medien diese in der Sprache des Unterrichtsfachs unter Berücksichtigung ihrer kulturellen, sozialen und ggf. ökonomischen Bedingtheit interpretieren und Methoden des textbezogenen Analysierens eigenständig nutzen.</p>
<p>2. Erkennen von Vielfalt</p> <p>... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt erkennen.</p>	<p>2.1 ... kulturelle und sprachliche Vielfalt und die damit einhergehenden Möglichkeiten und Herausforderungen erkennen und neuen Erfahrungen mit (Bezugs-)Kulturen offen und lernbereit begegnen.</p> <p>2.2 ... die Potenziale lokaler, regionaler sowie (außer)europäischer Sprachenvielfalt erkennen und deren historische Einflüsse und Bezüge reflektieren, bspw. die Einflüsse kolonialer Sprachen und schulische Sprachpolitiken (Unterrichtssprache[n], Sprachfächerwahl, Amtssprache[n]) anderer Länder kennenlernen und deren Einflüsse auf die gesellschaftliche Sprachentwicklung erkennen.</p>
<p>3. Analyse des globalen Wandels</p> <p>... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.</p>	<p>3.1 ... unterschiedliche und ggf. widersprüchliche Diskurse zu Fragen der Globalisierung, der globalen Erwärmung, der nachhaltigen Entwicklung u. a. erkennen.</p> <p>3.2 ... ein differenziertes Bild der Länder erlangen, in denen die unterrichtete Sprache gesprochen wird, sowie den Grad ihrer Betroffenheit von Globalisierung und globaler Entwicklung, v. a. bezüglich Migration, Mehrsprachigkeit, ungleicher Ressourcenverteilung, unterschiedlichen Anteils am Ausstoß von Treibhausgasen, Auswirkungen des Klimawandels, analysieren.</p>

¹¹ Inspirationen für die Umsetzung digitaler internationaler Begegnungen bietet u. a. die European School Education Plattform der EU (<https://school-education.ec.europa.eu/en>).

	<p>3.3 ... historische Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse verschiedener Länder bis in die Gegenwart (vergleichend) nachvollziehen und zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in Relation 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 ... erkennen, dass individuelle sprachliche Interaktionsmöglichkeiten von der Ausbildung der Sprachkompetenz abhängen.</p> <p>4.2 ... sprachliche Konzeptualisierung von Entwicklungsprozessen anderer Länder und deren soziokulturelle Auswirkung erkennen (z.B. Top-down- vs. Bottom-up-Prozesse des Sprachwandels).</p> <p>4.3 ... schulische Sprachpolitiken (Unterrichtssprache[n], Sprachfächerwahl, Amtssprache[n]) anderer Länder kennenlernen und deren Einfluss auf die gesellschaftliche Sprachentwicklung erkennen.</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 ... sich aktiv und reflektiert in Perspektiven und Verhaltensweisen von Menschen anderer kultureller, sozialer und ökonomischer Prägung hineinversetzen und ein vertieftes Verständnis sowie ggf. kritische Distanz auch zur eigenen kulturellen Prägung entwickeln.</p> <p>5.2 ... Perspektivenwechsel zwischen diversen Positionen der BNE-Dimensionen vollziehen. Die faktischen Unterschiede ebenso wie die durch verschiedene Wertorientierungen und Interessen geprägten Einstellungen und emotionalen Reaktionen erkennen und sprachlich ausdrücken sowie vielfältige Übergänge zwischen Extrempositionen wahrnehmen.</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 ... nach kritischer Reflexion unter Bezugnahme auf globale Nachhaltigkeitsziele einen eigenen Standpunkt entwickeln, der von einem Bewusstsein für diversitäts-, ungleichheits- und gendersensible, respektvolle interkulturelle Kommunikation geprägt ist und auf soziokulturelles Orientierungswissen in der Zielsprache rekurriert.</p> <p>6.2 ... Sprache als Instrument verstehen, mit dem Welt konstruiert wird, Sprache als Instrument der Durchsetzung ökonomischer, politischer oder gesellschaftlicher Interessen erkennen und kritisch diskutieren.</p> <p>6.3 ... kritisch und sprach- sowie kultursensibel Stellung zu existenziellen Grundfragen nehmen, z.B. zu Themen wie Umgang mit Menschen, die kulturell anders geprägt sind, Genderthematik, Neurodiversität und Ableismus, Migration, Menschenrechte u. a.</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 ... Bewertungen von Entwicklungsmaßnahmen in Diskursen in der Zielsprache mit Zielen für nachhaltige Entwicklung abgleichen und eigenständig einordnen sowie beurteilen.</p> <p>7.2 ... Phänomene wie Kolonialisierung, Mehrsprachigkeit, Migration, Traditionen u. a. in diachroner und synchroner Perspektive bewerten.</p> <p>7.3 ... den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in den Bezugsländern in deren Wirkung auf die Reduzierung von Ungleichheit und die Förderung von Frieden und Gerechtigkeit analysieren und Verantwortung und Mitverantwortung im Umgang mit sprachlicher Vielfalt zeigend beurteilen.</p>
<p>Handeln – Die Lernenden können ...</p>	
<p>8. Solidarität und Mitverantwortung</p> <p>... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<p>8.1 ... persönliche Mitverantwortung für einen sensiblen, bewussten und inklusiven Sprachgebrauch als Herausforderung für die Entwicklung von Konfliktlösungen erkennen und das Sprachhandeln daran ausrichten.</p> <p>8.2 ... globale Prozesse in ihrer Bedeutung für sich und andere wahrnehmend und die Gestaltungsbedürftigkeit des Globalisierungsprozesses erkennend Zukunftsszenarien und Lösungsansätze be- und erarbeiten.</p> <p>8.3 ... in analogen oder digitalen Begegnungssituationen (schriftlich oder mündlich) Solidarität mit Menschen mit anderen Sprachrepertoires entwickeln und nach den persönlichen sprachlichen Möglichkeiten sprachmitteln, um damit Verständigung und Teilhabe zu ermöglichen.</p>
<p>9. Verständigung und Konfliktlösung</p> <p>... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und durch Zusammenarbeit zu Konfliktlösungen beitragen.</p>	<p>9.1 ... sich in konkreten Projekten wie Schulpartnerschaften und digitalen Austausch mit Partnerinnen und Partnern in Bezugsländern über Nachhaltigkeitsthemen verständigen und dabei mögliche sprachlich-kulturell bedingte Missverständnisse und Konflikte antizipieren, (sprach- und kultursensibel) überwinden sowie Ambiguitäts- und Fehlertoleranz ausbilden.</p> <p>9.2 ... mit Kommunikationspartnerinnen und partnern sensibel ggf. auch kontroverse Diskurse über Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Hintergründe kulturell geprägter Haltungen sowie über Chancen und Herausforderungen kultureller Begegnung führen.</p> <p>9.3 ... globale Diskurse zu Nachhaltigkeitsthemen aus neuen Perspektiven erschließend, unterschiedliche Facetten dieser Diskurse erkennend und bewertend an diesen Diskursen Kompromiss suchend teilnehmen.</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 ... in formellen sowie informellen interkulturellen Begegnungssituationen kulturspezifische Konventionen und Besonderheiten sensibel beachten und flexibel interagieren.</p> <p>10.2 ... Teamfähigkeit sowie Imaginationsfähigkeit ausbilden, um das Durchspielen von Zukunftsszenarien zu ermöglichen und in kokreativen Bildungsprozessen innovatives, an der Zukunft ausgerichtetes Denken und Handeln zu ermöglichen.</p> <p>10.3 ... die Ungewissheit und Widersprüchlichkeit von Perspektiven aushalten, die persönliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel – insbesondere im persönlichen und beruflichen Wirkungskreis – mittels Reflexion interkultureller, transkultureller und sprachlicher Konfliktankerpunkte sichern und Problemlösungen mithilfe verschiedener Sprachregister offerieren und darlegen.</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 ... Nachhaltigkeitsfragen und eigene Nachhaltigkeitsideen in verschiedenen Sprachen verhandeln, sich selbst zu globalen Themen äußern und gemeinsame Aktivitäten sowie Projekte planen und durchführen (sprachproduktiv, sprachmittelnd, sprach- und kultursensibel agierend).</p> <p>11.2 ... sich basierend auf interkulturellem Austausch und Wertediskursen individuelle Ziele für ein sinnstiftendes Leben in globaler Verantwortung setzen und gepaart mit einem starken Realitätsbezug der fachlichen Inhalte grundlegende Kompetenzen erlangen, um das private und berufliche Leben in der sich dynamisch verändernden globalisierten Lebenswelt zu gestalten.</p> <p>11.3 ... eine aktive Haltung bei der Lösung von Problemen auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene im Zusammenhang mit den Zwecken und Zielen von BNE entwickeln und sich dabei der erworbenen funktionalen kommunikativen Kompetenzen zur gesellschaftlichen Partizipation und Mitgestaltung zielorientiert bedienen sowie eigene Rechte, aber auch die Rechte anderer verteidigen.</p>

3 Didaktisches Konzept

Carola Surkamp, Almut Küppers

Der Unterricht in den Neuen Sprachen trägt insbesondere zur Entwicklung am Leitbild der Nachhaltigkeit orientierter Kompetenzen in den drei Bereichen Erkennen, Bewerten und Handeln bei, indem er die mehrsprachige Diskursfähigkeit (rezeptiv, produktiv und reflexiv) von Lernenden sowie kulturelle, textuelle und mediale Kompetenzen fördert. Damit Lernende befähigt werden, an mehrsprachigen Aushandlungsprozessen zu globalen Themen teilzunehmen, einen eigenen, informierten Standpunkt zu entwickeln und sprachlich zum Ausdruck zu bringen sowie sozial angemessen, kultur- und machtsensibel mit anderen an Problemlösungen zu arbeiten, sind für die Gestaltung von Lernangeboten in den Neuen Sprachen die folgenden didaktischen Prinzipien von Bedeutung.

