



# ORIENTIERUNGSRAHMEN GLOBALE ENTWICKLUNG

Bildung für nachhaltige Entwicklung  
in der gymnasialen Oberstufe

**FACHAUSGABE  
SOZIALWISSENSCHAFTEN/  
POLITISCHE BILDUNG**

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](http://www.engagement-global.de/de/orientierungsrahmen)

# OR-Fachausgabe Sozialwissenschaften/ Politische Bildung KMK/BMZ-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe

## Inhaltsverzeichnis

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

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

### Fachkapitel Sozialwissenschaften/Politische Bildung

1	Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Sozialwissenschaften/Politische Bildung	28
2	Kompetenzorientierung	31
3	Didaktisches Konzept	35
4	Beispielthemen	40
5	Unterrichtsbeispiel Fachunterricht Politische Bildung	48
6	Literatur	58

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 Grauer<sup>1</sup>

### 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<sup>a</sup>). 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<sup>a</sup>: 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

---


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

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

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

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

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

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

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

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

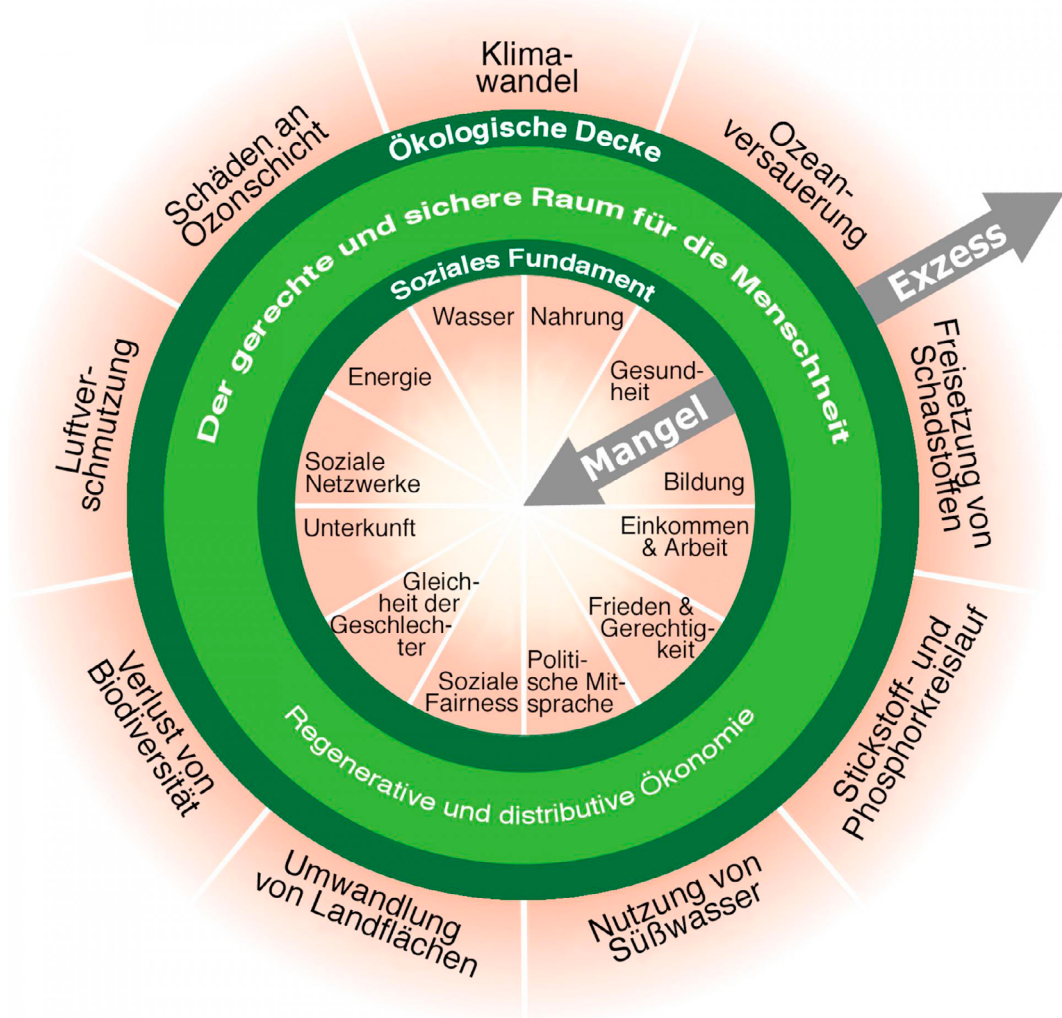
## 2 Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

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

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

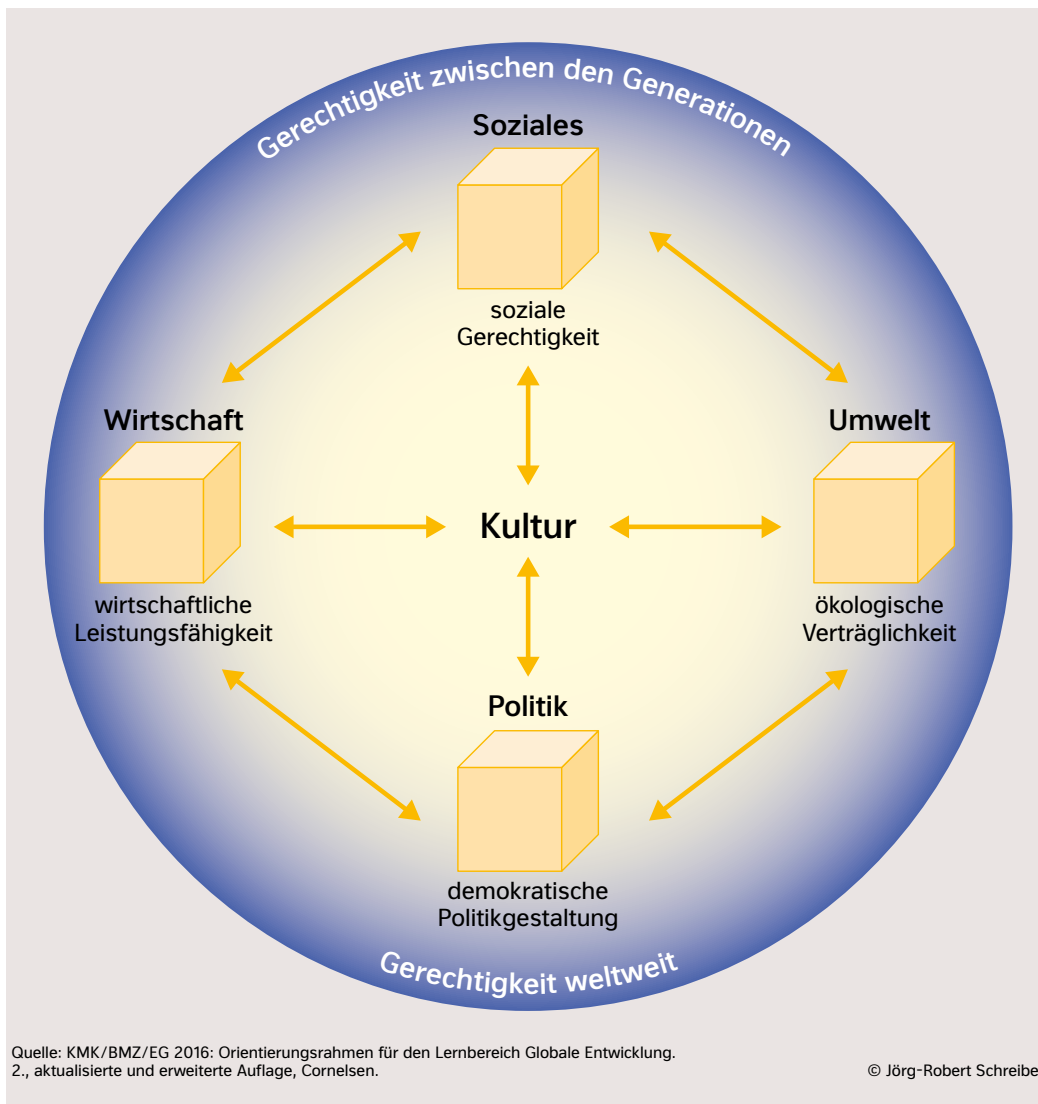
 **Kap. 1**  
Langfassung  
S. 24–57

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



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

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

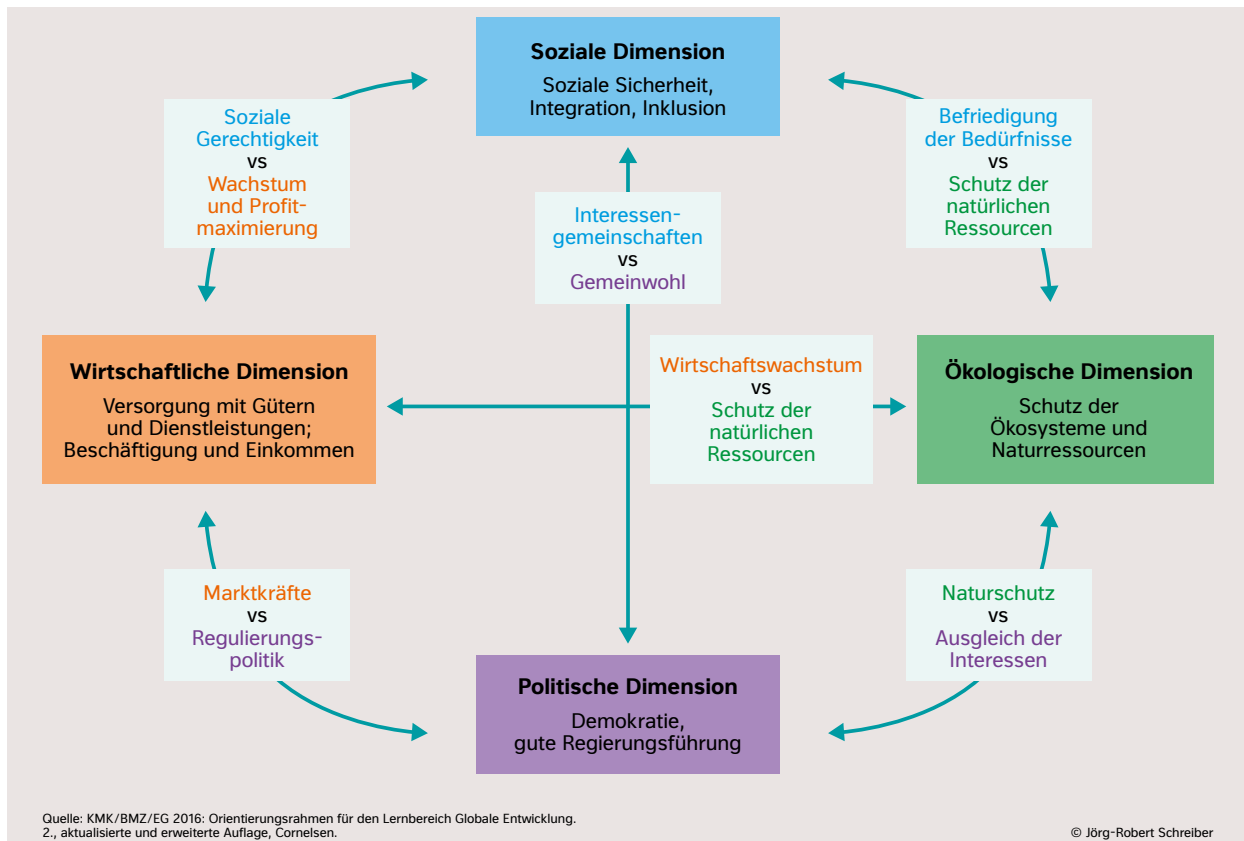


Im Nachhaltigkeitsverständnis des Orientierungsrahmens bewegen sich die jeweiligen Fragen in einem Spannungsfeld der vier Zieldimensionen

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

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

| Abbildung 3: Entwicklungsdimensionen und Zielkonflikte (SCHREIBER 2016)



### 3 Einführung in das Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

**Kap. 1**  
Langfassung  
S. 24 – 57

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

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<sup>a</sup>: 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 Digitalität<sup>2</sup> 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

<sup>2</sup> 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 „21<sup>st</sup> 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<sup>b</sup>) 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<sup>b</sup>: 7).

Für das Themenfeld KI nützlich sind zudem die KI-Kompetenzrahmen für Lehrende (UNESCO 2024<sup>b</sup>) und für Lernende (UNESCO 2024<sup>a</sup>) 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<sup>c</sup>) (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.<sup>3</sup> 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.

<sup>3</sup> 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)

<b>Die Lernenden können (anhand von Beispielen)<sup>4</sup> ...</b>	
<b>ERKENNEN</b>	<b>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b> ... hilfreiche Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung <sup>5</sup> beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
	<b>2. Erkennen von Vielfalt</b> ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt erkennen.
	<b>3. Analyse des globalen Wandels</b> ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.
	<b>4. Unterscheidung von Handlungsebenen</b> ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen und darstellen.
<b>BEWERTEN</b>	<b>5. Perspektivenwechsel und Empathie</b> ... sich unterschiedliche Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für Verhaltensweisen und Entscheidungen bewusst machen und reflektieren.
	<b>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</b> ... 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.
	<b>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b> ... 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.
<b>HANDELN</b>	<b>8. Solidarität und Mitverantwortung</b> ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
	<b>9. Verständigung und Konfliktlösung</b> ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und durch Zusammenarbeit zu Konfliktlösungen beitragen.
	<b>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b> ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen aushalten.
	<b>11. Partizipation und Mitgestaltung</b> ... 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.

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

<sup>5</sup> 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-Themenbereiche<sup>6</sup> und ihr Bezug zu den Nachhaltigkeitszielen der Agenda 2030 (aus OR für die gymnasiale Oberstufe, Kap. 5.5, S. 148)

<b>BNE-Themenbereiche</b>	<b>Vorrangig zugeordnete Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030</b>
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

<sup>6</sup> 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.

