



# ORIENTIERUNGSRAHMEN GLOBALE ENTWICKLUNG

Bildung für nachhaltige Entwicklung  
in der gymnasialen Oberstufe

**FACHAUSGABE WIRTSCHAFT**

westermann



Bundesministerium für  
wirtschaftliche Zusammenarbeit  
und Entwicklung



KULTUSMINISTER  
KONFERENZ

Eine Kooperation von



## **ORIENTIERUNGSRAHMEN GLOBALE ENTWICKLUNG**

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

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

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

### **Weitere Informationen und Angebote zum OR von Engagement Global**

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

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

Das Angebot von Engagement Global wird stetig erweitert.

Weitere Informationen finden Sie hier:



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

# OR-Fachausgabe Wirtschaft

## 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 Wirtschaft

1	Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Wirtschaft bzw. ökonomischer Bildung	28
2	Kompetenzorientierung	32
3	Didaktisches Konzept	36
4	Beispielthemen	41
5	Unterrichtsbeispiel	48
6	Literatur	60

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-Amtschefkonferenz 2019 zugestimmt. Diese wurde am 16.10.2025 von der 5. Bildungsministerkonferenz der KMK als „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe“ verabschiedet.*

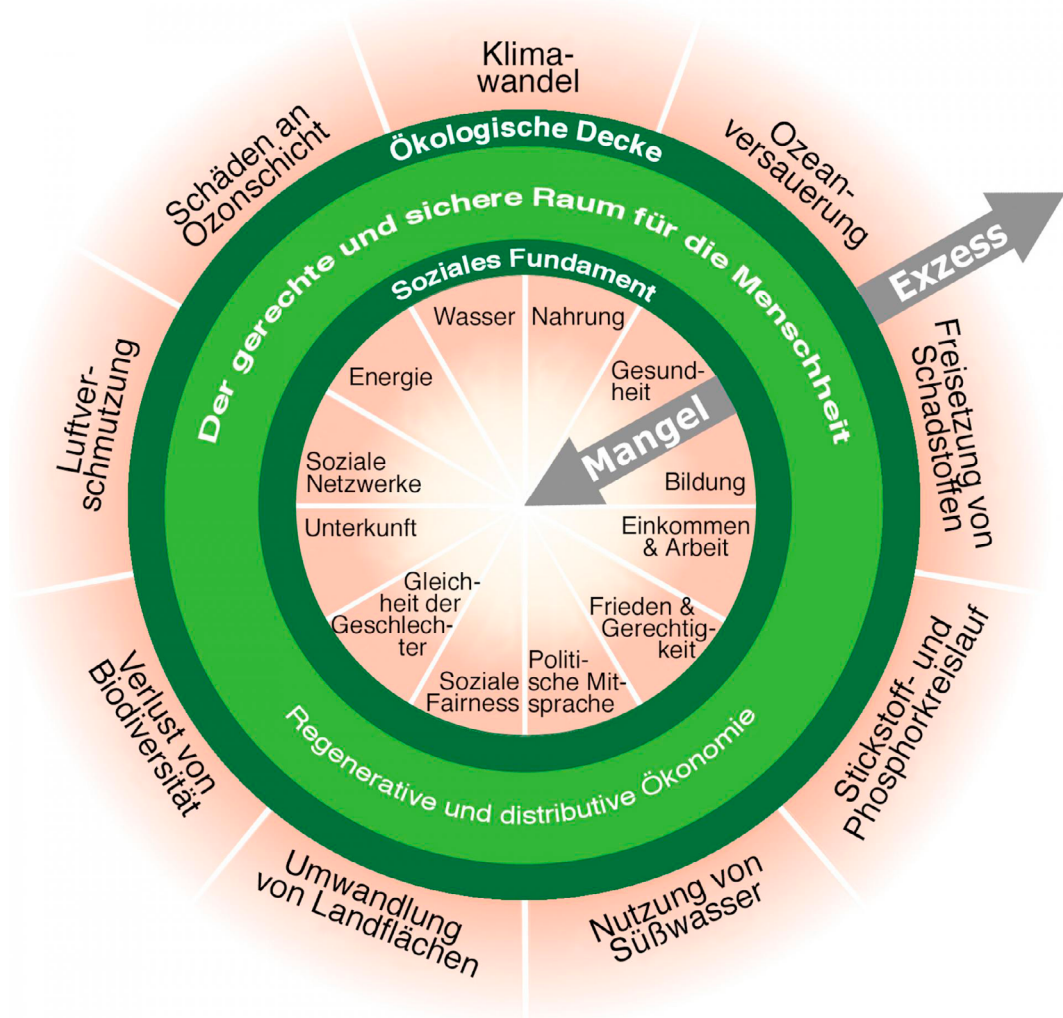
## 2 Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