Zentral ist die konsequente Ausrichtung an einem kommunikativen Sprachunterricht, d. h. einem Sprachunterricht, der an tatsächlichen Kommunikationsbedürfnissen und relevanten Inhalten orientiert ist sowie reale Interaktionssituationen entweder durch direkte Begegnungen im Schüleraustausch oder in virtuellen Projekten hervorbringt oder solche Interaktionssituationen modelliert, z. B. über dialogfördernde Sozialformen, (fächerübergreifende) Projektarbeit und die Einbeziehung außerschulischer Lernorte. In einem solchen Unterricht kommt es nicht nur zur Anwendung ziel-sprachlicher Kompetenzen in den Bereichen Hören, Lesen, Sehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmitteln auf der Basis von Kenntnissen über sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Orthografie), sondern die Lernenden erlangen auch Einsichten in die sozio- und pragma-linguistische Komplexität sowie die affektive und kulturelle Dimension von Kommunikation und entwickeln entsprechende Kommunikationsstrategien. Sie üben sich in authentischen oder lebensweltnahen Kommunikationsformaten und erfahren auch Selbstwirksamkeit, indem sie im Sinn einer Mehrsprachigkeitsdidaktik ihr gesamtes sprachliches Repertoire (z. B. Translanguaging oder Körpersprache) einbeziehen können.

Damit Sprachunterricht nicht beim Einholen und Austausch von Informationen zu globalen Themen bzw. beim Erkennen, Analysieren und Bewerten von Inhalten und deren sprachlicher Vermittlung stehen bleibt, sondern es auch zur Aushandlung von Bedeutungen und Meinungen kommt, sollte der Unterricht auf den Prinzipien der Handlungs- und Aufgabenorientierung basieren. Handlungsorientierung ermöglicht sprachliches und kulturelles Lernen durch und in Interaktion; im Literaturunterricht liegt der Fokus z. B. auf kreativen, ästhetisch-künstlerischen Tätigkeiten bei der ganzheitlichen Auseinandersetzung mit Texten. Gleichzeitig ist Handlungsorientierung zentrales Element der Aufgabenorientierung, durch die die Lernenden Sprachen als Werkzeuge zur Lösung lebensweltlich bedeutsamer Probleme erfahren (HALLET 2013). Unter Einsatz unterschiedlicher Medien und unter Anwendung kognitiver, sozial-interaktionaler und diskursiver Strategien wird in Lernaufgaben selbstständig und kooperativ auf ein konkretes Zielprodukt hingearbeitet (Kap. 5 OR-FA). Die Rolle der Lehrkraft ist eher begleitend, beratend und ermutigend denn als wissensvermittelnd gedacht (MÜLLER-HARTMANN & SCHOCKER 2020).

Um Lernende im Rahmen der Bearbeitung von Aufgaben zum Einsatz und Aufbau ihrer sprachlichen Ressourcen zu animieren, ist es notwendig, entlang der Prinzipien der Lernenden- und Inhaltsorientierung Themen zu behandeln, die nah an der Alltagswelt liegen, Interesse wecken und zur Aneignung von Wissen, zum Bilden einer Meinung und zum Austausch in verschiedenen Sprachen motivieren. Diese Themen können dem Themenspektrum der BNE entnommen werden. Eine Gelingensbedingung für aufgabenorientierten Sprachunterricht ist zudem Scaffolding: Nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Sprachniveaus im Unterricht der Neuen Sprachen in der gymnasialen Oberstufe (schon seit der Grundschule fortgeführte Fremdsprache Englisch vs. neu beginnende Fremdsprachen in den Sekundarstufen I und II) sollten Unterstützungsangebote sowohl auf sprachlicher als auch auf strategischer und generischer, also textsortenspezifischer Ebene erfolgen (z. B. durch den Einsatz von Modelltexten).

Über das Prinzip der Multiperspektivität bei der Auswahl von Texten und Medien, aber auch bei der Gestaltung von Lernsituationen werden vielstimmige Repräsentationen von und Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen (auch Lern-, Wissenschafts-, Organisations- etc.) Kulturen und institutionellen Gegebenheiten ermöglicht. Dies ist für globale Entwicklung insofern bedeutsam, als Wahrnehmung und Wert-

schätzung von (kultureller, ethnischer, religiöser, sozial-ökonomischer, intergenerationaler, sexueller etc.) Vielfalt sowie damit einhergehende Perspektivenwechsel nicht nur die Grundlage für Verständigung sind und Toleranz gegenüber Differenzen und Mehrdeutigkeiten fördern, sondern auch Kreativität und zukunftsfähige Imaginationen ermöglichen. Auch über einen mehrsprachigkeitsorientierten Ansatz finden unterschiedliche Perspektiven Eingang in den Unterricht. Zudem werden die plurilingualen Kompetenzen der Lernenden als Werkzeuge für Teilhabe gewürdigt und ihre Nutzung explizit angeregt (z. B. über Sprachmittlungsaufgaben, wie in Kap. 5 OR-FA gezeigt wird).

Um die Verbindung von sprachlichem, kulturellem und textuell-medialem bzw. literarischem Lernen im Unterricht der Neuen Sprachen für die Förderung von Kernkompetenzen im Bereich globaler Entwicklung zu nutzen und Handeln als Sprachhandeln in vielfältigen Kommunikationssituationen zu ermöglichen, bieten sich die folgenden Vorschläge zur methodischen Unterrichtsgestaltung an:

- **Methoden zur Förderung der Rezeption unterschiedlich medial vermittelter Texte und zur Ausbildung von Sprachbewusstheit:** Textanalyse und kritische Diskursanalyse leiten zu Auseinandersetzungen mit verschiedenen Äußerungsformen an und sensibilisieren für die (auch manipulative) Macht von Sprache (DIEHR 2022). Durch die Untersuchung verwendeter Lexik, syntaktischer Strukturen oder rhetorischer Strategien erkunden Lernende, wie über ein Nachhaltigkeitsthema in unterschiedlichen Sprachen jeweils gesprochen oder geschrieben wird, welche Wertvorstellungen dabei zum Ausdruck kommen, wie die sprachliche Vermittlung zur Bedeutungsbildung beiträgt und Menschen in ihrer Meinung beeinflusst sowie welche Ein- oder Ausschlüsse und damit Machtverhältnisse durch sprachliche Normen und Praktiken produziert werden. Die Analyse ästhetischer Sprachverwendung bei der Textarbeit wiederum zielt z. B. auf die Verfremdung von Wahrnehmung ab und kann durch die Aufdeckung der Bedeutungsoffenheit (nicht nur) literarischer Texte und die Aushandlung unterschiedlicher Lesarten auch in Ambiguitätstoleranz schulen.
- **Methoden zur Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Empathie:** Bei der handlungsorientierten Literaturarbeit, z. B. in Form szenischer Umsetzungen oder medialer Transformationen, werden Lernende selbst ästhetisch-künstlerisch tätig. Im Zuge solcher Aktivitäten sprechen sie nicht nur über den zugrunde liegenden Text, sondern auch über sich selbst, bringen ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen und ihre Ansichten in die Herstellung verschiedener Produkte ein und erkunden auf diese Weise die subjektive Relevanz eines globalen Themas sowie eigene Werthaltungen dazu. Zudem können beim Erspielen eines im Text geschilderten Konflikts verschiedene Handlungsoptionen erprobt werden (SURKAMP 2022^b, S. 32 f.).
- **Methoden des forschenden Lernens:** In Anlehnung an die Kulturanthropologie und Ethnografie erkunden Lernende kommunikativ eigene und fremde Lebenswelten, indem sie diese unter einer bestimmten Fragestellung und anhand von Fragebögen, Umfragen oder Interviews systematisch beobachten, beschreiben und erklären (ROBERTS ET AL. 2001). Zunächst werden kulturelle Verhaltensweisen oder Bedeutungen aufgespürt und zu verstehen versucht. In einem weiteren Schritt wird ein kritischer Blick eingenommen. Es werden Gelegenheiten geschaffen, in denen die Lernenden auf das Erforschte reagieren und selbst aktiv an dadurch eröffneten kulturellen Diskursen teilhaben können, z. B. mit eigenen Texten und Bildern (KÖNIG 2020).

- **Methoden zur Partizipation und Aushandlung unterschiedlicher Perspektiven:** Komplexe kommunikative Diskussionsformate und kooperative Arbeitsformen wie Dilemma-Situationen (LIND 2016), Debatten (DAHL ET AL. 2021), Townhall Meetings (GENETSCH 2022) oder das innovative Format des Hackathons, bei dem innerhalb eines bestimmten Zeitraums in Gruppen nach Lösungen für eine spezifische Problemstellung gesucht wird (KROSCHEWSKI 2022), regen Lernende dazu an, sich zu globalen Themen eine Position umfassend zu erarbeiten und in der Aushandlung mit anderen zu verteidigen bzw. gemeinsam mit anderen einen Kompromiss zu finden. Dies bedarf v. a. in den zweiten und dritten Fremdsprachen intensiver Vorbereitung und Unterstützung, z. B. durch die Anfertigung von Rollenkarten und die Erarbeitung notwendiger sprachlicher Mittel.
- **Methoden zur Förderung von Imaginationsfähigkeit und vorausschauendem Denken:** Durch die Durchführung einer Zukunftswerkstatt, bei der mittels kreativer Produkte Alternativen zu zuvor aufgedeckten Missständen imaginiert werden (FREITAG-HILD 2024), oder durch Methoden wie „Future Timelines“ bzw. „Inventing the Future Backwards“ (PIKE & SELBY 2001, S. 217–247) antizipieren Lernende zukünftige Entwicklungen, entwerfen eigene Zukunftsvisionen, präsentieren und reflektieren diese sprachlich und lernen, die Konsequenzen von Handlungen zu beurteilen, eigene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und darzustellen sowie zu entscheiden und zu erklären, welche Entwicklungen sie aktiv befördern möchten.
- **Methoden zur Herstellung von Kommunikationsgemeinschaften jenseits der eigenen lokalen Sphäre:** Durch verschiedene Formen der Begegnungsdidaktik, z. B. durch Schüleraustausch (KELLERMANN 2017) oder virtuelle Interaktionen, arbeiten Lernende aus verschiedenen Ländern mehrsprachig und/oder mit Englisch als Lingua Franca gemeinsam an einem Nachhaltigkeitsthema bzw. einer Aufgabe mit dem Ziel, durch die gewonnenen Einsichten und vorgenommenen Perspektivenwechsel neue Ideen zu generieren und in die Lage versetzt zu werden, selbst für die Gemeinschaft tätig zu werden und Veränderungen auf der eigenen, lokalen Ebene anzustoßen (BRUUN 2018).