<b>BNE-Themenbereiche</b>	<b>Vorrangig zugeordnete Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030</b>
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)

<b>Fachkapitel</b>	<b>Unterrichtsbeispiele</b>
<b>A Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld</b>	
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>B Sprachlich-literarisches Aufgabenfeld</b>	
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
<b>C Künstlerisches Aufgabenfeld und Sport</b>	
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
<b>D Mathematisch-informatisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld</b>	
6.15 Mathematik	CO <sub>2</sub> -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)<sup>7</sup>

## 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

<sup>7</sup> 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 Ausbildenden 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 BNE<sup>8</sup> 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<sup>a</sup>) 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:

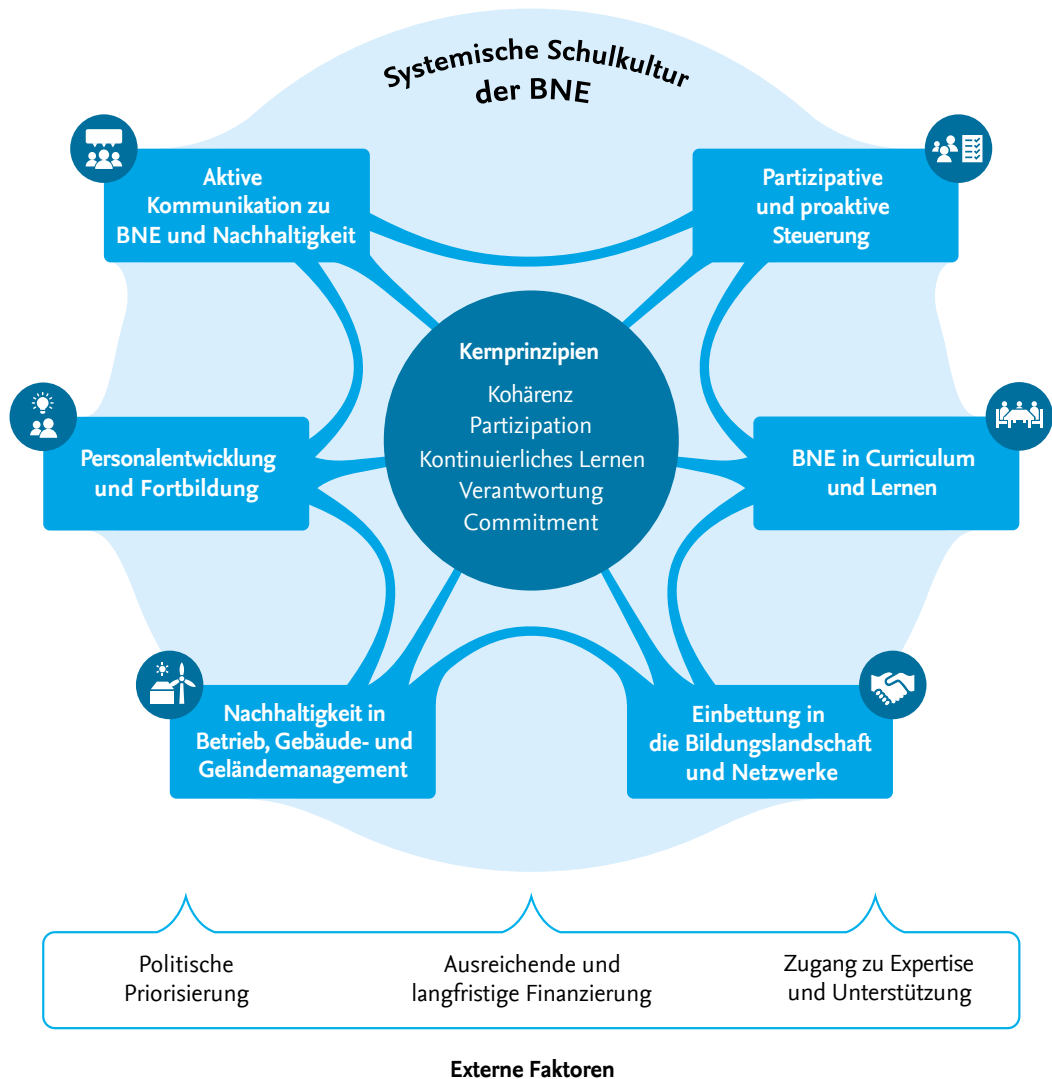
- das Schulmanagement sowie die proaktive und demokratische Steuerung und Qualitätsentwicklung als kontinuierlicher Verbesserungsprozess im Rahmen einer nachhaltigen Schulentwicklung,
- das Lernen und Lehren innerhalb und außerhalb des Unterrichts im gemeinsamen Lebensraum Schule,
- die aktive Einbettung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

<sup>8</sup> 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 Global<sup>9</sup>. 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.

<sup>9</sup> 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](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](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<sup>b</sup>): 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](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf).
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2024<sup>a</sup>): 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](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf).
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2024<sup>b</sup>): 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](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf).
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2024<sup>c</sup>): 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](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](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](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](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](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<sup>a</sup>): 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<sup>b</sup>): AI competency framework for teachers. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>.
- WEINERT, F.E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: RYCHEN, D.S. & SALGANIK, L.H. (Hrsg.), Defining and selecting key competencies (S. 45 – 65). Hogrefe & Huber.

## Fachkapitel Sozialwissenschaften/Politische Bildung

Susann Gessner, Subin Nijhawan, Tilman Grammes, Luise Günther, Inken Heldt,  
Andreas May, Boniface Mabanza, Daniel Winkler

### 1 Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Sozialwissenschaften/Politische Bildung

Der Fachunterricht Politik/Sozialwissenschaften<sup>1</sup> zielt darauf, politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Problemlagen, Konflikte und Handlungsoptionen des 21. Jahrhunderts mit den Lernenden zu thematisieren, zu beurteilen sowie Teilhabe und eigene Gestaltungswege im Sinn der Förderung von Mündigkeit in einer globalisierten Welt aufzuzeigen. Schwerpunkte liegen auf systemischen politischen Fragen bezogen auf sozial-ökologische Herausforderungen sowie dem Ausgleich nationaler und internationaler Disparitäten.

Von allen Problemfeldern der politischen Bildung, wie sie in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) dargestellt sind, kann eine Beziehung zu den Sustainable Development Goals (SDGs) sowie auch den Dimensionen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hergestellt werden. Ersichtlich wird der Bezug zu allen weiteren Fachkulturen der gymnasialen Oberstufe (GOS), der den inhärenten inter-/transdisziplinären und damit den problembasierten Ansatz der BNE auch in der politischen Bildung didaktisch begründet. Das betrifft z. B. die Bereiche:

- Sicherung und Weiterentwicklung transnationaler demokratischer Strukturen,
- Gestaltung des sozioökonomischen und des technologischen Wandels,
- Sicherung und Entwicklung der materiellen Lebensgrundlagen und die Zukunft der Arbeit,
- Bewältigung ökologischer Herausforderungen durch Politik, Gesellschaft und Wirtschaft unter Beachtung planetarer Grenzen bei gleichzeitiger Durchsetzung der Menschen- und Bürgerrechte,
- Ausgleich nationaler und internationaler Disparitäten,
- Sicherung des Friedens, völkerrechtliche Verfahren möglicher Konfliktlösung innerhalb internationaler Institutionen.

Dabei werden Fragen der politischen Herrschaft, der wirtschaftlichen Ordnung und des Wohlstands bzw. der Lebensqualität, der Globalisierung, der (globalen) Gerechtigkeit, der Friedenssicherung und des Zusammenlebens in einer diversen Welt durch eine Stärkung der internationalen Kooperation unter Berücksichtigung demokratischer Mitwirkung bearbeitet. Angesichts aktueller Dynamiken bieten dazu u. a. zentrale technologische Fragen wie z. B. Digitalisierung, künstliche Intelligenz, die Gestaltung von Energie- und Mobilitätssystemen den Rahmen für strukturierte Policy-Analysen.

Der Fachunterricht Politik/Sozialwissenschaften legt die lokalen, nationalen, europäischen und globalen Verflechtungen<sup>2</sup> offen und thematisiert die Optionen der politischen Mitgestaltung, um die Lernenden auf eine demokratische Teilhabe zur

<sup>1</sup> In diesem Fachkapitel wird der Schwerpunkt auf engere politische und gesellschaftliche Fragen gelegt. Das Fachkapitel Wirtschaft berücksichtigt die auch für das Fach Politik relevanten ökonomischen Perspektiven.

<sup>2</sup> Der Orientierungsrahmen für die Sekundarstufe I weist folgende Handlungsebenen aus: Individuum, Familie/Kleingruppe, Gemeinde (Mikro-Ebene), Region, Nation/Staat (Meso-Ebene), transnationale Einheiten, Welt (Makro-Ebene) (KMK & BMZ 2016, S. 37).

Bewältigung von Herausforderungen unter Berücksichtigung von Zielkonflikten und unterschiedlichen Positionen vorzubereiten. Dies dient auch dazu, das politische System als Mehrebenensystem zu verstehen, indem auch auf lokaler Ebene Antworten auf globale Herausforderungen im Sinn globaler (siehe [Glossar](#)) Verflechtungen verhandelt werden. Die Thematisierung von sowohl Notwendigkeiten als auch Einflussmöglichkeiten auf diesen Ebenen kann den Lernenden Orientierung ermöglichen. Im ersten Schritt sollen junge Menschen mit Nachdruck an der Schulentwicklung und der Gestaltung ihrer Bildungschancen beteiligt werden, indem ihre Mitwirkung in verschiedenen demokratischen Gremien (Schülervertretung innerhalb der Schule) bzw. Ausschüssen und Parlamenten gefördert wird.

Die im Nachhaltigkeitsziel 4.7 geforderte Global Citizenship Education (GCE) zielt auch auf eine regionale und globale Integration, die eine Reflexion herrschender Grenzregime nahelegt. Gerade hinsichtlich GCE gerät auch das politische Engagement jenseits formeller Strukturen und Parteien in den Blick. Hier wirken sich soziale Bewegungen sowie diskursive, partizipative und aktivierende Prozesse in den sozialen Medien im globaldigitalen Raum auf das emotionale Befinden aus und können daher als durchaus politisierend betrachtet werden. Entsprechend ergeben sich didaktische Anforderungen zugleich für Lehrende und Lernende, Emotionen und Rationalität im Wechselspiel nicht nur für die kritische Betrachtung der Unterrichtsgegenstände zu nutzen, sondern auch Diskriminierung im Alltag durch eine faktenbasierte politische Mitwirkung zu begegnen. Letztendlich ist es das Ziel, nach der angemessenen Urteilsbildung die Zukunft zu gestalten und im Sinn der Zielkompetenzen der BNE aktiv zu partizipieren und zu handeln.

Der Unterricht der Fächer Sozialwissenschaften/Politische Bildung in der gymnasialen Oberstufe untersucht mit sozialwissenschaftlichen Zugängen und Methoden das spezifisch Politische im Feld nachhaltiger Entwicklung. Dabei geraten die inhärenten Zielkonflikte der vier Dimensionen von Nachhaltigkeit in den Blick. Sich mit dem normativen Ideal der Balance zwischen den Nachhaltigkeitsdimensionen befassend<sup>3</sup> ist der Fachunterricht in der gymnasialen Oberstufe geeignet, die Komplexität, Konfliktträchtigkeit, Prozesshaftigkeit und Offenheit des Politischen anhand adäquater Inhalte exemplarisch zu verdeutlichen. Dabei geht es darum, eigene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, aber auch gesamtgesellschaftliche Verhältnisse auf den genannten Handlungsebenen in den Blick zu nehmen, die kollektives Handeln erfordern.

Mit der wissenschaftspropädeutischen Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe steigt der Abstraktionsgrad in der Sekundarstufe II sukzessive. Systemischstrukturelle und auch globale Perspektiven werden bedeutsamer. Hier ist es besonders relevant, Beschreibung und Erklärung legitimierender Begründungen zu unterscheiden, zwischen Fakten und Meinungen zu trennen und auch zwischen Sach- und Werturteilen zu differenzieren. Divergierende Perspektiven sind zu würdigen, um in kontroversen Auseinandersetzungen zu abwägenden Urteilen zu gelangen. Es gilt zudem, Logiken und Mechanismen medialer Politikinszenierung sowie unterschiedliche politische

<sup>3</sup> 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. Zu diesen Ansätzen zählen 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 für die gymnasiale Oberstufe als Orientierungshilfe beschrieben und eingesetzt.

Grundhaltungen, Vorstellungen, Interessen und Wertmaßstäbe zu erkennen, zu analysieren und zu bewerten. Dies kann selbst an den SDGs erfolgen, die sich als Ergebnis eines globalen politischen Prozesses als Unterrichtsgegenstand auf Makroebene im Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe besonders anbieten. Sie stellen einerseits einen bedeutenden Konsens der internationalen Staatengemeinschaft dar, werden andererseits aber auch kritisiert: Die einen fordern eine intersektionale Perspektive auf Ungleichheitsdimensionen (siehe [Glossar](#)), die anderen halten die Betonung des Wirtschaftswachstums für überholt, weiteren fehlen Strategien zur Erreichung der ehrgeizigen Ziele und sie zweifeln an der Sicherstellung ihrer Realisierbarkeit. Um eine reflektierte Urteilsfähigkeit und Resilienz hinsichtlich der Ziele zu erlangen, bedarf es eines Verständnisses von Zielkonflikten, in deren Rahmen auch dekoloniale, feministische und kapitalismuskritische Positionen Berücksichtigung finden. Unverzweckte Freiräume, projektbasiertes Lernen sowie außerschulische Lernorte erhalten hierbei eine besondere Bedeutung, auch um die umfassende Expertise der Zivilgesellschaft hinsichtlich Mehrperspektivität und Lebensweltorientierung zu nutzen. Dies betrifft zugleich den Bedarf, das Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte für eine effektive BNE neu zu gestalten.

Zielkonflikte, wie z.B. zwischen den ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen SDGs, bieten zuerst Gesprächsanlässe für die Problemorientierung und die analytische Vertiefung, bei der Vorwissen und individuelle Werte der Lernenden als Ressource genutzt werden sollten. So kann die politische Dimension der SDGs erkannt werden, deren Umsetzung stets Konflikte birgt. Das soll auch dazu führen, die SDGs immer wieder kritisch auf den Prüfstand zu stellen. Auch die Frage, wie wir zukünftig wirtschaften wollen, wird durch die SDGs gestellt. Im Zusammenhang mit der akuten Frage des Klimawandels und der Erhaltung der Biodiversität geraten Aspekte der Klimagerechtigkeit – als wichtiges Anwendungsfeld der politischen Theorie – als besonders einschlägiges Dilemma in den Blick.

Hieran orientiert sich das Unterrichtsbeispiel „Möglichkeiten und Grenzen transnationaler Gerechtigkeit im Spannungsverhältnis mit nationalen Institutionen“ (Kap. 6.2.5). Unter Berücksichtigung grenzüberschreitender und globaler ökologischer Fragen, die auf unterschiedliche nationale soziale Ausgangslagen stoßen, befasst sich das Beispiel zudem mit Grenzregimen sowie Fragen globaler Verteilungsgerechtigkeit. Bei der Suche nach Kompromissen und einem Konsens ist zu erkennen, dass transnationale Demokratie auf die Vermittlung verschiedener Interessen angewiesen ist, die ebenso Engagement – auch von zivilgesellschaftlichen und Nichtregierungs-Organisationen – zu ihrer Realisierung wie Kompromissbereitschaft bei der politischen Aushandlung erfordern. Transnationale Schulpartnerschaften, bei denen Lernende aus allen Regionen einander aktiv begegnen und ins Handeln kommen, verdienen in Zukunft eine Aufwertung. Damit leistet der Fachunterricht in diesem Sinn auch einen zentralen Beitrag zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung (Education for Democratic Citizenship, EDC/Human Rights Education, HRE). Da die Thematisierung von Verteilungsfragen auf nationaler und globaler Ebene problematisiert wird, kann der Fachunterricht zur Sensibilisierung hinsichtlich Fürsorge, Solidarität und Gerechtigkeit als Maßstab der Urteilsbildung beitragen.

Die globalen Verflechtungen können durch selbstbestimmte Recherche, eigene Datenerhebungen, Fallbeispiele, komparative Analysen und Diskussionen berücksichtigt werden. Digitalität und künstliche Intelligenz stellen einerseits einen wichtigen Wissenspool auch im Sinn der Selbstbestimmung dar. Andererseits erfordert eine erweiterte Medienkompetenz einen sicheren und kritischen Umgang mit digitalen

Quellen und ihre Evaluation nach festen Qualitätskriterien, um Fake News in einer Welt digitaler Desinformation offenzulegen. Eine sichere Beherrschung der Amts- und Verkehrssprache ist Voraussetzung für Bildungserfolg und Teilhabe. Mehrsprachige Lernzugänge, darunter auch die Nutzung von Erstsprachen einer heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppen, dienen dabei nicht nur einer breiteren Inklusion, sondern auch als wertvolle Ressource im globalen und digitalen Raum. Mit Blick auf außerschulische Kooperationspartner ist festzuhalten, dass eine beachtliche Verfügbarkeit aktueller und lebensweltnaher Open Educational Resources (OER) existiert, die nach eingehender Prüfung durch die Lehrkräfte den Fachunterricht bereichern können.