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind zunehmend von (migrationsbedingter, medial-digitaler) Mehrsprachigkeit geprägt, insbesondere in urbanen Stadtgesellschaften (WEHNER 2019). Neben formalen Bildungsprozessen in einem gemeinsamen Unterricht am Lernort Schule sind die Fächer der Neuen Sprachen in besonderem Maße dafür geeignet, auch informelles (sprachliches) Lernen jenseits des Curriculums anzuregen und zu begleiten, um einerseits mehrsprachige Diskursfähigkeiten individualisiert zu fördern und andererseits einen positiven Beitrag zur Identitätsentwicklung junger Menschen zu leisten. Informelle Lernprozesse können zudem Erfahrungen ermöglichen, die sich besonders zur Förderung von Sprachbewusstheit und autonomen Sprachlernkompetenzen eignen; sie können überdies einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung einer positiven Einstellung zu lebenslangem (Sprachen-)Lernen und einer forschenden Lernhaltung sowie zum Auf- und Ausbau wichtiger transversaler Kompetenzen (ZIEGLER 2022) leisten. Aufgrund der fortschreitenden digitalen Überformung (fast) aller Lebensbereiche und damit verbunden einer (fast überall) möglichen Wissensaneignung außerhalb der Schule, d. h. in Familie und Stadtgesellschaft, am Arbeitsplatz oder durch Peers und digitale Medien, müssen formale und informelle Lernprozesse zunehmend integrativ gedacht werden (COELEN ET AL. 2016, S. 326). Klassische Rollenzuschreibungen zwischen den Akteurinnen und Akteuren der Schulgemeinde verändern sich durch eine Verankerung von BNE und erfahren auch durch Strukturveränderungen auf der Ebene der Schulorganisation eine Neu-

orientierung (RASFELD 2023). An einer Schule, die sich als offener Campus mit vielfältigen Beziehungen zu lokalen, regionalen und internationalen Bildungspartnerinnen und Bildungspartnern versteht, verwischen vermeintlich klare Kategorien wie formales/informelles Lernen oder schulische/außerschulische Lernorte in dem Maß, wie sich ihre Lernenden als in dieser Hinsicht autonom begreifen, die ihre Lernprozesse eigenverantwortlich steuern, organisieren und evaluieren.

(Sprachliches) Lernen kann in allen Richtungen zwischen allen Akteurinnen und Akteuren stattfinden. Von den Fächern der Neuen Sprachen können somit wertvolle Reformimpulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgehen. In kokreativen Lernprozessen, die an Innovationen und transformativer Bildung ausgerichtet sind, bieten sich daher auch folgende methodische Ansätze an:

- **Methoden zur Förderung der Integration formaler und informeller (sprachlicher) Bildungsprozesse:** Anleitung und Ermöglichung von informellen Lernsettings, die klassische Unterrichtskontexte ergänzen oder ersetzen, wie z. B. Einrichtung schulübergreifender, ggf. digitaler Lernarrangements zur Zertifizierung weiterer Sprachkompetenzen durch Kooperationen mit Partnerschulen und außerschulischen Institutionen wie Sprachschulen, Volkshochschulen oder Sprachenzentren bzw. Lehr-/Lern-Laboren an Universitäten. Weitere Ansätze zur produktiven Nutzung plurilingualler Kompetenzen sind z. B. digitales Lernen mithilfe von Messenger-Diensten, KI oder sozialen Medien, Projektarbeit, Praktika oder Kooperationen mit Schulen in anderen Ländern.
- **Methoden zur systematischen Förderung und Entwicklung individueller Sprachenrepertoires:** Lernende können dabei z. B. im Rahmen individueller Lernleistungen, einer Projektarbeit oder der Teilnahme an Wettbewerben (z. B. „Mehr Sprachen – mehr WIR“¹²) ermutigt werden, eigene Interessen und (sprachliche) Potenziale sowie individuelle Sprachlernbedürfnisse (wie etwa Erhalt und Entwicklung familiärer Erst- und weiterer Familiensprachen, Erlernen einer Community-Sprache) zu erkennen und diese mithilfe autonomer Sprachlernstrategien selbstständig zu entwickeln sowie die Lernprozesse und -ergebnisse zu beobachten und zu evaluieren. Sinnvoll wären auch hier Kooperationen mit außerschulischen Institutionen, um Kompetenzen zu zertifizieren. Tandemlernen, Peer-Learning, digitales Lernen mit Selbstlernprogrammen, KI oder Lernen durch Lehren eignen sich ebenfalls, um der Lerngruppe oder einer Freundin bzw. einem Freund erste Grundlagen in der eigenen Familiensprache beizubringen.
- **Methoden zur Integration von Mehrsprachenprofilen für die Entwicklung von Sprachbewusstheit und Sprachmittlungskompetenz:** Plurilinguale Kompetenzen der Lernenden können durch eine reflektierte und ungleichheitssensible Einbeziehung für Sprachvergleiche und Sprachreflexion genutzt werden (s. o.). In sprachlichen Fächern mit hohen Differenzierungsanforderungen wie dem Englischunterricht oder dem neu einsetzenden Unterricht in einer Migrationssprache wie Arabisch, Türkisch oder Russisch kann es sinnvoll sein, die Sprachmittlung als Unterrichtsprinzip für intralinguale Mediation zu nutzen (KÜPPERS 2019).
- **Methoden und Ansätze, die außerschulische Lernorte für sprachliches Lernen nutzen und den Whole School Approach fördern:** Lokale außerschulische Lernorte wie etwa Läden des täglichen Bedarfs, Cafés, Restaurants oder Werkstätten können als Communities of Practice für authentische Spracherfahrungen in einer (neu) zu erlernenden Sprache oder für Peer-Learning-Projekte

¹² Siehe <https://www.mehrsprachen-mehrwir.de/>.



genutzt werden. Besonders geeignet sind hierfür Migrationssprachen, die in urbanen Zentren große Gruppen von Sprechenden umfassen (KÜPPERS 2022^a). Auch berufsbezogene und sprachliche Kompetenzen von Eltern oder lokalen Akteurinnen und Akteuren sind wertvolle Bildungsressourcen, z. B. für Berufspraktika mit sprachlichem Schwerpunkt oder für Tandem-Projekte zur Entwicklung individueller Sprachkompetenzen. Wichtige Beiträge für den Whole School Approach als Unterrichts- und Fachentwicklung sind internationale Schulpartnerschaften (z. B. eTwinning¹³ oder Chat der Welten¹⁴), fächerverbindendes (digitales) Lernen in internationalen Projekten, die Überarbeitung von (Auslands-)Fahrten- und Mobilitätskonzepten und deren Übersetzung in andere Sprachen und mehrsprachige Schulvorstellungen sowie die Mithilfe in lokalen NROs (im Sinne der Verantwortungsübernahme), um dort Unterstützung beim Dolmetschen oder bei Sprachmittlungen anzubieten oder Neuangekommenen zu helfen, sich lokal zurechtzufinden (siehe auch Kap. 8 des OR). Die Nutzung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit als Bildungsressource für Sprachlernprojekte vor Ort öffnet den Resonanzraum der Schule und erweitert herkömmliche Begegnungskonzepte (LARCHER 2012).

- **Methoden zur Koordination von Selbstkompetenz und Teamfähigkeit:** Das Sprachenlernen stellt einen Lernbereich dar, der wertvolle Einblicke in neuronale (Lern-)Innenwelten und Erfahrungen mit Neurodiversität – im Sinn unterschiedlicher menschlicher Dispositionen auch zum Sprachlernen – ermöglicht. Durch die Einbeziehung von Health Literacy und eine Orientierung an den 21st Century Skills (Creativity, Communication, Critical Thinking, Collaboration) mit dem Ziel, mentale Flexibilität und emotionale Balance im Sinn von Selbstfürsorge zu stärken, können zudem wichtige transversale Kompetenzen wie Resilienz, Selbstmanagement und Reflexionskompetenzen, aber auch Team- und Führungskompetenzen gefördert werden. Geeignet zur Koordination dieser Kompetenzen sind neben selbstgesteuertem Lernen Peer- und Team-Learning sowie agile oder ganzheitlich-performative Ansätze wie dramapädagogisches und ästhetisches Arbeiten und auch digitales Lernen wie bspw. online angeleitete Meditationen in anderen Sprachen.

4 Beispielthemen

Dita Vogel, Almut Küppers, Silvia Melo-Pfeifer, Julia Schäfer, Carolin Schneider, Carola Surkamp

| 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>5 GESCHLECHTER-GLEICHHEIT</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>10 WENIGER UNGLEICHHEITEN</p> </div> </div>	<p>Lebenswelten, Hoffnungen und Ängste von Teenagerinnen und Teenagern in aller Welt</p> <p>Vielfalt und Fluidität von Geschlecht und sexuellen Orientierungen</p> <p>Dominante Kultur(en) und intersektionale Diskriminierung im täglichen Leben</p>



¹³ Siehe <https://school-education.ec.europa.eu/de/etwinning>.

¹⁴ Siehe <https://www.engagement-global.de/chat-der-welten.html>.

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>2 Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder</p> 	<p>Religiöses Denken in Deutschland und in Bezugsländern des Sprachenfachs</p> <p>Interkonfessioneller Dialog</p> <p>Interreligiöse Familien und Eheschließungen in komparativer Perspektive</p>
<p>3 Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum Postkolonialismus</p> 	<p>Von der Aufzwingung von Kolonialsprachen zur Aneignung von Sprachen</p> <p>„Global Village“ – Realität, Vision, Ideologie?</p> <p>Ausbreitung einer globalen Lingua Franca</p>
<p>4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum</p> 	<p>Warenketten zwischen Deutschland und einem Bezugsland des Sprachenfachs – Erkundungen ungleicher Verhältnisse (z. B. nachhaltige Kleidung)</p> <p>Aktivistischer Konsum: Produktboykott und Recycling</p>
<p>5 Landwirtschaft und Ernährung</p> 	<p>entechnisch veränderte Lebensmittel – Einstellungen in unterschiedlichen Ländern</p> <p>Zukunftsfähige Restaurants</p> <p>Vielfältige (gesunde) Ernährungsweisen als weltweite Phänomene (von Veganismus bis Paläo-Ernährung) und Herausforderungen für die Landwirtschaft</p>
<p>6 Gesundheit, Krankheit, Pandemien und One Health</p> 	<p>Wahrnehmung von Gesundheit und nachhaltigen Lebensstilen in verschiedenen Räumen</p> <p>Krankheiten als gesellschaftliche Zäsur: Pest, AIDS oder COVID-19</p> <p>Die (Ent-)Stigmatisierung psychischer Krankheiten</p>
<p>7 Bildung und Wissenschaft</p> 	<p>Englisch für alle und/oder Förderung der sprachlichen Vielfalt in der Schule?</p> <p>Bildungssysteme in Deutschland und der Welt – unterschiedliche Wege zu hochwertiger Bildung</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>8 Globalisierte Freizeit, Umwelt und Tourismus</p>  	<p>Verantwortungsbewusstes Reisen</p> <p>Sport als globales Ereignis, Mittel der Verbundenheit und Politikum</p> <p>Herausbildung transnationaler Kulturen in Gaming und sozialen Netzwerken</p>
<p>9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere</p>  	<p>Naturschutz/-gebiete in unterschiedlichen Ländern</p> <p>Reduzierung des Energieverbrauchs im Alltag: energieeffiziente Häuser und Geräte</p>
<p>10 Chancen und Gefahren technologischen Fortschritts, Energiegewinnung, KI und Digitalisierung</p>  	<p>Sichere Nutzung des Internets und sozialer Medien</p> <p>Chancen und Herausforderungen durch künstliche Intelligenz</p> <p>Internationale Produktion und Austausch erneuerbarer Energien</p>
<p>11 Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust</p> 	<p>Globaler Klimawandel, lokale Auswirkungen der Biodiversitätskrise</p> <p>Umweltflucht: rechtliche Fluchtdefinitionen und ihre Wirkungen</p>
<p>12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr</p> 	<p>Sprachliche Landschaften (Linguistic Landscapes) der Städte</p> <p>Konzepte zukunftsfähiger Städte in unterschiedlichen Weltregionen</p>
<p>13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit</p> 	<p>Produktions- und Vertriebsketten und die Auswirkungen von Unterbrechungen (z. B. Suez-Kanal)</p> <p>Sprachkenntnisse und -hierarchien in der globalisierten Arbeitswelt</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>14 Demografische und soziale Strukturen und Entwicklungen</p> 	<p>Bevölkerungswachstum, Geburtenkontrolle und Geschlechterverhältnisse (im internationalen Vergleich)</p> <p>Familie und Ehe im gesellschaftlichen Wandel</p>
<p>15 Armut und soziale Sicherheit</p> 	<p>Sicherung des grundlegenden Lebensunterhalts in der Stadt und auf dem Land in unterschiedlichen Ländern</p> <p>Armut und Reichtum – Einsatz für eine gerechte Welt</p>
<p>16 Frieden und Konflikt</p> 	<p>Unabhängigkeits-, Widerstands- und Friedensbewegungen</p> <p>Dekolonisierungskriege in Geschichtsbüchern ehemaliger Kolonien und Kolonialmächte</p> <p>Sprachverwendung in Schule und Öffentlichkeit als Konfliktanlass</p> <p>Sprachenkonflikte/-kriege</p>
<p>17 Migration und Integration</p> 	<p>Kultureller Wandel durch Migration</p> <p>Identitätshybridität und Generationenkonflikt</p> <p>Rassismus und Diskriminierung im Alltag</p>
<p>18 Politik, Demokratie und Menschenrechte</p> 	<p>Sprachideologien und Sprachenrechte</p> <p>Deklaration der Rechte des Kindes, inklusive Bildung</p> <p>Gleichberechtigung der Geschlechter</p>
<p>19 Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen</p> 	<p>Ziele schulischen Engagements für Entwicklungsprojekte, Entwicklungszusammenarbeit und Neokolonialismus</p> <p>Entwicklungszusammenarbeit und/oder Reparationspolitik</p>
<p>20 Global Governance – Weltordnungspolitik</p> 	<p>Organisationen der weltpolitischen Ordnung, antagonistische politische Blöcke</p> <p>Internationale Diplomatie und die Macht der Soft Power</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
21 Kommunikation im globalen Kontext  	Mehrsprachige und kulturelle Begegnungssituationen, u. a. Critical Incidents Umgang mit Fake News und Deepfakes Soziale Netzwerke und die Folgen für das Leben von Kindern und Jugendlichen

4.1 Umsetzung ausgewählter Beispielthemen

Unterrichtsskizze 1

**Titel: „Sprache und Macht“/„Sprache und Identität“/„Muttersprache/n“ (Almut Küppers)
Nachdenken über Sprache auf der Grundlage ausgewählter Illustrationen von Saul Steinberg (1914 – 1999)**

Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 3, 4, 10, 11

OR-Themenbereich: 21 Kommunikation im globalen Kontext, Fächerverbindung zu Kunst möglich

Kompetenzen (in Klammern die fachbezogenen Teilkompetenzen aus Kap. 2 OR-FA)
Die Lernenden können in der Zielsprache ...

- die Illustrationen beschreiben, interpretieren und inszenieren. (1.3, 5.1, 5.2, 6.1)
- die Offenheit, Mehrdeutigkeit und Uneindeutigkeit von Sprache erkennen. (2.1, 5.1)
- erkennen und darüber reflektieren, wie parasprachliche Faktoren wie Stimme, Intonation, Dialekt, Akzent, Lautstärke, Färbung, Körperlichkeit, Gestik und Mimik Identitäten prägen und welche Bedeutung sie in Kommunikationssituationen haben. (2.1, 2.2, 6.3)
- über (National-/Mutter-)Sprache/n und Identität sowie Register nachdenken und reflektieren. (1.3, 5.1)
- den Einfluss von Macht und Hierarchien auf sprachliche Äußerungen ergründen und diskutieren. (5.1, 6.2)

Kaum etwas ist – neben Iris und Fingerabdruck – so charakteristisch für eine Person wie ihre Art und Weise, mithilfe von Wörtern Botschaften zu vermitteln. Einige Zeichnungen Saul Steinbergs thematisieren Sprache in Begegnungssituationen. Sie sind offen und es bleibt den Betrachtenden überlassen, die sprachlichen Äußerungen der gezeigten Personen in ein Verhältnis zu setzen, z. B. als unterschiedliche Register, als verschiedene Sprachen oder eben als idiosynkratische Variationen sprachlicher Ausdrucksweisen eines Individuums, das Wörter durch Stimmlage, Intonation oder dialektale Färbungen für eine bestimmte Kommunikationsabsicht modelliert.¹⁵

Saul Steinberg (1914–1999) war ein aus Rumänien stammender jüdischer US-Amerikaner, der nach seiner Flucht vor der Nazidiktatur in den USA lebte und lange Jahre für den New Yorker als Illustrator und Grafiker arbeitete. Viele seiner Illustrationen,

¹⁵ Siehe <https://www.brokenfrontier.com/saul-steinberg-labyrinth-new-york-review-comics/>. Einige dieser Illustrationen stammen aus Steinbergs Werk „The Labyrinth“ aus dem Jahr 1960. Auf der Website der Saul Steinberg Foundation findet sich eine der Zeichnungen unter dem Titel „Drawings in The New Yorker, June 1, 1957“ in höherer Auflösung (siehe auch <https://saulsteinbergfoundation.org/decade/1950s/page/5/>).

die Menschen in Begegnungen zeigen, sind in den 1950er- und 1960er-Jahren entstanden – zu einer Zeit, in der das Narrativ des Nationalstaats („ein Volk, ein Land, eine Sprache“) noch wirkungsmächtig war und mehrsprachiges Aufwachsen nach weitverbreiteter Auffassung für Kinder als nachteilig galt.

Die Zeichnungen lassen sich lerngruppenspezifisch an alle sprachlichen Niveaustufen anpassen und können mit vielfältigen kreativen Zugängen und dramapädagogischen Übungsformen ergründet und diskutiert werden. Inhärente Themen sind u. a. Sprache und Macht sowie Sprache und Identität. Was ist Mehrsprachigkeit? Was ist eine Muttersprache? Fachübergreifende Projekte mit dem Fach Kunst bieten sich an, um Saul Steinbergs Zeichnungen ins 21. Jahrhundert zu übertragen, z. B. als Ergänzung oder Alternative zu den gängigen Sprachenporträts (KRUMM 2010).

Literatur und Materialquellen

- KRUMM, H.-J. (2010): Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: AKDaF der Schweiz, Rundbrief 61, 16 – 24. https://akdaf.cdn.prismic.io/akdaf/Zi9mrt3JpQ5PTPBe_rb61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf.
- STEINBERG, S. (2018): The Labyrinth (Nachdruck des Originals von 1960 von Harper & Brothers). New York Review Books.
- THE SAUL STEINBERG FOUNDATION (o.J.): Homepage. <https://saulsteinbergfoundation.org/>.

Silvia Melo-Pfeifer

Unterrichtsskizze 2

Titel: Sprachliche Diskriminierung in der Stadt?

Nachhaltiges Entwicklungsziel (SDG): 11

OR-Themenbereich: 12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr

Kompetenzen (in Klammern die fachbezogenen Teilkompetenzen aus Kap. 2 OR-FA)
Die Lernenden können ...