## 2 Kompetenzorientierung

| Tabelle 5: Fachbezogene Teilkompetenzen

Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen (Die Lernenden können ...)
<b>Erkennen – Die Lernenden können ...</b>	
<p><b>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b></p> <p>... hilfreiche Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.</p>	<p>1.1 ... Informationen zu globalen Problemen, Konflikten sowie zur Verschränkung der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Situation im globalen Süden und im globalen Norden aus (internationalen) Print- und digitalen Medien recherchieren und auswerten.</p> <p>1.2 ... Informationen, Positionen und Argumentationsstrukturen aus sozialwissenschaftlichen Sach- und Fachtexten erarbeiten.</p> <p>1.3 ... die Qualität und Verlässlichkeit von Informationsquellen hinsichtlich ihrer politischen Perspektiven und Interessen ideologiekritisch prüfen, Logiken und Mechanismen digitaler Infrastrukturen in Bezug auf ihren Einfluss auf das Handeln und Kommunizieren im digitalen Raum erkennen und reflektieren.</p> <p>1.4 ... die jeweilige Perspektive auf grenzüberschreitende und transnationale Fragen aus der Sicht unterschiedlicher politischer und gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure erkennen und vergleichen.</p> <p>1.5 ... Informationen/Quellen zu einem selbstgewählten Thema strukturieren, auswerten und für eine Öffentlichkeit aufbereiten (z. B. im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Projekt- oder Facharbeit).</p> <p>1.6 ... sozialwissenschaftliche qualitative oder quantitative Erhebung, Auswertung und Darstellung von Daten und Studien nachvollziehen und hinsichtlich ihrer Aussagekraft interpretieren.</p> <p>1.7 ... das Verhältnis zwischen Staaten und Unternehmen der Industrienationen und Ländern des globalen Südens nach Auflösung der Kolonialreiche im 20. Jahrhundert kritisch reflektieren und die Kontinuität von Ungleichheitsstrukturen seit der Zeit des Kolonialismus erkennen.</p>

<p><b>2. Erkennen von Vielfalt</b></p> <p>... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt erkennen.</p>	<p>2.1 ... die gesellschaftliche Vielfalt von kulturellen und religiösen Wertvorstellungen, Lebensstilen, sexuellen Orientierungen und politischen Konzepten des Gemeinwohls erkennen und reflektieren.</p> <p>2.2 ... die Verschränkung verschiedener Dimensionen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung (z. B. aufgrund von Klasse, Race/Ethnie, Gender) erkennen und aus intersektionaler Perspektive analysieren.</p> <p>2.3 ... die Bedeutung unterschiedlicher politischer Ordnungen und transnationaler Machtstrukturen für die Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen einschätzen.</p> <p>2.4 ... verschiedene Dimensionen des Globalisierungsprozesses sowie seine vielfältigen lokalen Auswirkungen (Glokalisierung) und Zusammenhänge erkennen.</p> <p>2.5 ... die verschiedenen Formen und Dimensionen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit erkennen (darunter z. B. Sexismus, Ableismus, Queerfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus) und Handlungsoptionen gegen Diskriminierung auf individueller, öffentlicher und systemischer Ebene analysieren.</p>
<p><b>3. Analyse des globalen Wandels</b></p> <p>... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.</p>	<p>3.1 ... Regionen, Länder und ihre Zusammenschlüsse als politische Akteure der internationalen Weltordnung wahrnehmen und hinsichtlich ihrer (sich verändernden) Rollen einordnen.</p> <p>3.2 ... unterschiedliche Vorstellungen von Gemeinwohl erkennen und vergleichen.</p> <p>3.3 ... bilaterale und multilaterale Kooperationen, transnationale und globale Abhängigkeiten und Verflechtungen in ihrem Wandel untersuchen (z. B. globale Produktions- und Lieferketten, globale Ketten der Sorgearbeit, globale Verteilung medizinischer Güter).</p> <p>3.4 ... die politischen Rahmenbedingungen bi- und multilateraler Kooperationen (z. B. Handelsverträge und globale Partnerschaften) hinsichtlich der Interessen und Konsequenzen der beteiligten Länder, Akteurinnen und Akteure sowie Betroffenen erkennen und vergleichend darstellen.</p> <p>3.5 ... die Bedeutung und Notwendigkeit internationaler Kooperation erkennen sowie verstehen, dass politische Entscheidungen und globale Verflechtungen genauso Potenziale des Wandels und der Zusammenarbeit enthalten wie sie auch Ausbeutungs- und Ungleichheitsverhältnisse verursachen und verstärken.</p>

<p><b>4. Unterscheidung von Handlungsebenen</b></p> <p>... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen und darstellen.</p>	<p>4.1 ... unterschiedliche Formen der sozialen und politischen Partizipation (inklusive Formen des parteipolitischen, sozialen und zivilgesellschaftlichen Engagements, wie Engagement in sozialen Bewegungen, Formen des Protests und Widerstands u. a., z. B. durch kritischen Konsum, wie „Buycott“) darstellen.</p> <p>4.2 ... die Bedeutung, Rolle, Ressourcen und unterschiedlichen Machtmittel regionaler, staatlicher, überstaatlicher wie nicht staatlicher Akteurinnen und Akteure für die Gestaltung von Globalisierungsprozessen analysieren und einordnen.</p> <p>4.3 ... im politischen Mehrebenensystem verschiedene Handlungsebenen für die Gestaltung von Globalisierungsprozessen erkennen: lokale Initiativen und Partnerschaften von Akteurinnen und Akteuren des globalen Nordens und globalen Südens (z. B. fairer Handel), nationale Interessenpolitik, europäische Zusammenarbeit, globale Kooperation und Normsetzung (z. B. als Selbstverpflichtung der Staaten im Klimaschutz).</p>
<p><b>Bewerten – Die Lernenden können ...</b></p>	
<p><b>5. Perspektivenwechsel und Empathie</b></p> <p>... sich unterschiedliche Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für Verhaltensweisen und Entscheidungen bewusst machen und reflektieren.</p>	<p>5.1 ... die eigenen Interessen mit ihrer Wertgebundenheit und die eigene soziale Positionierung erkennen.</p> <p>5.2 ... die Interessen, Vorstellungen und Werte anderer vor dem Hintergrund verschiedener soziokultureller Verhältnisse und Erfahrungen mit Ungleichheit antizipieren.</p> <p>5.3 ... die eigenen Interessen und die anderer unter der Maßgabe universeller Werte beurteilen und abwägen.</p>
<p><b>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme</b></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 ... globale Politikgestaltung für eine nachhaltige Entwicklung und globale Gerechtigkeit hinsichtlich ihrer Dringlichkeit und Wirkmächtigkeit reflektieren und bewerten.</p> <p>6.2 ... die Konflikte zur Aushandlung und Durchsetzung internationaler Abkommen (z. B. zum Arten-, Klimaschutz, zu Arbeits- und Sozialstandards) analysieren und das Handeln (Ziele, Interessen, Machtmittel) der beteiligten Akteurinnen und Akteure begründet beurteilen.</p> <p>6.3 ... die universellen Menschenrechte als individuell und unveräußerlich begründen, ihre verschiedenen Dimensionen (Freiheitsrechte, Sozialrechte, Kollektivrechte) reflektieren sowie unterschiedliche Interpretation und damit einhergehende Konflikte (z. B. Normenkonflikte in Diktaturen und Demokratien) sowie Chancen, Grenzen und Bedingungen menschenrechtlicher Maßstäbe für eine gesellschaftliche Ordnungsbildung reflektieren.</p> <p>6.4 ... normative Leit motive politischer Programmatiken und zivilgesellschaftlicher Bewegungen vergleichend analysieren und in ihrer Bedeutung für nachhaltige Entwicklung einordnen.</p> <p>6.5 ... die SDGs als normativen Rahmen nachhaltiger Entwicklung als Aushandlungsprozess in ihrer Komplexität begreifen sowie hinsichtlich ihrer Entstehung, Weiterentwicklung und Umsetzung bewerten.</p>

<p><b>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen</b></p> <p>... Ansätze zur Beurteilung von Maßnahmen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung (bei uns und in anderen Teilen der Welt) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.</p>	<p>7.1 ... die Auswirkungen internationaler Arbeitsteilung, Handelsbeziehungen, Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnisse erkennen und aus der Perspektive der beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie Betroffenen beurteilen.</p> <p>7.2. ... die Ziele, Interessen, Strategien und Ergebnisse von Entwicklungszusammenarbeit an ausgewählten Beispielen analysieren und aus der Perspektive verschiedener gesellschaftlicher Gruppierungen des globalen Südens und globalen Nordens beurteilen.</p> <p>7.3 ... politischrechtliche Maßnahmen für die nachhaltige Entwicklung hinsichtlich ihrer Bedeutung, Eignung für die Zielerreichung, Hindernisse, Durchsetzbarkeit und demokratischen Gestaltbarkeit einschätzen.</p> <p>7.4 ... die Aktionspläne und Strategien zur nachhaltigen Entwicklung (Begrifflichkeiten, Problembeschreibungen, implizite und explizite Ziele, normative Zielsetzungen) analysieren und hinsichtlich ihrer inhaltlichen Qualität sowie ihrer Umsetzbarkeit beurteilen</p>
<b>Handeln – Die Lernenden können ...</b>	
<p><b>8. Solidarität und Mitverantwortung</b></p> <p>... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.</p>	<p>8.1 ... angesichts der Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung im Globalisierungsprozess Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortlichem politischen Handeln entwickeln und dessen Hindernisse und Wirkmächtigkeit reflektieren.</p> <p>8.2 ... ausgrenzende, abwertende Sprachkonventionen identifizieren und diversitätssensiblen Sprachgebrauch reflektieren und solidarisch nutzen.</p> <p>8.3 ... in ihrer Konsum- und Lebensweise ihre soziale Positionierung und strukturelle Einbindung in globale Ungleichheits- und Ausbeutungsstrukturen reflektieren und solidarische Lebens- und Produktionsweisen (z. B. kollektive, nachhaltige Nutzung von Gemeingütern) berücksichtigen.</p>
<p><b>9. Verständigung und Konfliktlösung</b></p> <p>... zur Überwindung sozio-kultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und durch Zusammenarbeit zu Konfliktlösungen beitragen.</p>	<p>9.1 ... die Bedeutung der Menschenrechte (Freiheitsrechte, Sozialrechte, Kollektivrechte) für die Verständigung im globalen Rahmen würdigen sowie individuelle, alltagspolitische, nationale, europäische und internationale Handlungsmöglichkeiten zur Durchsetzung von Menschenrechten erkennen und nutzen.</p> <p>9.2 ... vor dem Hintergrund ihrer eigenen Werthaltungen in respektvolle Aushandlungen von Werte-, Normen- und Interessenkonflikten eintreten.</p> <p>9.3 ... in einen diskursiven Streit zur Austragung sozialer und politischer Interessenkonflikte eintreten und zu ausgleichenden Konfliktlösungen beitragen.</p> <p>9.4 ... als Change Agents (Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Veränderung) agieren und verschiedene Möglichkeiten kennen und erproben, um sich partizipativ in politische und gesellschaftliche Debatten durch kommunikatives politisches Handeln einzubringen.</p>

<p><b>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel</b></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 ... Deutungskonflikte und Ungewissheiten bei der Reduktion von Komplexität erkennen und bearbeiten.</p> <p>10.2 ... die gesellschaftlichen Gestaltungsspielräume im globalen Wandel identifizieren und Handlungsmöglichkeiten in privaten, schulischen, beruflichen, zivilgesellschaftlichen und politisch-institutionellen Bereichen hinsichtlich möglicher Nutzungspotenziale reflektieren und ggf. nutzen bzw. auf eine Nutzung der Potenziale hinwirken.</p> <p>10.3 ... Hindernisse und Widerstände gegen die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung (und der SDGs) beurteilen.</p>
<p><b>11. Partizipation und Mitgestaltung</b></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 ... aufgrund ihrer fachlich begründeten und persönlich wertorientierten Urteilsbildung Ziele nachhaltiger Entwicklung nicht nur im privaten, schulischen und beruflichen Bereich, sondern auch in öffentlichen Debatten und politischen Konflikten vertreten.</p> <p>11.2 ... unterschiedliche (transnationale) Akteurinnen und Akteure und Formen des zivilgesellschaftlichen Engagements sowie der politischen Interessenvertretung in Parteien, Verbänden, sozialen Bewegungen hinsichtlich ihrer Gestaltungsmacht beurteilen und verschiedene Aktionsformen simulativ im Unterricht sowie in selbstorganisierten außerunterrichtlichen Projekten erproben.</p> <p>11.3 ... außerschulische Kooperationspartnerinnen und -partner sowie (transnationale) politische Akteurinnen und Akteure der Klima-, Nachhaltigkeits- und Menschenrechtspolitik für ihre eigenen Anliegen finden und kooperative Wege globaler Mitgestaltung erproben.</p>

### 3 Didaktisches Konzept

Die Sozialwissenschaften bieten der politischen Bildung als Fachunterricht unterschiedliche inhaltliche und methodische Zugänge. Diese ermöglichen es jungen Menschen, sich „handlungsorientiert und theoriebezogen auf hohem Niveau“ (Potsdamer Erklärung 2023) mit Fragen nachhaltiger Entwicklung zu befassen. Der Fachunterricht Politik/Sozialwissenschaften hat die Aufgabe, den politischen Gehalt im Feld nachhaltiger Entwicklung herauszustellen. Dies verlangt, die inhärenten Zielkonflikte der vier Dimensionen von Nachhaltigkeit Umwelt, Soziales, Wirtschaft und Politik in den Blick zu nehmen, die im Unterricht analysiert und bearbeitet werden können. Sich mit dem normativen Ideal der Balance zwischen den Nachhaltigkeitsdimensionen befassend ist der Fachunterricht Politische Bildung in der gymnasialen Oberstufe geeignet, die Komplexität, Konfliktträchtigkeit, Prozesshaftigkeit und Offenheit des Politischen anhand geeigneter Inhalte zu verdeutlichen. Dabei geht es darum, sowohl eigene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen als auch gesamtgesellschaftliche Verhältnisse zu betrachten, die kollektives Handeln erfordern.

### Fachspezifische Zugänge zum Politischen

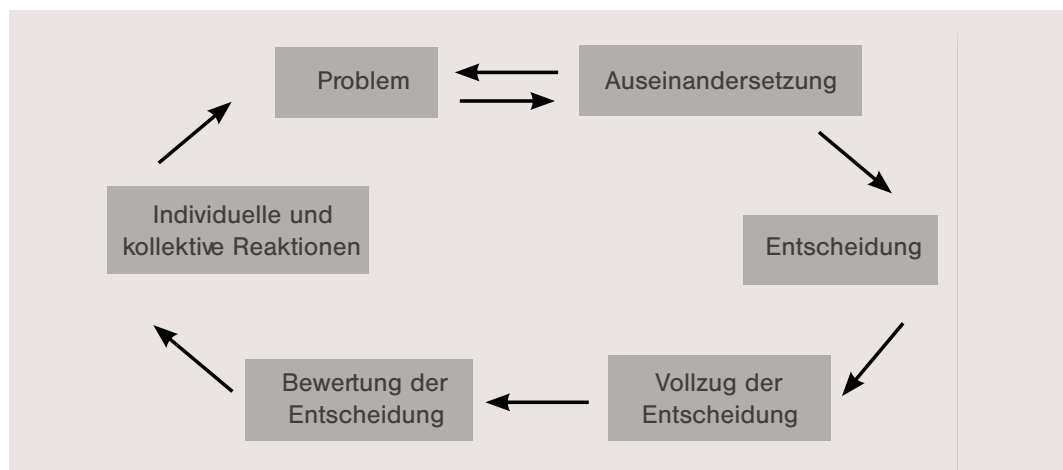
Die inhaltliche Ausgestaltung des Lernbereichs Globale Entwicklung vollzieht sich an fachdidaktischen Prinzipien, mithilfe derer das spezifisch Politische aufgeschlossen werden kann: Problemorientierung, Kontroversität/Konfliktorientierung sowie exemplarisches Lernen und Handlungsorientierung. Diese Prinzipien schreiben keine konkreten Inhalte und Handlungen vor, sondern liefern Kriterien für einen fachdidaktisch fundierten Unterricht. In die Unterrichtspraxis können mehrere didaktische Prinzipien einbezogen werden.