- sprachliche und kulturelle Veränderungen in der Gegenwart unter Berücksichtigung unterschiedlicher Rahmenbedingungen kritisch beurteilen. (1.3, 2.2, 3.2, 6.2, 7.2)
- sich mit ihrer persönlichen und gesellschaftlichen Mitverantwortung für einen sensiblen, bewussten und inklusiven Sprachgebrauch auseinandersetzen. (11.3)

Ziel der Unterrichtsstunde ist zu verstehen, ob und inwiefern sich die Entwicklung mehrsprachiger Gesellschaften in der Linguistic Landscape widerspiegelt. Die Unterrichtsstunde geht aus vom Konzept der Linguistic Landscape, verstanden als die Sichtbarkeit bzw. Unsichtbarkeit verschiedener Sprachen im öffentlichen Raum. Die Lernenden werden angeleitet, das Vorhandensein bzw. Fehlen bestimmter Sprachen und Sprachvarietäten in der Linguistic Landscape als Zeichen für Ausgrenzung und Vorurteile gegenüber bestimmten Sprachgemeinschaften zu problematisieren.

Die vorgeschlagene Unterrichtsstunde, die auch Momente der Erkundung der Linguistic Landscape außerhalb des Klassenzimmers und der Schule beinhalten kann (Methode des forschenden Lernens), folgt einem kompetenzorientierten Ansatz, der auf die Mobilisierung und Entwicklung mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen sowie die gemeinsame Erstellung eines Endprodukts ausgerichtet ist (Methode zur Förderung von Imaginationsfähigkeit). Das im Unterricht besprochene Material, z. B.

Bilder oder Videos, umfasst die im Lehrplan enthaltenen Sprachen (insbesondere Englisch, aber auch andere Sprachen wie Französisch, Spanisch und/oder Russisch).

Durch die Besprechung von Fotos öffentlicher Räume im Unterricht oder die Organisation einer kurzen Exkursion in die Umgebung der Schule werden die Lernenden veranlasst, die sprachliche und kulturelle Vielfalt ihrer Umgebung zu entdecken und über das Vorhandensein und/oder Fehlen verschiedener Sprachen nachzudenken. Ein wichtiges Element der Diskussion ist die Frage nach den Gründen für die Auswahl bestimmter Sprachen an bestimmten Orten (SHOHAMY & PENNYCOOK 2022). Zur Veranschaulichung folgen zwei Abbildungsbeispiele.

| **Abbildung 7:** Warnung gegen Vandalismus und Diebstahl an einem DB-Fahrkartenautomaten in Hamburg (Eigene Darstellung)



| **Abbildung 8:** Hinweis auf Videoüberwachung in einem öffentlichen Raum in Jena (Eigene Darstellung)

Je nach thematischer Einheit, in der die Aktivitäten entwickelt werden, kann die Lehrperson die Diskussion auf die Erkennung und Erörterung sprachlicher und sozialer Praktiken, auf die Identifizierung von sprachlichem Rassismus und sozialer Ungleichheit, auf sprachliche und

kulturelle Stereotypen oder auf andere Aspekte ausrichten. Fragen, die die Diskussion in dieser frühen Phase leiten können, sind: Welche Sprachen finden wir in diesen Bildern? Welche anderen Sprachen könnten hier enthalten sein, sind es aber nicht?

Um Handlungsbereitschaft und sprachlichen Aktivismus zu entwickeln, entwickeln die Lernenden Artefakte, die auf Fälle von Diskriminierung und sprachlicher Ungerechtigkeit hinweisen, mit dem Ziel, diesen entgegenzuwirken oder Interventionsmaßnahmen vorzuschlagen. Sie könnten u. a. die dokumentierten Fälle den zuständigen Institutionen vorlegen.

Literatur

- SHOHAMY, E. & PENNYCOOK, A. (2022): Language, pedagogy, and active participant engagement gaze in the multilingual landscape. In: BLACKWOOD, R. & RØYNELAND, U. (Hrsg.), Spaces of Multilingualism (S. 31 – 47). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003125839-4>.



5 Unterrichtsbeispiel

Julia Schäfer, Carolin Schneider

Nachhaltigkeit auf Rädern? Der Foodtruck der Zukunft: Ideenentwicklung für ein Start-up-Unternehmen im Zielsprachenland. Eine modulare Lernaufgabe für den Unterricht der Neuen Sprachen zum Thema Ernährung

Das Unterrichtsvorhaben „Nachhaltigkeit auf Rädern? Der Foodtruck der Zukunft: Ideenentwicklung für ein Start-up-Unternehmen im Zielsprachenland“ wird im Folgenden als Kurzfassung zur Konzeptdarlegung vorgestellt.

Intention des mehrstündigen Unterrichtsvorhabens – als Lernaufgabe mit klarer, motivierender Zielvorgabe konzipiert – ist es, die Lernenden für das Thema Nachhaltigkeit in der Gastronomie und für die Bedeutung nachhaltiger Ernährung zu sensibilisieren, hier anhand von Foodtrucks. Die Lernenden können verstehen, welche Auswirkungen ihr individuelles Konsumverhalten hat und wie innovative Ideen im Bereich nachhaltiger Gastronomie dazu beitragen können, Ressourcen und Umwelt zu schonen. Sie reflektieren, welche Bedeutung Foodtrucks für sie selbst haben und ob und wie häufig sie diese Angebote nutzen (können). Sie stellen Streetfood – eine wichtige Ernährungsquelle gerade auch ärmerer Bevölkerungsgruppen im globalen Süden – dem im globalen Norden weit verbreiteten Fast Food gegenüber. Abschließend entwickeln sie ihre eigenen Ideen für einen nachhaltigen Foodtruck und schicken diese schließlich an ein fiktives Start-up-Unternehmen im Zielsprachenland.

Mit Blick auf die vielfältigen Perspektiven aus unterschiedlichen Ländern, Sprachen und Quellen offenbart sich hier die besondere Stärke der Fächergruppe Neue Sprachen, für die über die im Zentrum stehende Zielsprache auch die deutsche Sprache und alle weiteren sprachlichen Kompetenzen und landeskundlichen Wissensbestände der Schülerschaft von Interesse sind, wertgeschätzt werden und genutzt werden können. Die Unterrichtsreihe, die das interkulturelle Aushandeln von Bedeutungen und nicht die Verwendung spezifischer sprachlicher Mittel fokussiert, fördert die aktive Auseinandersetzung mit den SDGs, insbesondere SDG 2 (Bedeutung von Nachhaltigkeit in der Gastronomie zur Bekämpfung von Hunger) und SDG 8 (soziale Verantwortung der Gastronomie, menschenwürdige Arbeit zu fördern), sowie die Integration von Nachhaltigkeitsaspekten in die Gastronomie, im Speziellen in der Foodtruck-Konzeption. Somit werden die Lernenden ermutigt, über die Auswirkungen ihres Handelns auf die Umwelt und die Gesellschaft nachzudenken und kreative Ideen für nachhaltige Lösungen unter Rückgriff auf ihr deklaratives Weltwissen, ihr prozedurales Wissen und ihre Fertigkeiten (z. B. zur Anwendung bestimmter Strategien bei der Problemlösung), ihre persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, die Aspekte wie Emotionen, Motivation, Haltungen, Einstellungen und Akkulturation miteinbeziehen, ihre Lernfähigkeit und ihren ggf. vorhandenen plurikulturellen Erfahrungsschatz zu entwickeln. Damit trägt die Unterrichtsreihe dazu bei, an internationalen Standards orientierte Nachhaltigkeitskonzepte für die Gastronomie zu entwerfen. Die Lernenden werden befähigt, aktive Gestaltende einer nachhaltigen Zukunft zu sein. Die Unterrichtsreihe vermittelt ihnen ein Verständnis für nachhaltige Gastronomie und deren internationale Bedeutung, wobei auch die kulturellen, konzeptionellen und rechtlichen Hintergründe der Zielsprachenländer eine Rolle spielen. Zugleich ermöglicht das Unterrichtsvorhaben ein erweitertes Verständnis und eine Öffnung für kulturell unterschiedliche Ansätze zur Nachhaltigkeit in der

Gastronomie. Hier ist die Diskursfähigkeit, die in den neuen Sprachen ausgebildet wird, von zentraler Bedeutung. Durch die Integration soziokulturellen Orientierungswissens in der Zielsprache, sprachreflexiven Umgang mit multimedialen Quellen und die Entwicklung innovativer Ideen für nachhaltige Foodtrucks fördert die Lernaufgabe selbstorganisiertes Lernen und bietet Möglichkeiten für praktische Übungen, Exkursionen (bspw. Besuch eines nachhaltigen Foodtrucks in der Nähe) oder die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern (bspw. Gastvorträge aus den Zielsprachenländern), um das Thema noch anschaulicher zu gestalten.