### Problemorientierung

Problemorientierung adressiert als „Leitprinzip in polarisierten Zeiten“ (KMINEK & WALLMEIER 2020, S. 55) existenziell bedeutsame Problemlagen in Gegenwart und Zukunft, die sich nicht nur auf das menschliche Zusammenleben, sondern auch auf human-nonhumane Verhältnisse (wie Mensch – Natur, Mensch – Tier, Mensch – Objekt, Mensch – Technik) beziehen. In problemorientierten Unterrichtsettings geht es also darum, zwischen der Lebenswelt der Lernenden (Betroffenheit) und der gesellschaftlichen Dimension von Problemlagen (Bedeutsamkeit) zu vermitteln. Im Unterricht müssen dazu politische, soziale, ökologische und ökonomische Probleme als lebendig erfahrbar und potenziell lösbar bzw. regulierbar in Erscheinung treten. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, politische Probleme zu erkennen, zu analysieren und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, aber auch deren Limitationen zu reflektieren. Beim problemorientierten Lernen müssen vor allem die Ursachen und Entwicklungen der Probleme in den Blick genommen werden.

Das Modell des Politikzyklus (Abbildung 12) ermöglicht eine Analyse und Beurteilung politischer Phänomene: „Handlungen und Aussagen politischer Akteure können mit Hilfe der verschiedenen Phasen verortet und bezüglich ihrer dahinterstehenden Interessen, Absichten, Normen und Werten diskutiert werden“ (BÜRGLER & GRAF 2013, S. 51).

| **Abbildung 6:** Politik als Prozess der Problemlösung (ACKERMANN ET AL. 2018, S. 33)



Politik wird als „prinzipiell endlose Kette von Versuchen zur Bewältigung gesellschaftlicher Gegenwarts- und Zukunftsprobleme“ (MASSING & SKUHR 1993, S. 252) verstanden. Dieses Verständnis lässt sich auf das Feld nachhaltiger Entwicklung übertragen, geht es doch vor allem um Problemwahrnehmung und -verarbeitung. Im Unterrichtsbeispiel bildet sich der Politikzyklus z.B. in der Auseinandersetzung mit einer Klimaklage vor dem Bundesverfassungsgericht ab. Hier wird bei der Be-

wertung des Klimaschutzgesetzes durch ein Gericht angesetzt. Zunächst werden die Ursachen der Klage sowie die Klage selbst problemorientiert untersucht, davon ausgehend Reaktionen bewertet und selbst formuliert. In Bezug auf die Frage nach gerechten Grenzregimen wird bei Reaktionen und dem Problem angesetzt, sodass die Auseinandersetzung darum im Zentrum des Unterrichts steht (Kap. 5 OR-FA). Methodisch kann die Problemorientierung beispielsweise durch die Problemstudie umgesetzt werden, die fünf bzw. sechs Schritte umfasst (REINHARDT 2018, S. 109).

### **Kontroversität und Konfliktorientierung**

Das didaktische Prinzip der Kontroversität und Konfliktorientierung zielt darauf ab, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, unterschiedliche Standpunkte kennenzulernen und zu verstehen. Im Unterricht werden deshalb beabsichtigt kontroverse Themen ausgewählt, um die Lernenden mit verschiedenen Positionen bekannt zu machen und eine fundierte Urteilsbildung zu ermöglichen. Dabei sind die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses (1976) zu berücksichtigen. Neben der Kontroversität bezüglich einer Abwägung von Zielen und ihren Konflikten müssen auch (politische) Lösungsansätze für ökologische, soziale und wirtschaftliche Probleme mehrdimensional betrachtet und bewertet werden. So ließe sich beispielsweise den Fragen nachgehen, wie sich der Kohleausstieg auf die Sozialstruktur auswirkt oder ob und wie nachhaltiges Wirtschaftswachstum möglich ist. Indem Lernende vermeintlich eindeutige Lösungen hinterfragen und kontroverse Positionen sichtbar und verhandelbar gemacht werden, wird auch der Moralisierungsfalle als unterkomplexe Unterscheidung von Gut und Böse vorgebeugt.

Für den Fachunterricht Politik/Sozialwissenschaften spielt die Wissenschaft im Kontext von Nachhaltigkeit eine bedeutsame Rolle: Wenn es um wissenschaftliche Tatsachen geht, die weitgehend unstrittig sind und Konsens-Status erlangt haben, können und sollten diese – zumindest in der Sache – nicht kontrovers dargestellt werden, um kriterienlosen Relativismus zu vermeiden. Lernende sollten daher „üben, wissenschaftlich generierte Erkenntnisse über Tatsachen, etwa im Hinblick auf den anthropogen verursachten Klimawandel, von vorgeblich ‚alternativen Fakten‘ zu differenzieren“ (JUCHLER 2022, S. 261). Es darf also nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht alle existenten Positionen in Qualität und Quantität gleichwertig sind (False Balancing).

Das Kontroversitätsprinzip kann unterrichtsmethodisch beispielsweise mit Formen der Deliberation realisiert werden. Die Methode des systemischen Konsensierens zielt bspw. auf eine kooperative Entscheidungsfindung, bei der größtmöglicher Konsens unter den Teilnehmenden angestrebt wird. Die lösungsfokussierte Methode ermöglicht den Lernenden, ihre Standpunkte zu einem kontroversen Gegenstand einzubringen und miteinander in einen Dialog zu treten, um gemeinsam zu einer Entscheidung zu gelangen. Das systemische Konsensieren verläuft in den vier Schritten **Fragestellung**, **Kreativphase**, **Bewertungsphase** und **Auswertung** (z. B. CREATIVE DEMOCRACY o.J.).

### **Exemplarisches Lernen**

Durch exemplarisches Lernen in der politischen Bildung werden Ausschnitte der politischen und gesellschaftlichen Realität ausgewählt und im Unterricht bearbeitet. Das Ziel ist, „an der Analyse des Beispiels Erkenntnisse zu vermitteln, die dann im Sinne von Transferlernen auf eine Vielzahl anderer, ähnlich gelagerter Gegenstände übertragen werden können“ (SANDER 2020, S. 71). Das Wechselspiel von Abstraktion, Konkretion und Analogiebildung soll einem vertieften Verständnis des ausgewählten

gesellschaftlich-politischen Phänomens dienen. Unterrichtsgegenstände sind dann bildungswirksam, wenn „sie im Besonderen etwas Allgemeines repräsentieren (das Elementare) und grundlegende Einsichten vermitteln (das Fundamentale)“ (GRAMMES 2022, S. 240). Anhand ausgewählter Fälle können die Zielkonflikte der Dimensionen nachhaltiger Entwicklung bearbeitet werden. Als Auswahlkriterien können folgende gelten (bap 2022):

- die Eigenart des Fachs wird klar sichtbar,
- die innere Problematik des Sachverhalts wird deutlich,
- der Gegenstand stellt für ähnliche Fälle einen Vergleichsfall dar,
- die grundlegenden Basiskonzepte des Politischen können erkannt und benannt werden.

Politisches Denken, Beurteilen, Handeln und Entscheiden werden sichtbar, wenn Zielkonflikte auftreten (KMK & BMZ 2016, S. 41; Abbildung 3, S. 18 der OR-FA). Im Themenfeld BNE treten solche Zielkonflikte zwischen, aber auch innerhalb der vier Dimensionen der Nachhaltigkeit auf (z. B. zwischen Interessengruppen, ethnischen, kulturellen und religiösen Identitäten, raumbezogene Betroffenheiten wie lokal und global). Sie liegen auf verschiedenen Handlungsebenen, z. B. dem Umgang mit Ressourcen, der Versorgung mit Gütern und der Organisation von Sorge- und Gemeinwohlarbeit (Wirtschaft); dem Anspruch des Abbaus von globaler Armut, Ungleichheit und Formen von Ausbeutung, Ausgrenzung und Diskriminierung (Soziales); dem Schutz von Ökosystemen und natürlichen Lebensgrundlagen (Umwelt) sowie der Frage demokratischer Aushandlungen, Entscheidungen und deren wirksamer Umsetzung durch Formen transnationaler, globaler Politikgestaltung (Politik). Zwischen allen vier Dimensionen bestehen jeweils verschiedene Zielkonflikte. Sie sind mit grundsätzlichen Interessen der im Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie betroffenen Gruppen verbunden. Alle Zielkonflikte, die als Spannungsverhältnisse formuliert und den SDGs im Sinn von Nachhaltigkeitsdilemmata inhärent sind, lassen sich in verallgemeinerungsfähige Einsichten umformulieren. Gleichzeitig müssen sie zunächst an konkreten Konfliktanalysen, Fall- und Problemstudien veranschaulicht und bearbeitet werden: Methodisch kann das exemplarische Prinzip mithilfe einer Fallanalyse realisiert werden (STRASSNER 2020, S. 134f.). Insbesondere beim Abschluss der Fallanalyse ist darauf zu achten, dass den Lernenden eine abstrahierende Verallgemeinerung auf übergeordnete gesellschaftliche und politische Strukturen ermöglicht wird. Zugleich sollte durch eine angemessene Methodenkritik eine vom Einzelfall ausgehende unzulässige Verallgemeinerung vermieden werden.

Im Sinn des exemplarischen Prinzips geht es immer wieder um grundlegende Zielkonflikte auch zwischen den SDGs, die in den Beispielthemen und Unterrichtsskizzen benannt werden, z. B. Nachholender Wohlstand (SDG 8), Bedürfnisbefriedigung, menschenwürdiges Leben (SDGs 1, 2, 5, 10) versus Erhaltung natürlicher Lebensgrundlagen (SDGs 13–15) im Blick auf globale Gerechtigkeit, gegenwärtige versus künftige Freiheit, Green Growth versus Degrowth, Verbote oder Anreize.

### **Handlungsorientierung**

Handlungsorientierung kann als Prinzip verstanden werden, das einen aktivhandelnden Umgang mit Fragestellungen und Problemen ermöglicht. Mit diesem Anspruch hängt BNE untrennbar zusammen, geht es doch um die Fähigkeit, individuelle und gesellschaftliche Handlungsspielräume zu erkennen, zu nutzen und neue zu schaffen. Die aktive Rolle des lernenden Subjekts ist nicht zuletzt deshalb gefragt, weil es im Politischen „jenseits unstrittiger Wissensinhalte [...] meistens um das

Strittige, zu Verhandelnde, Offene und noch Unentschiedene“ (SCHERB 2020, S. 105) geht. Durch den Einbezug der Lernenden trägt das Prinzip dazu bei, die politische Handlungsfähigkeit zu stärken.

Das Prinzip der Handlungsorientierung eröffnet zwei Lernmodi: Zum einen kann Handeln im Sinn des Dreischritts **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** als Folge von Wissenserwerb/-aneignung und bewertender Einordnung konzipiert werden. Zum anderen können Handlungserfahrungen und deren Reflexion selbst Ausgangspunkt für Lernprozesse im Sinn eines Wegs „vom Handeln zum Wissen“ sein (KRUSE 2013). Handlungsorientierung lässt sich mit methodischen Arrangements verbinden, die der transformativen Idee von BNE besonders gut entsprechen: Bewährte Lernprozesse im Unterricht zielen auf eine „differenzierte Problemanalyse“ als „Vorbedingung für ein handlungsorientiertes Engagement“ (KMK & BMZ 2016, S. 79) (z. B. Textarbeit, Filmanalyse, Erarbeitungs-, Verarbeitungs- und Auswertungsgespräch). Demgegenüber charakterisieren den zweiten Lernmodus komplexere methodische Großformen wie Projektarbeit, Zukunftswerkstatt und Planspiel. Hier ist das (simulative politische) Handeln von Beginn des Lernprozesses an inhärent. Reales politisches Handeln findet im Rahmen des Unterrichts seine Grenzen, kann hier aber ebenso durch fachliche Analysen vorbereitet und z. B. durch die Thematisierung von politischen Aktionsformen, Strategien der Mobilisierung, Planungsschritten von Initiativen, Kampagnen u. Ä. reflektiert werden. Für die Begleitung und Erprobung realen politischen Handelns (wie z. B. als Methode der Planung und Durchführung von Bürgeraktionen oder bei der Gründung und Organisation von Schülergruppen gemeinnütziger Menschenrechts-, UmweltInitiativen und sozialen Bewegungen) können zudem in der Schule im Rahmen eigens organisierter außerunterrichtlicher Angebote Räume, Zeit, Beratung und Infrastruktur zur Verfügung gestellt werden.

### **Übergeordnete didaktische Prinzipien**

Planung und Gestaltung politischer Lern- und Bildungsprozesse bedürfen auch einer Ausrichtung an den übergreifenden Prinzipien Wissenschaftsorientierung und -propädeutik sowie Lernendenorientierung.

### **Wissenschaftsorientierung und -propädeutik**

Für das Lehren und Lernen in der gymnasialen Oberstufe ist das Prinzip der Wissenschaftspropädeutik leitend. Eine wissenschaftspropädeutische Arbeitsweise bezieht sich „gleichermaßen auf den grundlegenden Umgang mit Wissen im Unterricht, auf die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Wissenschaft sowie auf die praktische und reflexive Beschäftigung mit exemplarischen sozialwissenschaftlichen Methoden, Erkenntnisinteressen und Theorien“ (BUSCH 2020, S. 238). In der gymnasialen Oberstufe wird auf diese Weise auch ein Fundament für eine universitäre Ausbildung gelegt, das u. a. aus Arbeitstechniken, wissenschaftlichen Grundbegriffen und -methoden, einer wissenschaftlichen Grundhaltung sowie einer gesteigerten Reflexionsfähigkeit besteht. Wissenschaft vermag nicht die gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozesse darüber zu ersetzen, ob und wie Veränderungen zu realisieren sind, aber sie wirkt als Basis für das Denken und Handeln. BNE ist auf wissenschaftlich generiertes Wissen aus den verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen angewiesen, das Orientierung bietet. Dieses Wissen kann auch auf politische Entscheidungen bezogen werden und stärker legitimieren. Insbesondere im Feld Nachhaltigkeit wird Wissen zur Kontrollinstanz, die politisches (Nicht-)Handeln kritisch begleitet, kommentiert und (beratend) darauf einwirkt. Gerade die Spezifik von Nachhaltigkeitswissen, bspw. im Kontext der Klima- und Umweltkrise, macht eine

Orientierung an der Wissenschaft unerlässlich (Klimamodelle, Wahrscheinlichkeiten, alternative Wirtschaftsmodelle und Zukunftsszenarien). Entsprechend sind Materialien und Medien einzusetzen, die diese Ansprüche erfüllen.

Entdeckende Verfahren und forschendes Lernen, die sich durch methodische Arbeitsformen wie projektorientierten Unterricht, das Konzipieren, Durchführen und Auswerten „kleinerer“ empirischer Sozialstudien und Experteninterviews auszeichnen, ermöglichen wissenschaftspropädeutisches Denken und Handeln. Die mit dem Lernbereich einhergehenden Fragen der Transformation, für die weder gesellschaftlich noch wissenschaftlich konsensuale Lösungen vorliegen, erfordern Lehr-Lern-Settings, in denen Lernende ihren eigenen Fragen und der Suche nach Antworten und Handlungsmöglichkeiten nachgehen können.