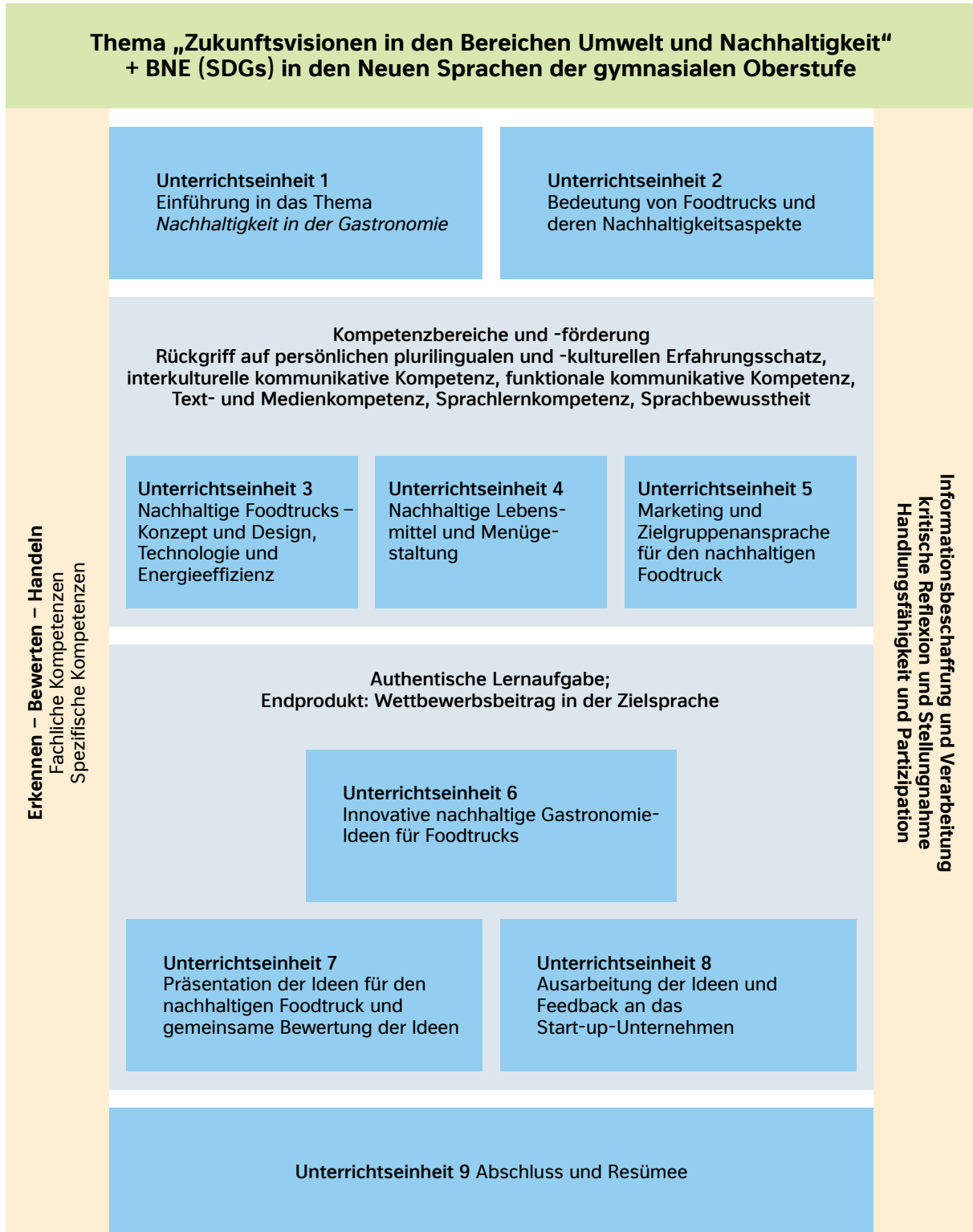
Die Motivation der Lernenden soll mithilfe eines verstärkten Lebensweltbezugs hervorgerufen werden. Dies wird durch das Konzept der Aufgabenorientierung, durch die Konzeption einer Lernaufgabe und die Beachtung der didaktischen Prinzipien realisiert (Kap. 3 OR-FA), indem die Lernenden anhand der Schlusshandlung bzw. des finalen Produkts die Selbstwirksamkeit ihres eigenen Handelns erfahren. Dieser Ansatz betont die individuelle Verantwortung für das Lernen und die Entwicklung von Lernerautonomie und ermöglicht somit einen persönlichen Lebensbezug zum Lernen der neuen Zielsprache. Die hier vorgestellte Lernaufgabe mit inhaltlicher Ausrichtung und funktionaler Sprachenverwendung im realen Kontext bietet Raum für instruktive Phasen, forschendes Lernen, praktisches Üben und Wiederholung und wird folglich nicht nur individuellen Lernbedürfnissen gerecht, sondern minimiert ferner die Differenz zwischen der inner- und außerschulischen Welt. In ihrem Zentrum steht der Ideenwettbewerb eines fiktiven Start-up-Unternehmens, das an den innovativen Ideen und Meinungen der Lernenden zur Konzeption eines nachhaltigen Foodtruck interessiert ist. Die Lernenden sind aufgerufen, ihre Vorschläge in der Sprache des Unternehmens (Zielsprache) zu erarbeiten, zu präsentieren und einzureichen. Die geplante Lernaufgabe ist ausdrücklich so gewählt, dass sie in den Neuen Sprachen in der gymnasialen Oberstufe Anwendung finden kann. Die einzelnen Unterrichtseinheiten (siehe Abbildung 9) können ergo je nach Sprachniveau der Lerngruppe in Gänze oder zum Teil umgesetzt und den Lernbedürfnissen angepasst sowie nach Interesse ergänzt werden (zu den unterschiedlichen Sprachniveaus nach GER in der gymnasialen Oberstufe siehe Kap. 1 OR-FA).

Durch die Bereitstellung von optionalem Zusatzmaterial, das tiefergehende Aspekte der Nachhaltigkeitsbewertung von Foodtrucks behandelt, wird den Lernenden die Möglichkeit eingeräumt, ihr individuelles Leistungsniveau zu erweitern und ihren Wissenshorizont im Rahmen von Binnendifferenzierung zu vertiefen. Sprachliches Scaffolding findet mithilfe thematischer Wortschatzlisten und bereitgestellter Redemittel und ggf. durch die Präsenz von Muttersprachlerinnen bzw. Muttersprachlern statt, strategische Differenzierung kann durch methodische Hilfekästen bzw. -tabellen und Unterstützungssysteme abgedeckt werden und generisches Scaffolding findet durch ein breites Spektrum an Aufgabenarten und Methodenvielfalt Beachtung.

Curricular eingebunden wird diese Lernaufgabe in dem Themenbereich Umwelt und Nachhaltigkeit (Umweltschutz, Klimawandel, erneuerbare Energien und nachhaltige Praktiken), den die Fachlehrpläne der (ersten und zweiten fortgeführten sowie neu einsetzenden) Fremdsprachen in den einzelnen Bundesländern enthalten. Die Unterrichtsreihe deckt außerdem u. a. folgende Themenbereiche ab (Kap. 4 OR-FA): (TB 1) Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion (Nachhaltigkeit und kulturelle Vielfalt in der Gastronomie, Berücksichtigung verschiedener Ernährungsbedürfnisse), (TB 4) Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum. Abhängig von den gewählten Schwerpunkten und Diskussionen über die Auswirkungen der Streetfood- bzw. Foodtruck-Branche auf Kultur, Gesundheit,

Tourismus und politische Entscheidungen im Kontext von Nachhaltigkeit kann die Lernaufgabe weitere Themenbereiche berühren, wie bspw. (TB 5) Landwirtschaft und Ernährung oder (TB 9) Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung.

Abbildung 9: Grafische Darstellung des Unterrichtsvorhabens „Nachhaltigkeit auf Rädern? Der Foodtruck der Zukunft: Ideenentwicklung für ein Start-up-Unternehmen im Zielsprachenland“ (SCHÄFER & SCHNEIDER 2024)



Kompetenzen

Durch eine zielgerichtete Schwerpunktbildung und eine deutliche Orientierung am Leitbild der BNE werden die Kernkompetenzen der Lernenden (Erkennen, Bewerten, Handeln) gezielt geschult. Dabei sollen die interkulturelle Handlungsfähigkeit und Kompetenzen im Kontext globaler Herausforderungen gefördert werden. Im vorliegenden Unterrichtsvorhaben stehen die Kernkompetenzen Informationsbeschaffung und -verarbeitung, kritische Reflexion und Stellungnahme sowie Handlungsfähigkeit und Partizipation im Kontext globaler Herausforderungen im Mittelpunkt. Die drei Anforderungsbereiche, die die Bewertungs- und Rückmeldungsstufen für die Lernenden beschreiben, sind in allen Unterrichtseinheiten inkludiert sowie in nachstehender Tabelle mitgedacht.

| **Tabelle 7:** Kompetenzen

Spezifische Kompetenzen	Fachbezogene Kompetenzen
Die Lernenden können (weitgehend) in der Zielsprache ...	
... Erfahrungen und Wissen über Nachhaltigkeit und die Gastronomiebranche teilen und eigenes Ernährungsverhalten kritisch reflektieren.	1.1, 1.2, 1.3, 6.1, 9.3
... die ökologischen, sozialen und ökonomischen Herausforderungen in der Gastronomie diskutieren.	1.1, 1.2, 1.3, 3.1, 3.3, 4.1, 4.2
... die Auswirkungen der Lebensmittelproduktion auf die Umwelt erläutern und Möglichkeiten zur Beschaffung nachhaltiger Lebensmittel präsentieren sowie Rezepte für nachhaltige Gerichte erarbeiten.	1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 3.1, 3.3, 11.2
... erklären, wie Nachhaltigkeit als Marketingfaktor genutzt werden kann, und Strategien für die Zielgruppenansprache entwickeln.	1.1, 1.2, 4.1, 4.2, 6.2, 7.1
... Ideen für nachhaltige Foodtrucks einschließlich moderner Technologien zur Energieeinsparung und Ressourcenoptimierung entwickeln und sprachlich darstellen.	1.1, 3.2, 8.2, 10.2
... einen deutschen Text über deutsche Nachhaltigkeitspraktiken adressatengerecht sprachmitteln, indem sie Fachterminologie verwenden sowie die unterschiedlichen internationalen Nachhaltigkeitspraktiken berücksichtigen.	1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 6.4, 9.1

Synopse der Unterrichtsreihe

Die Lehrkraft bereitet Materialien und Informationen zu den folgenden Themen vor: Nachhaltigkeit im Allgemeinen, Nachhaltigkeit in der Gastronomie, Foodtrucks, ökologische und soziale Auswirkungen von Lebensmittelproduktion und -konsum, innovative nachhaltige Gastronomie-Ideen. Die bereitgestellten Materialien und Informationen können selbstverständlich durch eine multimediale Recherche der Lernenden nicht nur in der Zielsprache ergänzt werden. Die genauen Zeitangaben für die einzelnen Unterrichtsstunden können je nach Unterrichtszeit und -struktur variieren.

Unterrichtseinheit 1:

Einführung in das Thema Nachhaltigkeit in der Gastronomie

1. **Begrüßung**, Vorstellung des Themas, Advance Organizer (bspw. im Sandwich-Prinzip), Selbsteinschätzung und Schwarz-Weiß-Methode, Organisation der Lernaufgabe (Interessenbestimmung, Zielsetzung, Planung, Aufbau, Regelung, Bewertungskriterien)

2. **Erarbeitung** des ersten thematischen Wortschatzes (Mindmap), Anknüpfen an das interkulturelle Vorwissen
3. **Erklärung** der Bedeutung von Nachhaltigkeit und deren Bezug zur Gastronomie und dem eigenen Ernährungsverhalten
4. **Diskussion** der ökologischen, sozialen und ökonomischen Herausforderungen in der Gastronomie: Warum ist Nachhaltigkeit in der Gastronomie wichtig?
5. **Gruppenarbeit:** Die Lernenden recherchieren in allen Sprachen ihres Sprachrepertoires Beispiele für nachhaltige Restaurants oder Foodtrucks und stellen diese ihren Mitlernenden in der Zielsprache vor. Alternativ konzipieren sie eine Umfrage und führen diese anonym durch zu Fragen wie: Wer geht wie oft Fast Food essen? Wer hat schon Streetfood gegessen? Wer kann sich das leisten?