### Lernendenorientierung

Das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung verlangt politische und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse über Fragen des gegenwärtigen und zukünftigen Zusammenlebens. Der Einbezug der Perspektiven, Konzepte und Lebenswelten der Lernenden ist von elementarer Bedeutung. Dazu bedarf es Lernsettings, in denen Lernende nicht nur als Empfangende von Wissensbeständen, sondern als Ko-Konstruierende von Unterricht adressiert werden. In Bezug auf Nachhaltigkeit nehmen Lernende die Veränderungen und Gefährdungen in Natur und Gesellschaft, aber auch die gesellschaftlichen und medialen Diskurse darüber wahr, in die sie selbst verwickelt sind. Es ist davon auszugehen, dass beide Formen der Erfahrung die individuelle Haltung sowohl zu individuellen Lebensstilfragen als auch zu politischer Gestaltung (im lokalen, transnationalen und globalen Kontext) prägen.

Die Vorkonzepte und Einstellungen der Lernenden stellen den systematischen Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung dar. Durch aufmerksame Haltung der Lehrperson sowie diagnostisch ausgerichtete Arbeitsphasen wie Brainstorming, Hypothesen bilden, Concept Mapping und (digitale) Collagen können Lernendenperspektiven erhoben und im Unterricht erweitert werden.

## 4 Beispielthemen

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

Themenbereiche	Beispielthemen
<p>1 Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p>(K)eine inklusive Gesellschaft?! – Analyse und Beurteilung der Behindertenrechtskonventionen und ihrer Umsetzung in unserer Stadt/Gemeinde.</p> <p>Quotenregeln als Instrument zur Stärkung benachteiligter Gruppen: Brauchen wir Quoten für Frauen, Menschen mit Assistenzbedarf, Menschen mit Migrationshintergrund, queere Menschen, Arbeiterkinder, People of Color, u. v. m. im privaten und öffentlichen Arbeitsmarkt, um allen gleiche Chancen zu ermöglichen?</p> <p>Dringend tatverdächtig! Aufgrund des Geschlechts, des sozialen Milieus oder der ethnischen Herkunft? – Intersektionalität am Fallbeispiel der frühen Ermittlungsarbeiten zur Aufklärung der NSU-Morde.</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p><b>4</b> Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum</p>  	<p>Politischer Konsum, Flashmobs und Boykottaufrufe – effiziente Wege gesellschaftlicher und politischer Partizipation? Beispiele solidarischer Kooperationen globaler Norden/Süden, Beispiele von Selbstermächtigung im globalen Süden</p> <p>Nur noch lokal und regional? Wie kann der globale Welthandel zu mehr Wohlstand für alle führen?</p> <p>Ein Recht auf Reparatur: Repair-Cafés als Lösung für eine nachhaltige Kreislaufwirtschaft?</p>
<p><b>5</b> Landwirtschaft und Ernährung</p>  	<p>Ein Leben ohne Fleisch – wie viel gesetzliche Regelung verträgt die Demokratie? Zwischen Freiheit des Einzelnen und Gemeinwohl</p>
<p><b>6</b> Gesundheit, Krankheit, Pandemien und One Health</p> 	<p>Eine allumfassende Viertageweche zum Schutz der mentalen Gesundheit und Nachhaltigkeit in Arbeitswelt und Schule?</p> <p>Profit over People? Gehört die Pharmaindustrie in öffentliche Hand?</p>
<p><b>7</b> Bildung und Wissenschaft</p> 	<p>Schülerinnen- und Schülerparlamente – ein Motor für nachhaltige Entwicklung?</p>
<p><b>8</b> Globalisierte Freizeit, Umwelt und Tourismus</p>  	<p>Einen Beitrag zum Klimaschutz leisten? Das Aus für Privatjets und Kreuzfahrten?! Können Verbote statt Steuern oder anderer Mechanismen einen (wirkungsvolleren) Beitrag zum Klimaschutz leisten?</p> <p>Sollen der Museumsbesuch und die Nutzung öffentlicher Sportstätten kostenlos sein?</p>
<p><b>9</b> Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere</p> 	<p>Die Transformation von Politikfeldern – Energie – Mobilität. Eine Politikfeldanalyse zum Einfluss von Interessengruppen und bürgerschaftlicher Partizipation</p> <p>Atomenergie – emissionsarme Brückentechnologie oder Gefahr für echte Nachhaltigkeit?</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p><b>10 Chancen und Gefahren technologischen Fortschritts, Energiegewinnung, KI und Digitalisierung</b></p>  	<p>Grüner Wasserstoff, Biotechnologie und Fracking – neue fehlgeleitete Technikversprechen?</p> <p>Digitalisierung und künstliche Intelligenz – Fluch oder Segen für mehr Nachhaltigkeit?</p>
<p><b>11 Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust</b></p>  	<p>Flutkatastrophen in Deutschland – Nahrungsmittelkatastrophen und Lebensraumverlust im globalen Süden: Klimawandel zwischen Leugnung, Anpassung, Zerstörung und Prävention</p> <p>Carbon Footprint – ein Instrument der fossilen Industrie zur Individualisierung des Umweltproblems?</p>
<p><b>12 Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr</b></p>  	<p>Autofreie Innenstadt, Fahrradstraßen, Carsharing, Infrastruktur oder Ausbau der E-Mobilität – Analyse der Wege einer nachhaltigen Verkehrswende</p> <p>Solarzellen und Begrünungspflicht für öffentliche und Privatgebäude auf gesetzlicher Grundlage?</p>
<p><b>13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit</b></p> 	<p>Mehr Wohlstand durch Degrowth? Green Growth – (k)eine Illusion?!</p> <p>Fachkräftemangel – mehr Mobilität für Menschen wie bei Waren?</p>
<p><b>14 Demografische und soziale Strukturen und Entwicklungen</b></p>  	<p>Ökosteuern statt Erhöhung der Sozialbeiträge für die Rente – ein Weg zu mehr Generationengerechtigkeit?</p> <p>Familienpolitik – reine Privatsache oder Verantwortung politischer Steuerung?</p>
<p><b>15 Armut und soziale Sicherheit</b></p>  	<p>Was ist eigentlich Wohlstand? Indikatoren der Lebensqualität.</p> <p>Der Kampf gegen weltweite Ungleichheit – eine gerechte Kompensation kolonialer Vergehen und ein bloßes Nullsummenspiel zulasten der Bessergestellten?</p> <p>Ökonomische Ungleichheit und Inflation: Brauchen wir Höchstgehälter und eine Vermögenssteuer? Ein nachhaltiger Gesellschaftsvertrag für das 21. Jahrhundert</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<b>16</b> Frieden und Konflikt  	<p>Die nachhaltige Schädigung der Umwelt – völkerrechtlich verboten?</p> <p>Wem gehört das Meer? Kampf um knappe Ressourcen – Fisch, Wasser, Rohstoffe</p>
<b>17</b> Migration und Integration  	<p>Klimawandel und Umweltkatastrophen als Ursachen für Flucht und Migration?</p> <p>Politische Teilhabe für alle im Sinn von „No taxes without representation“? – aktives und passives Wahlrecht ohne deutschen Pass?</p>
<b>19</b> Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen  	<p>Werteorientierte Entwicklungszusammenarbeit – eine Weiterführung des Neokolonialismus?</p> <p>Freiwilligendienste – ernst gemeintes Engagement oder „White Saviourism“ („weißes Helfertum“)?</p> <p>Afrotopia – welche Utopien sind möglich?</p>
<b>20</b> Global Governance – Weltordnungspolitik  	<p>Kann Graswurzel-Globalisierung funktionieren?</p> <p>World Economic Forum versus World Social Forum</p> <p>„Wie kann Demokratie sich weiterentwickeln?“ Das Beispiel von Bürgerräten als strukturiertes Beispiel direkter Demokratie</p>
<b>21</b> Kommunikation im globalen Kontext  	<p>War, Peace, Fake News – Medien als Waffe?! Ist die Verbreitung von Falschwahrheiten eine Gefahr für die Demokratie?</p> <p>Ein Menschenrecht auf das Internet? Der digitale Raum im 21. Jahrhundert</p>

#### 4.1 Umsetzung ausgewählter Beispielthemen

##### Unterrichtsskizze 1: Eine Debatte über SDG 8 hinsichtlich des Wachstumsziels

**Titel:** Sollte SDG 8 (Wirtschaftswachstum) zumindest für den globalen Norden überdacht werden? Green Growth oder Degrowth als mögliches Paradigma der Nachhaltigkeit – im globalen Norden

**Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs):** 8, 7, 10, 13

**OR-Themenbereich:** 9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung

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

- sich Informationen zum Wachstumsdilemma aus SDG 8 hinsichtlich der Debatte Green Growth vs. Degrowth exemplarisch am Beispiel des Transportsektors beschaffen sowie diese hinsichtlich der politischen, soziologischen und wirtschaftlichen Situation im globalen Süden und im globalen Norden analysieren und bewerten. (1.1, 1.5, 5.2, 6.1, 7.2)
- unterschiedliche Ausgangslagen, Sichtweisen und Interessen von Staaten des globalen Südens und globalen Nordens mit Bezug zur (individuellen) Mobilität erkennen und im Sinn der Nachhaltigkeitsziele bewerten. (1.1, 1.2, 1.4, 2.4, 3.1, 3.2, 4.2, 5.2, 7.2)
- alternative Vorstellungen von Wachstumszielen erkennen und vergleichen, dazu Wachstumsziele (der EU/der UN) in Bezug auf das Verhältnis von Wirtschaft und Umwelt fachlich vertiefend analysieren und beurteilen. (3.3, 6.5, 7.4)
- Rückschlüsse für eigene spätere politische und individuelle Entscheidungen gewinnen. (5.1, 5.3, 8.1, 8.3, 10.3)

Die Lernenden beraten in einer simulierten UN-Konferenz, ob das Ziel Wirtschaftswachstum in SDG 8 noch für alle Weltregionen als Ziel vorgegeben werden sollte. Dazu vergleichen sie die Entwicklung des Bevölkerungswachstums, der CO<sub>2</sub>-Emissionen des Lands und pro Kopf in unterschiedlichen Weltregionen und des Bruttoinlandsprodukts sowie des Gini-Koeffizienten in beispielhaften Ländern. Auf dieser Grundlage reflektieren sie, welche Weltregionen noch weitere Zuwächse benötigen, um vor allem die Situation der Ärmsten der Armen zu verbessern. Unter Berücksichtigung der Frage, wie Wirtschaft und die Einhaltung der planetaren Grenzen Hand in Hand gehen können, diskutieren sie kritisch Ansätze eines Green Growth bzw. des Degrowth. Abschließend entwickeln sie einen Vorschlag zur Beibehaltung oder zur Weiterentwicklung des SDG 8.

Die Lernenden informieren sich über die Ansätze des Green Growth und des Degrowth. Um sich mit den Konzepten vertraut zu machen, können z. B. der European Green Deal aus 2020<sup>4</sup> für Green Growth sowie historische Erkenntnisse des Club of Rome aus 1972<sup>5</sup> und deren neueste Publikation Earth4All<sup>6</sup> für Degrowth hinzugezogen werden. Sie vertiefen die Theorie exemplarisch anhand des Mobilitätssektors in Eigenrecherche. Dabei gehen sie der Frage nach, ob grünes Wachstum als angemessener Ansatz angesehen werden kann, um nachhaltige Entwicklung in der Gesellschaft im Sinn der SDGs zu erreichen, oder ob weiteres Wachstum zu einer weiteren Degradierung des Planeten führt. Darüber hinaus vergleichen sie die Ausgangslagen in den Weltregionen und fragen, wie Lebensverhältnisse im Sinn der SDGs angeglichen und maximale Lebensqualität für alle Bewohnerinnen und Bewohner der Welt erreicht werden kann. Zu Beginn wird der Gegenstand problematisiert:

- Ausgangslage: Wie stehen der Anstieg der Weltbevölkerung, der Bedarf an Energie und Ressourcen und der weltweite CO<sub>2</sub>-Ausstoß in Beziehung?
- „Wie können Wirtschaft und Einhaltung der planetaren Grenzen Hand in Hand gehen?“ (auch Fachkapitel Wirtschaft)
- Kann grünes Wachstum im Mobilitätssektor den CO<sub>2</sub>-Ausstoß reduzieren und gleichzeitig den Wohlstand, insbesondere für die Ärmsten der Armen, verbessern? Wie verhält es sich mit den aktuellen Empfehlungen des Club of Rome in diesem Zusammenhang?

<sup>4</sup> Siehe [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en).

<sup>5</sup> Siehe <https://www.clubofrome.org/publication/the-limits-to-growth/>.

<sup>6</sup> Siehe <https://www.clubofrome.org/publication/earth4all-book/>.

Für die Politisierung und weitere Analyse des Gegenstands können z. B. strukturierte Debatten oder andere Arbeitsprodukte dienen:

- Lassen sich die Erkenntnisse auch auf andere Sektoren und die Gesellschaft im Gesamten übertragen?
- Fall- und/oder komparative Analyse sozioökonomischer Indikatoren verschiedener Staaten zur Bewertung der Sektorenanalyse(n): BIP pro Kopf, Gini-Koeffizient, CO<sub>2</sub>-Ausstoß (Wie ist die Situation in unterschiedlichen Regionen der Welt? Welcher unmittelbare sozioökonomische Bedarf ist feststellbar? Wie wirken sich bestimmte Policy-Initiativen auf die Biosphäre aus?).
- Abschlussfrage: Sollte SDG 8 in der derzeitigen Form über 2030 hinaus beibehalten werden?

Im Anschluss an Wissensgenese, Analyse und Beurteilung bietet es sich an, im Unterricht mögliche Handlungsebenen bzw. -felder, die sich für die Zukunft der Jugendlichen ergeben, zu erörtern – im Mobilitätsbereich und darüber hinaus.

### Weiterführende Quellen und Literatur

- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (o. J.): EU-Strategie für grünes Wachstum. <https://www.eubuero.de/de/eu-forschungspolitik-gruenes-wachstum-2370.html>.
- HOLZMANN, S., PETERSEN, T. & WORTMANN, M. (2023): Wirtschaftswachstum oder -schrumpfung? Eine Frage der Entkopplung. <https://transforming-economies.de/wirtschaftswachstum-oder-schrumpfung-eine-frage-der-entkopplung/>.
- JACKSON, T. (2017): Wohlstand ohne Wachstum. <https://www.boell.de/de/tim-jackson-wohlstand-ohne-wachstum>.

## Unterrichtsskizze 2: Bürgerräte zur Stärkung der Demokratie

**Titel: Können Bürgerräte die Demokratie reformieren und die Gestaltung der Globalisierung begünstigen? Partizipative und direkte Demokratie jenseits lokaler Fragen**

**Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 16, 17 (alle SDGs können thematisiert werden)**

**OR-Themenbereich: 20 Global Governance – Weltordnungspolitik**

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

(Da es sich hier um einen projekt- und handlungsbasierten Ansatz handelt, werden alle genannten fachbezogenen Teilkompetenzen innerhalb des Unterrichtsvorhabens zumindest in Teilen abgedeckt.)

- Informationen zu globalen Problemen, Konflikten sowie zur Verschränkung der politischen, soziologischen und wirtschaftlichen Situation im globalen Süden und im globalen Norden aus (internationalen) Print- und digitalen Medien recherchieren und auswerten. (1.1)
- die Qualität und Verlässlichkeit von Informationsquellen hinsichtlich ihrer politischen Perspektiven und Interessen ideologiekritisch prüfen, Logiken und Mechanismen digitaler Infrastrukturen in Bezug auf ihren Einfluss auf das Handeln und Kommunizieren im digitalen Raum erkennen und reflektieren. (1.3)
- die jeweilige Perspektive auf grenzüberschreitende und transnationale Fragen aus der Sicht unterschiedlicher politischer und gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure erkennen und vergleichen. (1.4)

- die gesellschaftliche Vielfalt von kulturellen und religiösen Wertvorstellungen, sexuellen Orientierungen, Lebensstilen und Konzepten des Gemeinwohls erkennen und anerkennen. (2.1)
- die Bedeutung unterschiedlicher politischer Ordnungen und transnationaler Machtstrukturen für die Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen einschätzen. (2.3)
- verschiedene Dimensionen des Globalisierungsprozesses und seine lokalen Auswirkungen (Glokaliät) und Zusammenhänge erkennen.
- unterschiedliche Formen der sozialen und politischen Partizipation (z. B. durch parteipolitisches, soziales und zivilgesellschaftliches Engagement, politischen Konsum, soziale Bewegungen bis hin zu Protest und Widerstand) darstellen. (4.1)
- politischrechtliche Maßnahmen für die nachhaltige Entwicklung hinsichtlich ihrer Bedeutung, Eignung für die Zielerreichung, Hindernisse, Durchsetzbarkeit und demokratischen Gestaltbarkeit einschätzen. (7.3)

Die Lernenden informieren sich über Debatten, um direktere Formen der Demokratie jenseits repräsentativer Mechanismen und politischer Parteien zu beleben. Hierzu ist empfohlen, während der Wissensgenese in der Analysephase in einem komparativen, dem globalen Lernen entsprechenden Ansatz über Beispiele jenseits des deutschsprachigen Raums zu informieren und dies mit der hiesigen Situation zu vergleichen.<sup>7</sup>

Grundlegend kann gefragt werden:

- Ausgangslage: Weshalb sind politische Reformen stets konstituierend für das demokratische System?
- Weshalb ist Demokratie im Sinn der internationalen Menschenrechte alternativlos?
- Weshalb haben sich parlamentarische/repräsentative Formen der Demokratie in Deutschland durchgesetzt? Wie lauten Pro- und Contra-Argumente für mehr direkte Demokratie?
- Weshalb fordern einige mehr direkte Demokratie/mehr Bürgerbeteiligung?
- Wie gestaltet sich die Situation in anderen Teilen der Welt? Was kann man aus bestimmten Best Practices hierfür lernen?

Die folgenden Unterrichtsschritte bzw. Leitfragen können z. B. in Form strukturierter Debatten oder anderer Arbeitsprodukte realisiert werden:

- Pro- und Contra-Argumente für Bürgerräte sammeln und diskutieren.
- Konkrete Formen direkter Demokratie recherchieren, analysieren und bewerten.
- Politische Handlungsebenen und -felder für direkte Demokratie begründet darstellen.
- Sektorenanalyse durchführen, z. B. direkte Demokratie und Klimawandel, Außen- und Verteidigungspolitik, Zuwanderungspolitik etc.
- Konkrete Fälle analysieren: Wie sieht die Situation in ausgewählten Staaten aus? Wie wird direkte Demokratie bereits in Deutschland, aber auch in anderen Staaten praktiziert?
- Ist die europäische Einigung die Chance, neue politische Mechanismen zu erproben?
- Wie kann die Europäische Union weiter demokratisiert werden?
- Wie kann die Globalisierung innerhalb transnationaler demokratischer Netzwerke von den Graswurzeln gestaltet werden?

<sup>7</sup> Als Ausgangspunkt im Sinn einer Problematisierung bietet sich im Besonderen die Website <https://www.buergerrat.de> mit vielen Fallbeispielen und Analysen an.

Im Anschluss an Wissensgenese, Analyse und Beurteilung können unterschiedliche Handlungsebenen bzw. -felder, die sich für die Zukunft der Jugendlichen ergeben, erörtert werden, die sich nicht auf die lokale Mitbestimmung beschränken sollten.

### Weiterführende Quellen und Literatur

- BÜRGERRAT (o.J.): Homepage. <https://www.buergerrat.de/>.
- CHALMERS, P. (2018): When citizens assemble. <https://vimeo.com/246689508>.
- DIERKS, B. (2021): Wenn die Bürger selbst ihre Belange in die Hand nehmen. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/buergerraete-und-petitionen-wenn-die-buerger-selbst-ihre-100.html>.

## Unterrichtsskizze 3: War, Peace, Fake News – Medien als Waffe?!

**Titel: War, Peace, Fake News – Medien als Waffe?! – Ist die Verbreitung von Falschnachrichten eine Gefahr für die Demokratie? Fake News im Krieg**

**Nachhaltiges Entwicklungsziel (SDGs): 16**

**OR-Themenbereiche: 10 Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts und 18 Politik, Demokratie und Menschenrechte**

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

- die Qualität und Verlässlichkeit unterschiedlicher (internationaler) Informationsquellen hinsichtlich ihres politischen und ideologischen Interessenstandpunkts analysieren, prüfen und bewerten. (1.2)
- Informationen, Positionen und Argumentationsstrukturen aus komplexen (wissenschaftlichen) Sachtexten erarbeiten und bewerten (1.5)
- und sind aufgrund ihrer fachlich begründeten Urteilsbildung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung nicht nur im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen, sondern sich an öffentlichen Debatten und politischen Konflikten zu ihrer Durchsetzung und Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen. (11.1)

„Die Russische Föderation hat eine systematische internationale Kampagne der Desinformation, Informationsmanipulation und Verfälschung von Fakten unternommen, um ihre Strategie der Destabilisierung sowohl ihrer Nachbarländer als auch der EU und deren Mitgliedstaaten zu intensivieren“, begründete der Rat der Europäischen Union (o.J.) die Aussetzung der Sendetätigkeit einiger russischer Staatsmedien innerhalb der EU.

Laut einer Umfrage des Meinungsforschungsinstituts Infratest dimap im Auftrag der Vodafone Stiftung gaben 42 Prozent der befragten Jugendlichen (14 bis 19 Jahre) an, sie seien unsicher, Meldungen immer als Fake News erkennen zu können. Durch die sozialen Medien können Falschmeldungen jedoch nahezu ungefiltert an sie herangetragen werden.

Die Jugendlichen sollen auf Basis dieser Unterrichtsskizze dazu befähigt werden, Fake News (hier am Beispiel von Kriegsberichtserstattung, z. B. über den Nahost-Konflikt, Russland-Ukraine-Konflikt) zu erkennen bzw. zu entschlüsseln und ihre erworbenen Kompetenzen gemäß der Handlungsorientierung im Sinn der Selbstwirksamkeit weiterzugeben.

Die Lernenden analysieren anhand von Medienberichten zu einem internationalen Konflikt ideologiekritisch den Wahrheitsgehalt und die Manipulationstechniken hinter zuvor ausgewählten Falschnachrichten (z. B. Entschlüsselung versteckter Ideologien, Überprüfung vermeintlicher Fakten, Aufdeckung von Rassismen, Abwertung des politischen Gegners etc.). Dabei analysieren und beurteilen sie die (potenzielle) Tragweite bzw. Gefahr der Fake News anhand zuvor selbst entwickelter Kriterien (z. B. reißerische Sprache, Verallgemeinerungen, fehlende Quellen, Verwischung wissenschaftlicher Fakten mit Meinungen, Verschwörungserzählungen etc.), um deren Auswirkungen auf Demokratie und Gesellschaft herauszustellen und zu beurteilen. Im Anschluss erarbeiten die Lernenden auf Grundlage ihrer Erfahrungen und Strategien einen Leitfaden, wie Fake News entlarvt werden können.

Als Vertiefung entwickeln die Lernenden in einem nächsten Schritt Forderungen/Ideen an die politischen Akteurinnen und Akteure sowie ggf. eigene Lösungsansätze, wie mit dem Problem von Falschnachrichten und Manipulationstechniken umgegangen werden soll (z. B. Verantwortungen der Nachrichten- oder Social-Media-Plattformen). Ihre Forderungen können sie an Parlamentarierinnen bzw. Parlamentarier mit der Bitte um Stellungnahme senden. Eine Podiumsdiskussion zur Sensibilisierung der Schulgemeinde mit Parlamentarierinnen und Parlamentariern ermöglicht eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Argumenten und schließlich eine Stärkung der Handlungskompetenz.

### Weiterführende Quellen und Literatur

- BPB – BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2022): Desinformation als Waffe. Über einen Krieg, den Russland seit Jahren führt. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/krieg-in-europa-2022/510257/desinformation-als-waffe/>.
- BPB – BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (o.J.): #StopFakeNews – Fake News erkennen. <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/stopfakenews/>.
- CYGAN, S. & GROTHE, L. (2022): Auf der Suche nach Wahrheit im Krieg. <https://www.mdr.de/nachrichten/welt/osteuropa/politik/ukraine-russland-krieg-desinformation-fake-ueberpruefen-100.html>.
- KIRCHNER, T. (2023): Die Wahrheit wird wahrscheinlich niemals feststehen. <https://www.sueddeutsche.de/politik/internet-fake-news-factchecking-1.6289770?reduced=true>.
- LANIUS, D. & JASTER, R. (2019): Die Wahrheit schafft sich ab: Wie Fake News Politik machen. Reclam.
- RAT DER EUROPÄISCHEN UNION (o. J.): Die Sanktionen der EU gegen Russland im Detail. <https://www.consilium.europa.eu/de/policies/sanctions-against-russia/sanctions-against-russia-explained/#media>.
- VODAFONE STIFTUNG (Hrsg.) (2020): Die Jugend in der Infodemie. Eine repräsentative Befragung zum Umgang junger Menschen in Deutschland mit Falschnachrichten während der Coronakrise (2020). <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/12/Studie-Vodafone-Stiftung-Umgang-mit-Falschnachrichten.pdf>.

## 5 Unterrichtsbeispiel Fachunterricht Politische Bildung

### Möglichkeiten und Grenzen transnationaler Gerechtigkeit im Spannungsverhältnis mit nationalen Institutionen

#### 5.1 Thema und Aufbau des Unterrichtsbeispiels

Die Frage nach einer gerechten, demokratischen Gestaltung der Gesellschaft ist eine Kernaufgabe von Politik und daher seit jeher ein Kerninhalt der öffentlichen Dis-

kussion wie auch der politischen Bildung mit Lernenden in der Sekundarstufe II. Das Unterrichtsbeispiel bezieht sich auf drei zentrale Schwerpunkte, die in jedem Fach, das in der gymnasialen Oberstufe politische Bildung integriert, relevant sind. Dabei handelt es sich um die Herausforderungen der

- politischen und gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse im Zusammenspiel nationaler und internationaler Akteurinnen und Akteure,
- politischen Ideen und Ordnungsvorstellungen in Bezug auf Vorstellungen von Gerechtigkeit,
- politischen Partizipation angesichts globaler Fragen.

In diesem Unterrichtsbeispiel setzen sich die Lernenden mit der Frage auseinander, was transnationale bzw. globale Gerechtigkeit in verschiedenen Dimensionen bedeuten kann, und bilden sich ein eigenes Urteil dazu. Sie lernen normative internationale Vereinbarungen sowie Möglichkeiten und Grenzen der politischen Umsetzung kennen. Zudem wird reflektiert, inwiefern nationale Institutionen und die internationale Gemeinschaft zur Erreichung transnationaler/globaler Gerechtigkeit Verantwortung übernehmen können. Kontrovers ist dabei nicht nur, was Gerechtigkeit, die in den Augen der Betrachtenden stets variiert, in der konkreten politischen Umsetzung bedeutet, sondern auch, inwiefern diese durch nationale und internationale Institutionen durchgesetzt werden kann und soll. Damit soll das Verständnis für die Gestaltungsmöglichkeiten der Lernenden für eine gerechte, solidarische, demokratische Gesellschaft auch auf globaler Ebene gestärkt und verdeutlicht werden, dass es sich um genuin globale Herausforderungen handelt. Dabei bezieht sich das Unterrichtsbeispiel im Kern auf die Normen des Völkerrechts und konkret den Geltungsbereich des internationalen Menschenrechts (siehe zu Menschenrechten KMK 2018).

Das vorliegende Unterrichtsbeispiel greift ein Kernthema politischer Theorie auf, das für das Verstehen von Disparitäten zentral ist und Lernende in ihren unterschiedlichen Rollen anspricht: als konkrete Staatsbürgerinnen und Staatsbürger und als Menschen in der Weltgesellschaft. Exemplarisch werden Fragen von Klimagerechtigkeit und Grenzpolitik im Spannungsfeld mit globaler Bewegungsfreiheit untersucht.

<b>Ideenwerkstatt: Was bedeutet globale Gerechtigkeit?</b>		
Modul 1: Was bedeutet globale Gerechtigkeit? (Gegenwartsperspektive) Ausgangslage, Wünsche Hindernisse und erste Gestaltungsideen zur Gegenwart		
<b>Modul 2</b> <b>Klimagerechtigkeit: Können Klimaklagen in Deutschland zu globaler Gerechtigkeit beitragen?</b>	<b>Modul 3 (optional)</b> <b>Grenzregime: Können Grenzen zu globaler Gerechtigkeit beitragen?</b>	<b>Modul 4 (optional)</b> eigene Recherche zu einer politischen Gestaltungsaufgabe globaler Gerechtigkeit
Modul 5: Wie kann globale Gerechtigkeit realisiert werden (Zukunftsperspektive) Gestaltung von Wünschen, Hindernissen und Ideen für die Zukunft		

Die Matrix oben verdeutlicht Aufbau und möglichen Ablauf der Module des Unterrichtsbeispiels. Um den breiten Interessen von Lernenden in der Sekundarstufe II Rechnung zu tragen und ihre methodischen Kompetenzen zu stärken, lässt das optionale Modul 4 Raum, eine eigene Frage nach der Umsetzung globaler bzw. transnationaler Gerechtigkeit in einem bestimmten Politikfeld zu untersuchen.

## 5.2 Modulare Vorgehensweise der Ideenwerkstatt

Das Unterrichtsbeispiel ist modular und handlungsorientiert gestaltet. Die Aufgaben- und Materialvorschläge innerhalb der Module sind individualisiert und differenziert nach unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden gestaltet, sodass die Bedürfnisse und Interessen der Lerngruppe flexibel berücksichtigt werden können.

Der Lernweg der Ideenwerkstatt hilft den Lernenden, sich eigene und fremde Vorstellungen globaler Gerechtigkeit bewusst zu machen. Modul 1 stellt den aktuellen Bezug zu Themen der Gegenwart her. Modul 2 sowie die optionalen Module 3 und 4 analysieren jeweils fallorientiert unterschiedliche Dimensionen von Gerechtigkeit: Klimagerechtigkeit und Fragen der Gerechtigkeit im Zusammenhang mit Grenzen, Flucht und Migration. Während Modul 2 für alle Lernende bestimmt ist und daher ausführlicher beschrieben wird, bieten sich die optionalen Module 3 und 4 für einen Transfer an. In der konkreten Umsetzung sind statt Modul 3 im Rahmen von Modul 4 auch weitere Themen nach selbstgewählten Gerechtigkeitsdimensionen der Lernenden, z.B. im Rahmen aktueller politischer Debatten und Ereignisse, denkbar. Modul 5 nimmt die ursprünglichen Fragestellungen aus Modul 1 erneut auf, indem die eingangs gesammelten Vorstellungen von Gerechtigkeit überprüft, erweitert, bewertet und ggf. korrigiert werden. Daran können sich im Sinn der Ideenwerkstatt eigene Handlungsschritte anschließen.

Die Module bauen grundsätzlich aufeinander auf, können aber auch einzeln im Unterricht eingesetzt werden, da jeweils unterschiedliche Inhalts- und Kompetenzbereiche im Fokus stehen und Lernwege sich, z.B. mittels exemplarischer oder fallorientierter Zugänge, unterschiedlich und im Kontext gestalten lassen. Auch die in vielen Bundesländern übliche Aufteilung der Kurshalbjahre in Politik, Soziologie, Wirtschaft und Internationale Politik bzw. Internationale Beziehungen, kann in den Modulen flexibel aufgegriffen werden.