Unterrichtseinheit 2:

Bedeutung von Foodtrucks und deren Nachhaltigkeitsaspekte

1. **Vorstellung:** Die Lehrkraft stellt das Konzept der Foodtrucks vor und erklärt, warum sie bei jungen Unternehmerinnen und Unternehmern zunehmend beliebter werden.
2. **Multimediale Recherche** in Gruppen
 - c) **Abgrenzung** von Streetfood zu Fast Food
 - d) Vor- und Nachteile von Foodtrucks im **Vergleich** zu herkömmlichen Restaurants hinsichtlich Nachhaltigkeit und Umweltfreundlichkeit
 - e) **Bedeutung und Einsatz von Foodtrucks** in (mindestens) zwei Ländern, von denen je eines dem globalen Süden und ein weiteres dem globalen Norden zugehörig ist.

Unterrichtseinheit 3:

Nachhaltige Foodtrucks – Konzept und Design, Technologie und Energieeffizienz

1. **Einführung** in die Bedeutung nachhaltiger Foodtrucks und deren positive Auswirkungen auf die Umwelt
2. **Brainstorming:** In Gruppen entwickeln die Lernenden Ideen für einen nachhaltigen Foodtruck und diskutieren darüber, welche umweltfreundlichen Materialien und Technologien verwendet werden könnten.
3. **Diskussion:** Wie kann ein Foodtruck energieeffizient und ohne Abfallproduktion betrieben werden?
4. **Brainstorming:** Ideen für erneuerbare Energiequellen und ressourcenschonende Betriebsabläufe
5. **Skizzen und Entwürfe:** Die Gruppen skizzieren ihren nachhaltigen Foodtruck und präsentieren dem Kurs ihre Konzepte.

Unterrichtseinheit 4:

Nachhaltige Lebensmittel und Menügestaltung

1. **Erläuterung** der Lehrkraft über die Auswirkungen der Lebensmittelproduktion auf die Umwelt und die Bedeutung eines nachhaltigen Konsums
2. **Vorstellung** verschiedener Konzepte wie Farm-to-Table und Zero-Waste-Küche, die in der nachhaltigen Gastronomie angewendet werden, sowie von Möglichkeiten zur Beschaffung nachhaltiger Lebensmittel: Bio-Produkte, regionale und saisonale Zutaten
3. **Gemeinsame Erarbeitung** von Rezepten für nachhaltige Gerichte: Betonung vegetarischer und veganer Optionen sowie Vermeidung von Lebensmittelverschwendung

4. **Praktische Umsetzung:** Einige Lernende bereiten eines der entwickelten Gerichte zu, um die Bedeutung und den Geschmack nachhaltiger Lebensmittel zu erleben.

Unterrichtseinheit 5:

Marketing und Zielgruppenansprache für den nachhaltigen Foodtruck

1. **Erklärung** von Greenwashing und der Nutzung von Nachhaltigkeit im Marketing als Alleinstellungsmerkmal
2. **Diskussion:** Wie können Kundinnen und Kunden von der Nachhaltigkeit des Foodtrucks überzeugt werden?
3. **Gruppenarbeit:** Die Lernenden analysieren potenzielle Zielgruppen für den nachhaltigen Foodtruck und entwickeln Marketingstrategien für diese.

Unterrichtseinheit 6:

Innovative nachhaltige Gastronomie-Ideen für Foodtrucks

1. **Die Lehrkraft stellt** einige innovative Beispiele für nachhaltige Gastronomie-Ideen aus verschiedenen Ländern vor. Nach Interesse gewählt vertiefen und erweitern die Lernenden die Vorstellung der Lehrkraft durch eine multimediale Recherche und ihren persönlichen plurikulturellen Hintergrund. Hier können auch die Familiensprachen der Lernenden Berücksichtigung finden.
2. **Wiederholung** der Terminologie zu Nachhaltigkeit in der Gastronomie in der Zielsprache (z.B. anhand der in UE 3 erstellten Skizze)
3. **Vorstellung der Aufgabe (A 1):** Ideenwettbewerb eines Start-up-Unternehmens aus einem Land der Zielsprache: Entwurf eines nachhaltigen Foodtrucks
4. **Einteilung in Gruppen** (je vier Lernende) als Teilnehmende des Ideenwettbewerbs
5. **Brainstorming in Gruppen:** Die Lernenden brainstormen in Gruppen eigene nachhaltige Gastronomie-Konzepte für einen Foodtruck und bereiten ihre Ideen für die Präsentation vor.
6. **Vorbereitendes/vertiefendes Brainstorming** (je nach vorangegangenen UE): Welche nachhaltigen Praktiken gibt es in Deutschland, die man dem Start-up-Unternehmen vorstellen bzw. in den Entwurf des Foodtrucks übernehmen kann?
7. **Sprachmittlung:** Jedes Gruppenmitglied mittelt einen deutschen Text zur Inkludierung in der Präsentation mit den Schwerpunkten Mehrwegsysteme, Energiesysteme, saisonale Ernährung und Vermeidung von Lebensmittelverschwendung.

Unterrichtseinheit 7:

Präsentation der Ideen für den nachhaltigen Foodtruck, gemeinsame Bewertung der Ideen und Auswahl der vielversprechendsten Konzepte

1. **Präsentation:** Die Lernenden präsentieren ihre entwickelten Ideen und Konzepte für den nachhaltigen Foodtruck vor dem Kurs.
2. **Gemeinsame Diskussion und Feedback:** Die Mitlernenden geben konstruktive Rückmeldungen und stärken so das Verständnis für die Bedeutung von Nachhaltigkeit in der Gastronomie.
3. **Abschluss:** Der Kurs diskutiert und wählt die besten Konzepte aus, die an das Start-up-Unternehmen geschickt werden sollen. Muttersprachlerinnen bzw. Muttersprachler korrigieren ggf. die finale Version.

Unterrichtseinheit 8:

Ausarbeitung der Ideen und Feedback

1. **Ausarbeitung der Präsentation:** Die ausgewählten Gruppen arbeiten ihre Ideen weiter aus und erstellen eine schriftliche und/oder mündliche Präsentation (Text/Video o. Ä.) für das Start-up-Unternehmen.

2. Die Lernenden senden ihre Ideen per E-Mail oder auf anderem geeigneten Weg an das Unternehmen und bitten um Feedback.
3. **Abschließende Handlung:** Das Start-up-Unternehmen erhält die Ideen und Konzepte der Lernenden für ihren nachhaltigen Foodtruck und dankt für die Kreativität und das Engagement der Jugendlichen. Nach einer demokratischen Vorauswahl der besten drei Konzepte im Klassenverbund übernehmen die Mitlernenden der übrigen Konzepte die Rolle der Jury und erteilen Feedback.

Unterrichtseinheit 9:

Abschluss und Resümee

1. **Rückblick** auf die Lerneinheit und die erarbeiteten Inhalte
2. **Evaluation** der Unterrichtsreihe seitens der Lernenden mithilfe einer Zielscheibe
3. **Zusammenfassung** der wichtigsten Erkenntnisse zum Thema Nachhaltigkeit in der Gastronomie und nachhaltige Foodtrucks
4. **Verabschiedung und Ausblick** auf weitere Projekte zum Thema Nachhaltigkeit

6 Literatur

Curriculare Vorgaben

- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2023): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003 i. d. F. vom 22.06.2023). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2021^a): Empfehlungen zu curricularen Vorgaben eines kompetenzorientierten Wahlpflicht- oder Wahlfaches „Deutsche Gebärdensprache (DGS)“ für die Sekundarstufe I (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.10.2021). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_10_07-Empfehlung-DGS-Sek-I.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2021^b): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf.
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2011): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf.
- COUNCIL OF EUROPE (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. <https://rm.coe.int/cefrcompanion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- EUROPARAT & RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Langenscheidt.

- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (o.J.): Schulgesetz NRW. <https://www.schulministerium.nrw/schulgesetz-fuer-das-land-nordrhein-westfalen>.
- STANDARDSICHERUNG SCHULMINISTERIUM NRW (o.J.): Zentralabitur – Gymnasiale Oberstufe – Fachliche Vorgaben, Hinweise und Materialien. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/fach.php?fach=3>.
- VN – Vereinte Nationen (o.J.): Ziele für nachhaltige Entwicklung. <https://unric.org/de/17ziele/>.