### Module 1 und 5: Was bedeutet globale Gerechtigkeit?

In dem einführenden Modul 1 und abschließenden Modul 5 setzen sich die Lernenden mit eigenen Vorstellungen und Kosmvisionen anderer in Bezug auf globale Chancen und Herausforderungen des 21. Jahrhunderts auseinander.

Die Lernenden ...

- entwickeln unter Rückgriff auf ihre Präkonzepte eine erste Vorstellung, was globale/transnationale Gerechtigkeit in verschiedenen Politikfeldern bedeuten kann. (1.2, 1.4)
- beurteilen Gerechtigkeitskonzepte/-vorstellungen anhand zuvor erarbeiteter Kriterien/Kategorien. (3.2)
- informieren sich über die Bedeutung unterschiedlicher politischer Ordnungen und transnationaler Machtstrukturen für die Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen. (5.2, 6.1)
- überprüfen und erweitern ihre (Prä-)Konzepte von globaler/transnationaler Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, auch in Bezug auf das Völkerrecht. (6.2, 6.3)
- informieren sich über konkrete Lösungsmodelle und alternative Gerechtigkeitsvorstellungen (7.4)
- können und sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Durchsetzung und Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen. (8.1, 9.1, 9.2, 9.3, 9.4)

Der Ablauf der Ideenwerkstatt konturiert sich wie folgt:

1. Um Distanz zum eigenen Standort zu entwickeln und einen Blick auf die globale Welt einzunehmen, denken die Lernenden über globale Ungerechtigkeit, Gerechtigkeit und den globalen Handlungsbedarf nach. Digitale Tools wie Google Earth (M1.2) oder WorldWide Telescope können visuell, mittels einer Fantasiereise (M.1.1), den Perspektivwechsel begleiten und ermöglichen, wie Astronautinnen und Astronauten die Erde von oben vor sich sehen.
2. Ihre Ideen vergleichen sie mit globalen Sichtweisen auf internationale Politik, in denen vor allem minorisierte Gruppen und nicht deutsche Menschen ihre Perspektive auf globale Gerechtigkeit darstellen (M1.3). So werden die Lernenden multiperspektivisch an den sozialwissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs herangeführt.
3. Den selbst ermittelten globalen Handlungsbedarf vergleichen sie mit der von den UN verabschiedeten Agenda 2030 sowie den Ergebnissen der Millennium-Entwicklungsziele, bevor sie die eigenen Überlegungen zum globalen Handlungsbedarf der Staatengemeinschaft mit postkolonialen Ideen (siehe [Glossar](#)) einer Post-Development-Perspektive zu einer anderen Entwicklungszusammenarbeit vergleichen (M1.4).
4. Auf dieser Grundlage diskutieren sie abschließend im Plenum den Zusammenhang der Agenda 2030 mit Zielen und Wegen zu globaler Gerechtigkeit.

Die Ergebnisse werden z. B. als Mindmaps verschriftlicht, die Widersprüche und Konflikte sichtbar machen. Es wird ein gemeinsames Glossar erstellt, um bildungs- und fachsprachliche Begriffe für Lernende zugänglich zu machen und die Arbeit mit anspruchsvolleren Texten zu begleiten. Die Präsentationen werden analog und digital gesichert, z. B. über digitale Pinnwände, Wikis oder Etherpads, sodass in den folgenden Modulen darauf zurückgegriffen sowie die Vorstellungen weiter ergänzt und reflektiert werden können.

### **M1.1: Fantasiereise: Die Welt von oben**

Stellen Sie sich vor, Sie setzen sich in ein Raumschiff und fliegen von der Schule aus los. Schnell ist die Schule kaum noch zu erkennen, bald wird auch die Stadt immer kleiner, das Land, der Kontinent. Vor Ihnen dreht sich schließlich der blaue Planet, im Hintergrund sehen Sie die Sterne. Zuerst können Sie die Küste von Südamerika erkennen, die Ihnen hell entgegenleuchtet, während das Landesinnere dunkler auszusehen scheint. Dann erkennen Sie auch Mittelamerika und Nordamerika. Danach sehen Sie erst einmal nur Meer und Wolken. Danach kommen Australien und Asien sowie schließlich Afrika und Europa in Ihr Blickfeld. Obwohl die Welt von hier oben so friedlich aussieht, wissen Sie, dass das Leben auf der Erde nicht so harmonisch ist, wie diese Aussicht vorgibt.

Hoch oben mit dem Blick auf die Welt fragen Sie sich: Welche Ungerechtigkeiten gibt es auf dieser Welt? Was würde globale Gerechtigkeit für die Menschen, Regionen, Länder, Kontinente und internationale Gemeinschaft bedeuten? Und welche Aufgaben müsste die internationale Gemeinschaft übernehmen, um die Welt gerechter zu machen?

Während die Erde sich langsam weiterdreht, notieren Sie Ihre Gedanken.

**M1.2: Die Welt von oben**| **Abbildung 7:** Die Welt von oben<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Screenshot <https://earth.google.com/web/>.

**M1.3: Zitate zur globalen Gerechtigkeit**

„Wahrer Frieden bedeutet nicht lediglich die Abwesenheit von Konflikten, sondern die Gegenwart von Gerechtigkeit.“ (Martin Luther King, US-amerikanischer Bürgerrechtler, 1964)

„Justice is for me, that the seeds of these carrots become seeds again. To be shared and spread free for beneficial insects like the ladybird. To be able to control pest without [having to] spray poison. Justice is for me for the earth, for the farmers and those who eat – which is all.“ (Vandana Shiva, Alternativer Nobelpreis 1993)

„Eine Vorstellung dessen, was die Menschen benötigen, um ein im vollen Sinne menschliches Leben zu führen, gehört zu den eindrucklichsten allgemein geteilten intuitiven Ideen, die in vielen Menschenrechtserklärungen umgesetzt wurden. Wenn Menschen aber derartige Ansprüche haben, dann stehen wir alle unter einer kollektiven Verpflichtung, die Menschen überall auf der Welt mit dem zu versorgen, was sie benötigen.“ (Martha Nussbaum, US-amerikanische Philosophin, 2010)

„You can't win. The game is fixed. [...] So for 400 rounds of Monopoly, you don't get to play at all. Not only do you not get to play, you have to play on the behalf of the person that you're playing against. You have to play and make money and earn wealth for them, and then you have to turn it over to them. So then for 50 years you finally get a little bit and you're allowed to play. And every time that they don't like the way that you're playing, or that you're catching up, or that you're doing something to be self-sufficient, they burn your game. And then finally at the release and the onset of that, they allow you to play, and they say, 'Okay, now you catch up.'“ (Kimberly Jones, Autorin, anlässlich der George-Floyd-Proteste 2020)

„Wie wir schon seit vielen Jahren sagen, die Menschheit muss sich neue Gedanken über Frieden und Sicherheit machen und auf eine Kultur des Friedens hinarbeiten: durch demokratisches Regieren, die Wahrung des Rechts und der Menschenrechte, die Förderung von Gerechtigkeit und Gleichberechtigung und den verantwortlichen Umgang mit Ressourcen – nicht nur der jetzigen, sondern auch der kommenden Generationen wegen.“ (Wangari Muta Maathai, Alternativer Nobelpreis 1984 und Friedensnobelpreis 2004)

#### M1.4 Wie wird globale Gerechtigkeit in Politik und Wissenschaft verhandelt?

- Auszug aus der Agenda 2030 der Generalversammlung der Vereinten Nationen (<https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>)
- Bewertung der Millennium-Entwicklungsziele (<https://www.un.org/depts/german/millennium/MDG%20Report%202015%20German.pdf>)
- Alternativen zur Entwicklungszusammenarbeit (Auszug aus MÜLLER, F. & ZIAI, A. [2015]: Eurozentrismus in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 7 – 9, 14 – 15)

#### Modul 2 – Klimagerechtigkeit: Können Klimaklagen in Deutschland zu globaler Gerechtigkeit beitragen?

Modul 2 thematisiert am Fallbeispiel einer aktuellen Klage (2020) von Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern Bangladeschs und Nepals vor dem deutschen Bundesverfassungsgericht entlang der Dimensionen Politik und Recht, wie Staatsbürgerinnen und Staatsbürger anderer Länder sich für globale Gerechtigkeit engagieren können.

Die Lernenden ...

- analysieren anhand einer Klimaklage den Zusammenhang globaler normativer Dokumente sowie nationaler Politiken und (nationaler) Rechtsprechung für eine nachhaltige Entwicklung. (7.3, 9.1)
- beurteilen die Auswirkungen globaler normativer Dokumente und das Handeln der beteiligten Akteurinnen und Akteure (Ziele, Interessen, Machtmittel). (10.2)
- gestalten eigene Stellungnahmen zum Fallbeispiel der Klimaklage, um an einer öffentlichen Diskussion teilnehmen zu können. (9.4, 11.1)

Die Lernenden erwerben dabei eine Civic Literacy als Kompetenz, komplexe Gesetzes- und Rechtsprechungstexte aus einer Bürger- bzw. Laienperspektive zu erschließen, dabei auch nationale Institutionen und Gesetzgebungen im Hinblick auf ihre Funktionsweise in einer globalisierten Welt und im Rückgriff auf die gültigen Normen des Völkerrechts zu untersuchen: Kann vor dem deutschen Bundesverfassungsgericht Klimagerechtigkeit überhaupt eingeklagt werden? Wie sind die Urteile und die Reaktionen darauf zu bewerten? Indem das Bundesverfassungsgericht der globalen Klage in Teilen Recht gab, dass eine unzureichende Klimagesetzgebung die Lebensgrundlagen gefährden könne, kann dieses Beispiel im Sinn der Zukunftsorientierung als „Geschichte des Gelingens“ auch verbreiteten Pessimismus relativieren und die Mitgestaltungsmöglichkeiten auch einzelner Bürgerinnen und Bürger verdeutlichen.

Mittels der exemplarischen Klimaklage wird die Bedeutung normativer internationaler Dokumente für die nationale Politik und die Funktionsweise internationaler Klimapolitik erarbeitet, sodass die Lernenden das Zusammenspiel im Mehrebenensystem verstehen. Gleichzeitig wird auf diese Weise die Veränderbarkeit von Politik und Recht im Sinn des Politikzyklus veranschaulicht, sodass sich die Lernenden Handlungsperspektiven erschließen.

1. In der Fallstudie werden die Lernenden zunächst mit der Klage der Staatsbürgerinnen aus Bangladesch und Nepal konfrontiert (M.A1).
2. Auf dieser Grundlage informieren sie sich zum einen darüber, was Klimagerechtigkeit bedeutet, mit welchen Verfahren, Institutionen und Regeln Klimagerechtigkeit realisiert werden könnte, und erschließen die Konflikte, wie sie auch von NRO- Vertreterinnen und Vertretern thematisiert werden (M.A2). Daraus entwickeln sie Kriterien für einen gerechten Umgang mit dem Klimawandel und vergleichen ihre Kriterien im Plenum. Sie können auch offene Fragen entwickeln, etwa zur Identität der Klägerinnen bzw. Kläger, zu den konkreten Gründen für

die Klage, der konkreten Kritik und den Forderungen an die Bundesregierung sowie den gesetzlichen Grundlagen der Klage.

3. Sie formulieren eine mögliche Antwort des Verfassungsgerichts auf die eingereichte Klage unter Berücksichtigung des Beschwerdetexts, der eigenen Kriterien sowie internationaler Vereinbarungen (Agenda 2030, Pariser Abkommen, UN-Charta der Menschenrechte) und nationalen Rechts (Grundgesetz). Sie vergleichen ihre Urteilsprüche und einigen sich auf eine gemeinsame Antwort (Disputation).
4. Den eigenen Urteilspruch vergleichen sie mit der tatsächlichen Antwort des Bundesverfassungsgerichts (Kollation) (M.A3).
5. Sie setzen sich mit der Reaktion der beiden Klimaaktivistinnen (M.A4) auf diese Stellungnahme auseinander und reagieren mit einer eigenen Stellungnahme in selbst gewählter Form (z. B. Instagram) und Sprache auf den Urteilspruch – auch als Antwort auf die Klimaaktivistinnen.
6. Eine abschließende Diskussion zu den Möglichkeiten und Grenzen von Klimaklagen zur globalen Gerechtigkeit rundet das Modul ab.

Für eine Leistungsüberprüfung können anhand von Fallstudien weitere Klimaklagen – auch vor dem deutschen Bundesverfassungsgericht oder dem Europäischen Gerichtshof analysiert werden.

### M.A1 Verfassungsbeschwerde<sup>9</sup>

	GEULEN & KLINGER Rechtsanwälte	
Per Kurier Bundesverfassungsgericht Schlossbezirk 3 76131 Karlsruhe		Dr. Reiner Geulen Prof. Dr. Remo Klinger Dr. Caroline Douhaine LL.M 10719 Berlin, Schaperstraße 15
	<b>Verfassungsbeschwerde</b>	10. Januar 2020
1 Yi Yi Prue		Beschwerdeführerin zu 1
2. Shwe Mra U		Beschwerdeführerin zu 2
...		...
15. Madan Bojman Tamang		Beschwerdeführer zu 15
Verfahrensbevollmächtigte: Rechtsanwälte Dr. Reiner Geulen, Prof. Dr. Remo Klinger und Dr. Caroline Douhaine LL.M, Schaperstraße 15 <b>Gegen</b> § 3 Abs. 1, § 4 Abs. 1 i. V. m. Anlage 1 und Anlage 2, § 4 Abs. 3, 5 und 6, § 8 und § 9 Bundes-Klimaschutzgesetz (KSG) in der Fassung des Gesetzes ... Sowie Das andauernde Unterlassen des Bundesgesetzgebers und der Bundesregierung, geeignete und prognostisch genügende Maßnahmen zur Einhaltung des verbleibenden nationalen und nach Bevölkerungsanteilen bemessenen CO <sub>2</sub> -Budgets (3,465 Gigatonnen CO <sub>2</sub> ab dem Jahr 2020) zu ergreifen ...		
Namens und in Vollmacht der Beschwerdeführerinnen und Beschwerdeführer erheben wir <b>Verfassungsbeschwerde.</b> Die Vollmachten werden als Anlage 1 beigefügt. Wir rügen Verletzungen des Grundrechts auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2 Abs. 2 Satz 1 GG) und der Eigentumsгарantie (Art. 14 Abs. 1 Satz 1 GG)		

<sup>9</sup> Gesamttext: [https://www.duh.de/fileadmin/user\\_upload/download/Pressemitteilungen/Umweltpolitik/Klimaschutz/Verfassungsbeschwerde\\_Klimaklage\\_Yi\\_Yi\\_Prue\\_et\\_al\\_final\\_geschw%C3%A4rzt-Anhang\\_01.pdf](https://www.duh.de/fileadmin/user_upload/download/Pressemitteilungen/Umweltpolitik/Klimaschutz/Verfassungsbeschwerde_Klimaklage_Yi_Yi_Prue_et_al_final_geschw%C3%A4rzt-Anhang_01.pdf).

## M.A2 Was bedeutet Klimagerechtigkeit

Das 1992 gegründete Rahmenübereinkommen der Vereinten Nationen über Klimaänderungen (UNFCCC) ist das wichtigste und einzige universelle zwischenstaatliche rechtliche Instrument zur Bekämpfung des Klimawandels. An der jährlich stattfindenden, hochrangig besetzten Konferenz der Vertragsparteien (Conference of the Parties, COP) nehmen 196 Mitgliedsstaaten teil. Trotz der Einbeziehung des Klimawandels in die Politik nach dem historischen Erdgipfel von 1992 in Rio Janeiro, auf dem das UNFCCC ins Leben gerufen wurde, und nach mehr als zwei Jahrzehnten der Sitzungen sind die gesamten anthropogenen Treibhausgasemissionen, die den Klimawandel verursachen, weiter gestiegen. Trotz der aktuellsten detaillierten Informationen und Analysen, die den Regierungen zur Verfügung stehen, führen die Klimaverhandlungen nicht zu angemessenen Lösungen, die dem Ausmaß der Krise gerecht werden. Das liegt daran, dass die Länder, die am stärksten vom Klimawandel betroffen sind, aber am wenigsten dazu beigetragen haben, aufgrund der Asymmetrie der politischen Macht und der Verhandlungsmacht zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden nur sehr wenig zu sagen haben, um die Klimapolitik zu beeinflussen. Gleichzeitig erkennen die UNFCCC-Parteien nicht an, dass das kapitalistische Wirtschaftsmodell, für das sie eintreten und auf das sie sich verlassen, auf Plünderung, Verschwendung und Umweltverschmutzung beruht (GUERRERO 2013, S. 31).