Sekundärquellen

- ATO, Q. & ANKHI, M. (Hrsg.) (2023): Decolonizing the English Literary Curriculum. Cambridge University Press.
- BRUUN, S. (2018): Global Goals: A Virtual Project with Students from Sweden and Tanzania. In: DOOLY, M. & O'DOWD, R. (Hrsg.), In This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects (S. 199 – 213). Peter Lang. <http://doi.org/10.3726/b14311>.
- COELEN, T., GUSINDE, F., LIESKE, N. & TRAUTMANN, M. (2016): Informelles Lernen in der Schule. In: ROHS, M. (Hrsg.), Handbuch informelles Lernen (S. 325 – 342). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05953-8_39.
- DAHL, P., KALTENBACHER, M. & SCHULTZE, K. (2022): Fremdsprachliches Debattieren als Methode kulturellen Lernens: Perspektiven aus Schulpraxis und Lehrkräftebildung. In: KÖNIG, L., SCHÄDLICH, B. & SURKAMP, C. (Hrsg.), unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken (S. 317 – 334). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_19.
- DIEHR, B. (2022): The green, green grass of marketing: Greenwashing als Thema für den Englischunterricht in Klasse 9/10. In: SURKAMP, C. (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele (S. 194 – 209). Kallmeyer.
- ENGAGEMENT GLOBAL (2017): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung – Kurzfassung. Bonn.
- FREITAG-HILD, B. (2024): In einer Zukunftswerkstatt Projekte planen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 191, 8 – 10.
- GENETSCH, M. (2022): Lullaby in Fracktown von Lilace Mellin Guignard: Fracking als Thema im englischsprachigen Literaturunterricht der Oberstufe. In: SURKAMP, C. (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele (S. 230 – 245). Kallmeyer.
- HAGEN, L. (2017): Zusammenfassung zur Studie „Nachrichtenkompetenz durch die Schule“. <http://stiftervereinigung.de/wp-content/uploads/2017/09/Nachrichtenkompetenz-Zusammenfassung-170906.pdf>.
- HALLET, W. (2025): Diskursfähigkeit. In: SURKAMP, C. (Hrsg.), Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe (S. 75 – 76). 3. Auflage, J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-06000-6>.
- HALLET, W. (2013): Die komplexe Kompetenzaufgabe. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 124, 2 – 11.
- KELLERMANN, I. (2017): Zeit(-)Räume, Begegnungen, Sprachen: Bildungserfahrungen durch Schüleraustauschfahrten. In: WULF, C.; BROUGÈRE, G. u. a. (Hrsg.): Begegnung mit dem Anderen: Orte, Körper und Sinne im Schüleraustausch (S. 57 – 102). Waxmann.
- KLAFKI, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz.
- KÖNIG, L. (2020): Ethnografisch-exploratives Arbeiten. In: HALLET, W., KÖNIGS, F.G. & MARTINEZ, H. (Hrsg.), Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht (S. 517 – 519). Klett.

- KROSCHEWSKI, A. (2022): How can we make cities and communities more sustainable? Ein Hackathon im Englischunterricht ab Klasse 9/10. In: SURKAMP, C. (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (S. 210 – 229). Kallmeyer.
- KÜPPERS, A. (2022^a): (Foreign) Language Education and Its Impact on Equal Opportunity and Sustainability. Lessons Learned from a Bilingual German-Turkish Program at an Urban Elementary School in Germany. In: *Dilbilim Dergisi: Journal of Linguistics*, 38, 21 – 39. <http://dx.doi.org/10.26650/jol.2022.1140887>.
- KÜPPERS, A. (2019): Sprachmittlung als Unterrichtsprinzip im inklusiven Türkischunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48 (2), 74 – 84.
- LARCHER, D. (2012): Drei begegnungspädagogische Ansätze im Vergleich. In: BAUR, S. (Hrsg.), *Austauschpädagogik und Austauscherafahrung: Sprach- und Kommunikationslernen durch Austausch* (S. 57 – 78). Schneider.
- LIND, G. (2016): *How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Conceit*. Logos Berlin.
- LOPEZ, A. & SINGH, H. (Hrsg.) (2024): *Decolonizing Educational Knowledge. International Perspectives and Contestations*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-55688-3>.
- MEHLHORN, G. (2025): Begegnung und Begegnungssituationen. In: SURKAMP, C. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 23 – 26). 3. Auflage, J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-06000-6>.
- MÜLLER-HARTMANN, A. & SCHOCKER, M. (2020): Aufgabenorientierte Formate im Fremdsprachenunterricht. In: HALLET, W., KÖNIGS, F. G. & MARTINEZ, H. (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 52 – 54). Klett.
- PIKE, G. & SELBY, D. (2001): *In the Global Classroom 1 & 2*. Pippin Publishing Corporation.
- RASFELD, M. (2023): unlearn bildung. In: JASPERS, L., RYLAND, N. & HORCH, S. (Hrsg.), *Unlearn Patriarchy* (S. 178 – 198). 8. Auflage, Ullstein.
- ROBERTS, C., MICHAEL B., BARRO, A., JORDAN, S. & STREET, B. (Hrsg.) (2001): *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Destatis) (2023): Schüler mit Fremdsprachen-Unterricht: Deutschland. Statistik der allgemeinbildenden Schulen. <https://www-genesis.destatis.de/datenbank/online/table/21111-0006/table-toolbar>.
- SURKAMP, C. (2022^b): Blick nach vorn: Der Beitrag des Englischunterrichts im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: SURKAMP, C. (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (S. 20 – 40). Klett.
- WEHNER, C. (2019): *Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher: Formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungskontexte im Vergleich*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25548-0>.
- WEINERT, F. E. (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Beltz.
- ZIEGLER, M. (2022): *Transversale Kompetenzen als berufliche Anforderungen – Literaturübersicht, Debatten und Herausforderungen. Expertise im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung, Berlin*. <https://www.psychology.hu-berlin.de/de/prof/dia/publikationen/tsc-uebersicht-psydia-humboldt-universitaet-zu-berlin-im-auftrag-bertelsmann-stiftung.pdf>.

Weiterführende und vertiefende Literatur

- BARTOSCH, R. & LUDWIG, C. (Hrsg.) (2022): *Ecological Perspectives on English Language Teaching*. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 33 (3), 5 – 14. <https://doi.org/10.33675/ANGL/2022/3/4>.
- BARTOSCH, R. (Hrsg.) (2021): *Cultivating Sustainability in Language and Literature Pedagogy: Steps to an Educational Ecology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429328985>.

- BURWITZ-MELZER, E., RIEMER, C. & SCHMELTER, L. (Hrsg.) (2021): Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Narr Francke Attempto.
- DEETJEN, C. & LUDWIG, C. (Hrsg.) (2020): The World Beyond. Developing Critical Environmental Literacies in the Foreign Language Classroom. Universitätsverlag Winter.
- FERREDOONI, K. & SIMON, N. (Hrsg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7>.
- GERLACH, D. (Hrsg.) (2020): Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele. Narr Francke Attempto.
- HALLET, W. (2024): Kulturen im Englischunterricht: Konzepte, Modelle, Unterrichtsbeispiele. Klett.
- HARION, D., MORYS, N. & LENZ, T. (Hrsg.) (2023): Diversität und Demokratie: Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/1947>.
- KÜPPERS, A. (2022^b): Sprachenlernen in der postmigrantischen Gesellschaft. Oder: Braucht eine offene Gesellschaft ein offenes Sprachencurriculum? In: BERGMANN, A., MAYER, C. O. & PLIKAT, J. (Hrsg.): Perspektiven der Schulfremdsprachen im Zeitalter von Global English und Digitalisierung. Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß? (S. 103–131). Peter Lang.
- LÜTGE, C., MERSE, T. & RAUSCHERT, P. (Hrsg.) (2022): Global Citizenship in Foreign Language Education: Concepts, Practices, Connections. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003183839>.
- MEER, D. & MOREK, M. (Hrsg.) (2025): Unterricht auf einem bedrohten Planeten: Perspektiven und Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht der sprachlichen Fächer. Bochum.
- MEER, D., SUSTECK, S., & VISSER, J. (Hrsg.) (2023): Narrative und Metaphern zur Nachhaltigkeit: Perspektiven für den Unterricht in den sprachlichen Fächern. Wehrhahn.
- RÖMHILD, R., MARXL, A., MATZ, F. & SIEPMANN, P. (Hrsg.) (2023): Rethinking Cultural Learning. Cosmopolitan Perspectives on Language Education. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- SURKAMP, C. (Hrsg.) (2022a): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Klett.
- VOGEL, D. (2020): Drei Sprachen sind genug fürs Abitur! Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen. Rat für Migration – Debatte 2020. <https://rat-fuer-migration.de/2020/07/08/debatte-3-sprachen-sind-genug-fuers-abitur/>.

Ausgewählte Themenhefte unterrichtspraktischer Fachzeitschriften

- DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH (2024): Language of hope and advocacy. H191, September.
- DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH (2014): Ecodidactics. H129, Mai.
- DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT FRANZÖSISCH (2023): Environnement. H182, April.
- DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT FRANZÖSISCH (2019): S’engager. H158, April.
- DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT SPANISCH (2024): Futuros posibles: Zukunft gestalten. H86, September.
- ENGLISCH 5 – 10 (2021): Eco-tasks. H55, 3. Quartal.
- ENGLISCH 5 – 19 (2019): Global Goals. H47, 3. Quartal.
- HISPANORAMA (2024): Sostenibilidad. H186, November.
- PRAXIS ENGLISCH (2024): Building a sustainable future. H3, Juni.
- PRAXIS ENGLISCH (2016): Appreciating the planet. H2, April.

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 Abbildung 6: Surkamp, C. (2022): Beitrag der Sprachenfächer für BNE.
- S. 48 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”.
- S. 54 Abbildung 7: Silvia Melo-Pfeifer (2024): Warnung gegen Vandalismus und Diebstahl an einem DB-Fahrkartenautomaten in Hamburg.
- S. 54 Abbildung 8: Silvia Melo-Pfeifer (2024): Hinweis auf Videoüberwachung in einem öffentlichen Raum in Jena.
- S. 57 Abbildung 9: Julia Schäfer & Carolin Schneider (2024): Grafische Darstellung des Unterrichtsvorhabens „Nachhaltigkeit auf Rädern? Der Foodtruck der Zukunft: Ideenentwicklung für ein Start-up-Unternehmen im Zielsprachenland“.

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-Vorkapitels Sprachen: Dr. Anne Friedrich, Dr. Almut Küppers, Prof. Dr. Peter Kuhlmann, PD Dr. Johanna Nickel, Julia Schäfer, Prof. Dr. Carola Surkamp, Dr. Dita Vogel, Prof. Dr. Berbeli Wanning

Autorinnen und Autoren des OR-Fachkapitels Neue Sprachen: Arbeitskreis Neue Sprachen: Dr. Almut Küppers, Julia Schäfer (beide Leitung); weitere Mitglieder: Prof. Dr. Silvia Maria Melo Pfeifer, Carolin Schneider, Prof. Dr. Carola Surkamp, Dr. Dita Vogel

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 Neue Sprachen, 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 978-3-14-130372-8



Dieses Druckerzeugnis wurde mit dem Blauen Engel ausgezeichnet.