### Verwendete und weiterführende Literatur

- Berichterstattungen zu den jährlichen Klimakonferenzen: <https://www.germanwatch.org/de/thema/klimapolitik/un-klimakonferenzen>.
- GUERRERO, D. G. (2013): Die Grenzen der kapitalistischen Lösungen für den Klimawandel. In: SATGAR, V. (Hrsg.), The climate crisis. South African and global democratic eco-socialist alternatives. Wits University Press.
- KURWAN, J. (2023): Klimagerechtigkeit. <https://www.bpb.de/themen/klimawandel/dossier-klimawandel/515255/klimagerechtigkeit/>.

## M.A3 Auszug aus der Antwort des Bundesverfassungsgerichts

*„Als Klimaschutzgebot hat Art. 20a GG eine internationale Dimension. Der nationalen Klimaschutzverpflichtung steht nicht entgegen, dass der globale Charakter von Klima und Erderwärmung eine Lösung der Probleme des Klimawandels durch einen Staat allein ausschließt. Das Klimaschutzgebot verlangt vom Staat international ausgerichtetes Handeln zum globalen Schutz des Klimas und verpflichtet, im Rahmen internationaler Abstimmung auf Klimaschutz hinzuwirken. Der Staat kann sich seiner Verantwortung nicht durch den Hinweis auf die Treibhausgasemissionen in anderen Staaten entziehen. [...]“*

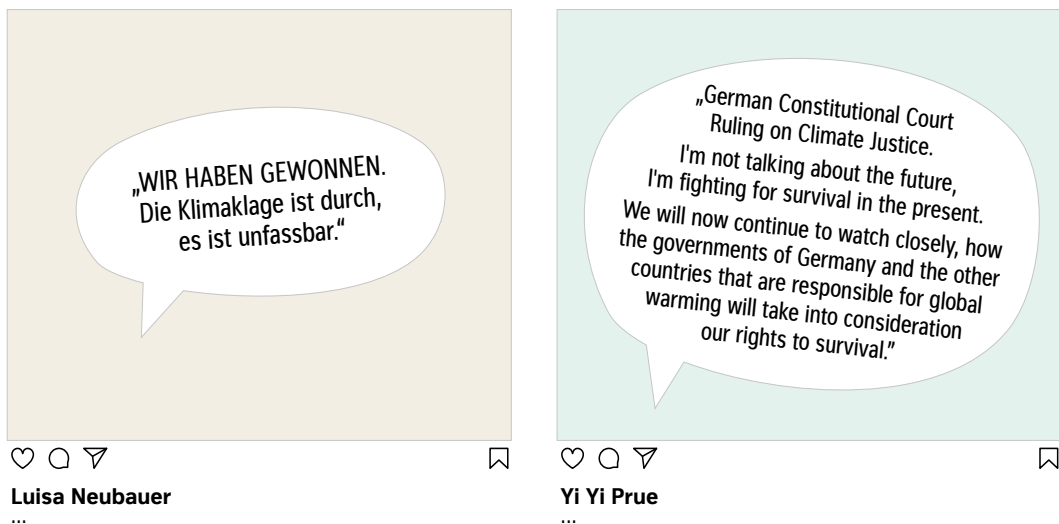
*Der Staat ist durch das Grundrecht auf den Schutz von Leben und Gesundheit in Art. 2 Abs. 2 Satz 1 GG zum Schutz vor den Gefahren des Klimawandels verpflichtet. Er muss dem erheblichen Gefahrenpotenzial des Klimawandels durch Maßnahmen begegnen, die in internationaler Einbindung dazu beitragen, die menschengemachte Erderwärmung der Erde anzuhalten und den daraus resultierenden Klimawandel zu begrenzen. Ergänzend sind positive Schutzmaßnahmen (sogenannte Anpassungsmaßnahmen) erforderlich, die die Folgen des Klimawandels lindern. [...]“*

*Auch wenn der deutsche Staat durch Art. 2 Abs. 2 Satz 1 und Art. 14 Abs. 1 GG zum Schutz der Beschwerdeführenden aus Bangladesch und Nepal verpflichtet sein sollte, zur Begrenzung des Temperaturanstiegs beizutragen, wäre eine solche Schutzpflicht durch die angegriffenen Regelungen nicht verletzt. Wie gesehen, kann dem Gesetzgeber*

nicht vorgehalten werden, Maßnahmen zur Begrenzung des Klimawandels überhaupt nicht getroffen oder lediglich solche Regelungen getroffen und Maßnahmen ergriffen zu haben, die offensichtlich ungeeignet oder völlig unzulänglich wären, das gebotene Schutzziel zu erreichen (oben Rn. 154ff.). Insbesondere ist Deutschland dem Pariser Klimaschutzübereinkommen beigetreten [...].“<sup>10</sup>

### M.A4 Reaktionen auf das Urteil

Instagram Posts von Luisa Neubauer und Yi Yi Prue



### Modul 3 (optional) – Grenzregime: Können Grenzen zu globaler Gerechtigkeit beitragen?

Dieses Modul thematisiert am Beispiel von Staatsgrenzen menschenrechtliche Grundfragen von (Bewegungs-)Freiheit und Schutz/Unverletzlichkeit der Würde der Person. Sind staatliche Grenzen notwendige Ordnungen eines friedlichen Zusammenlebens oder „Sortiermaschinen“ (MAU 2021) unter den Bedingungen von Staatsbürgerschaft(srecht) und globaler Ungleichheit? Die Lernenden erarbeiten an konkreten Beispielen unterschiedliche Funktions- und Wirkungsweisen von (staatlichen) Grenzen. Anschließend beurteilen sie diese in Bezug auf die Genfer Flüchtlingskonvention und deren Limitationen angesichts neuer Kategorien von Schutzbedürftigen. Konfliktfälle können z. B. zu Grenzpolitik in Bezug auf die EU-Außengrenzen und den Schengenraum nach Aktualität und Interessenslage gewählt werden. Übergreifende Problemfragen können sein: Gibt es ein Menschenrecht auf Migration? Sollte jeder Mensch frei entscheiden können, in welchem Staat er leben will? Gibt es ein „Recht auf Heimat“? Sind Einwanderungsbeschränkungen (in Ausnahmesituationen) zulässig und/oder sinnvoll? Gibt es eine Verpflichtung zur Hilfeleistung? Lässt sich das Prinzip der Nichteinmischung in staatliche Souveränität begründen? Durch diese Reflexion elementarer Fragen der politischen Theorie und Philosophie erarbeiten sich die Lernenden ein normatives Gerüst sowie sozialwissenschaftliche Basiskonzepte zur Bewertung und Beurteilung aktueller Grenzregime. Sie erkennen das Spannungsverhältnis von Mensch, (Welt-)Bürger bzw. Bürgerin und Staatsbürger(schaftsrecht). Das Modul ermöglicht fächerübergreifende Bezüge zum Unterricht in den Fächern Geographie, Geschichte und Philosophie/Ethik.

<sup>10</sup> Siehe [https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2021/03/rs20210324\\_1bvr265618.html](https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2021/03/rs20210324_1bvr265618.html).

**Modul 4 (optional): eigene Recherche zu einem Aspekt globaler Gerechtigkeit**

Das Modul 4 zielt auf eine mündige Teilhabe am Gerechtigkeitsdiskurs, indem die Lernenden sich mit einer selbst gewählten Dimension von Gerechtigkeit auseinandersetzen. Diese kann sich z. B. aus einer aktuellen politischen Diskussion oder Entscheidung begründen, aber auch auf andere Weise die Interessen der Lernenden aufnehmen. Projektartig recherchieren sie dazu Quellen, kontaktieren Expertinnen sowie Experten und interviewen gegebenenfalls Betroffene. Die Lernenden üben, selbstständig zuverlässige Quellen zu finden, zu erarbeiten und auf ihre Seriosität hin zu bewerten. Dieses Modul eignet sich als Klausurersatzleistung, Facharbeit oder mit den Ergebnissen zur Beteiligung an Schülerwettbewerben zur politischen Bildung. Durch die Teilnahme können die Lernenden zusätzlich Selbstwirksamkeit erfahren.

Die Lernenden ...

- formulieren eine eigene problemorientierte Frage zu einem Thema, das Gerechtigkeitsfragen auf globaler/transnationaler Ebene aufwirft (z. B. die Frage nach Impfpflichten, Finanztransaktionssteuern, Durchsetzung von Reproduktionsrechten etc.), und recherchieren Informationen zu ihrem Thema aus Print- und elektronischen Medien. (1.1, 1.2, 1.5)
- überprüfen die Qualität und Verlässlichkeit unterschiedlicher Informationsquellen hinsichtlich ihres politischen und weltanschaulichen Interessenstandpunkts. (1.3)
- vergleichen die jeweiligen Perspektiven auf grenzüberschreitende Fragen aus der Sicht unterschiedlicher politischer und gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure. (3.4, 3.5, 7.2)
- formulieren eine Gestaltungs- bzw. Zukunftsperspektive zu Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung globaler Gerechtigkeit am Beispiel ihres Themas. (6.1, 7.4)

| **Tabelle 7:** Materialbeispiel Projektfahrplan

<b>Fragestellung</b>	
<b>Gruppenmitglieder</b>	
<b>Präsentationsform</b>	
<b>Ideensammlung</b>	
<b>Aufgabenverteilung/ Zeitvorgaben (Wer macht was? Zu wann?)</b>	
<b>Probleme</b>	
<b>Sonstiges</b>	

## 6 Literatur

### Wichtige KMK-Schrift zu dem Thema

- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ, BMZ – BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG & ENGAGEMENT GLOBAL (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Cornelsen. [https://ges.engagement-global.de/files/2\\_Mediathek/Mediathek\\_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Orientierungsrahmen/Orientierungsrahmen\\_fuer\\_den\\_Lernbereich\\_barrierefrei.pdf](https://ges.engagement-global.de/files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Orientierungsrahmen/Orientierungsrahmen_fuer_den_Lernbereich_barrierefrei.pdf).

### Allgemeines Literaturverzeichnis

- ACKERMANN, P., BREIT, G., CREMER, W., MASSING, P. & WEINBRENNER, P. (2018): Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. 5. Auflage, Wochenschau Verlag.
- BAP – BUNDESAUSSCHUSS POLITISCHE BILDUNG E. V. (bap) (2022): Grundbegriffe der Politischen Bildung. Exemplarisches Lernen. <https://profession-politischebildung.de/grundlagen/grundbegriffe/exemplarisches-lernen/>.
- BÜRGLER, B. & GRAF, C. (2013): Politische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: BNE-Konsortium COHEP (Hrsg.), Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [https://issuu.com/education21ch/docs/131031\\_d\\_gesamtdokument/16](https://issuu.com/education21ch/docs/131031_d_gesamtdokument/16).
- BUSCH, M. (2020): Wissenschaftsorientierung. In: ACHOUR, S., BUSCH, M., MASSING, P. & MEYER-HEIDEMANN, C. (Hrsg.), Wörterbuch des Politikunterrichts. Didaktische Grundlagen (S. 238 – 240). Wochenschau Verlag.
- CREATIVE DEMOCRACY (o.J.): Systemisches Konsensieren. <https://www.creative-democracy.de/wp-content/uploads/2020/06/Tool-Systemisches-Konsensieren.pdf>.
- GRAMMES, T. (2022): Exemplarisches Prinzip. In: SANDER, W. & POHL, K. (Hrsg.), Handbuch politische Bildung (S. 240 – 250). 5. Auflage, Wochenschau Verlag.
- JUCHLER, I. (2022): Wissenschaftsorientierung. In SANDER, W. & POHL, K. (Hrsg.), Handbuch politische Bildung (S. 260 – 268). 5. Auflage, Wochenschau Verlag.
- KMINER, H. & WALLMEIER, P. (2020): Nicht abschließbare Problemorientierung als Leitprinzip. Zur Bildung für die sozial-ökologische Transformation in polarisierten Zeiten. In: EICKER, J., EIS, A., HOLFELDER, A.-K., JACOBS, S., YUME, S. & KONZEPTWERKWERK NEUE ÖKONOMIE (Hrsg.), Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? (S. 54 – 63). Wochenschau Verlag.
- KRUSE, L. (2013): Vom Handeln zum Wissen – ein Perspektivwechsel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In PÜTZ, N., SCHWEER, M. & LOGEMANN, N. (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und praktische Umsetzung (S. 31 – 57). PL Academic Research.
- MASSING, P. & SKUHR, W. (1993): Die Sachanalyse – Schlüssel für die Planung von Politikunterricht. In: Gegenwartskunde, 42 (2), 241 – 275.
- POTSDAMER ERKLÄRUNG (2023): <https://www.gew-hamburg.de/files/download/aktuelle-meldungen/potsdamererklaerung202023-01-25-3.pdf>.
- REINHARDT, S. (2022): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 10. Auflage, Cornelsen Scriptor.
- SANDER, W. (2020): Exemplarität. In: ACHOUR, S., BUSCH, M., MASSING, P. & MEYER-HEIDEMANN, C. (Hrsg.), Wörterbuch des Politikunterrichts. Didaktische Grundlagen (S. 71 f.). Wochenschau Verlag.
- SCHERB, A. (2020): Handlungsorientierung. In: ACHOUR, S., BUSCH, M., MASSING, P. & MEYER-HEIDEMANN, C. (Hrsg.), Wörterbuch des Politikunterrichts. Didaktische Grundlagen (S. 105). Wochenschau Verlag.
- STRASSNER, V. (2020): Fallanalyse. In: ACHOUR, S., FRECH, S., MASSING, P. & STRASSNER, V. (Hrsg.), Methodentraining für den Politikunterricht (S. 132 – 135). Wochenschau Verlag.

## 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. 36    Abbildung 6: Ackermann, P., Breit, G., Cremer, W., Massing, P. & Weinbrenner, P. (2018): Politik als Prozess der Problemlösung.
- S. 40f.    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. 52    Abbildung 7: Google Earth: Die Welt von oben. Verfügbar unter: <https://earth.google.com/web/>, lizenziert unter CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## Impressum

Herausgeberin

**ENGAGEMENT  
GLOBAL** 

**ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH**

[www.engagement-global.de](http://www.engagement-global.de), E-Mail: [info@engagement-global.de](mailto: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](http://www.bmz.de), E-Mail: [poststelle@bmz.bund.de](mailto: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](http://www.kmk.org), E-Mail: [poststelle@kmk.org](mailto:poststelle@kmk.org)

Taubenstraße 10, D-10117 Berlin

Postfach 11 03 42, D-10833 Berlin

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

Fax +49 (0) 30 254 18-450

Autorinnen und Autoren des OR-Fachkapitels Sozialwissenschaften/Politische Bildung: Prof. Dr. Susann Gessner, Dr. Subin Nijhawan, Prof. Dr. Tilman Grammes, Luise Günther, Prof. Dr. Inken Heldt, Dr. Boniface Mabanza Bambu, Daniel Winkler

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 Sozialwissenschaften/Politische Bildung, 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 978-3-14-130365-0



Dieses Druckerzeugnis wurde mit dem Blauen Engel ausgezeichnet.