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

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

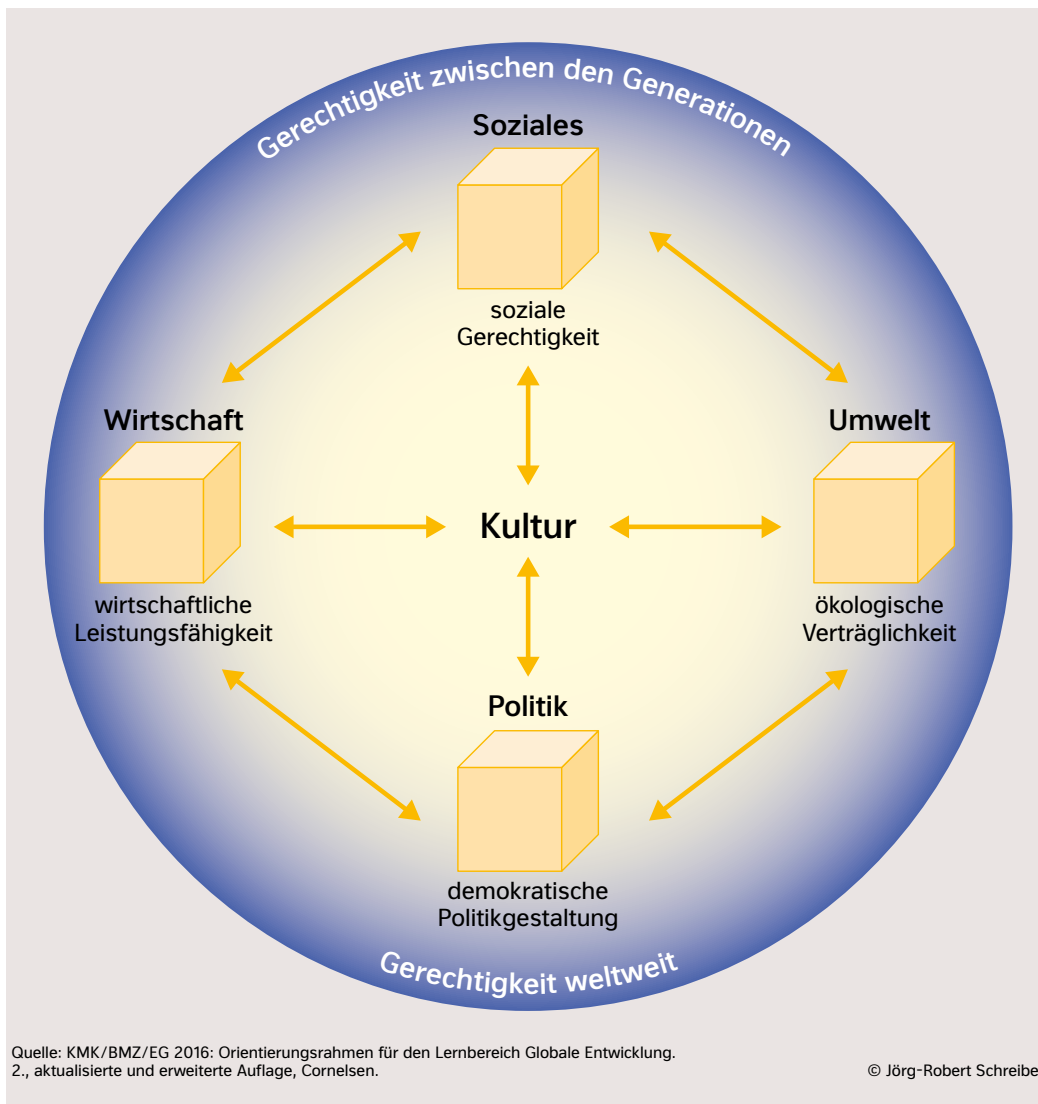
 **Kap. 1**  
Langfassung  
S. 24–57

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



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

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

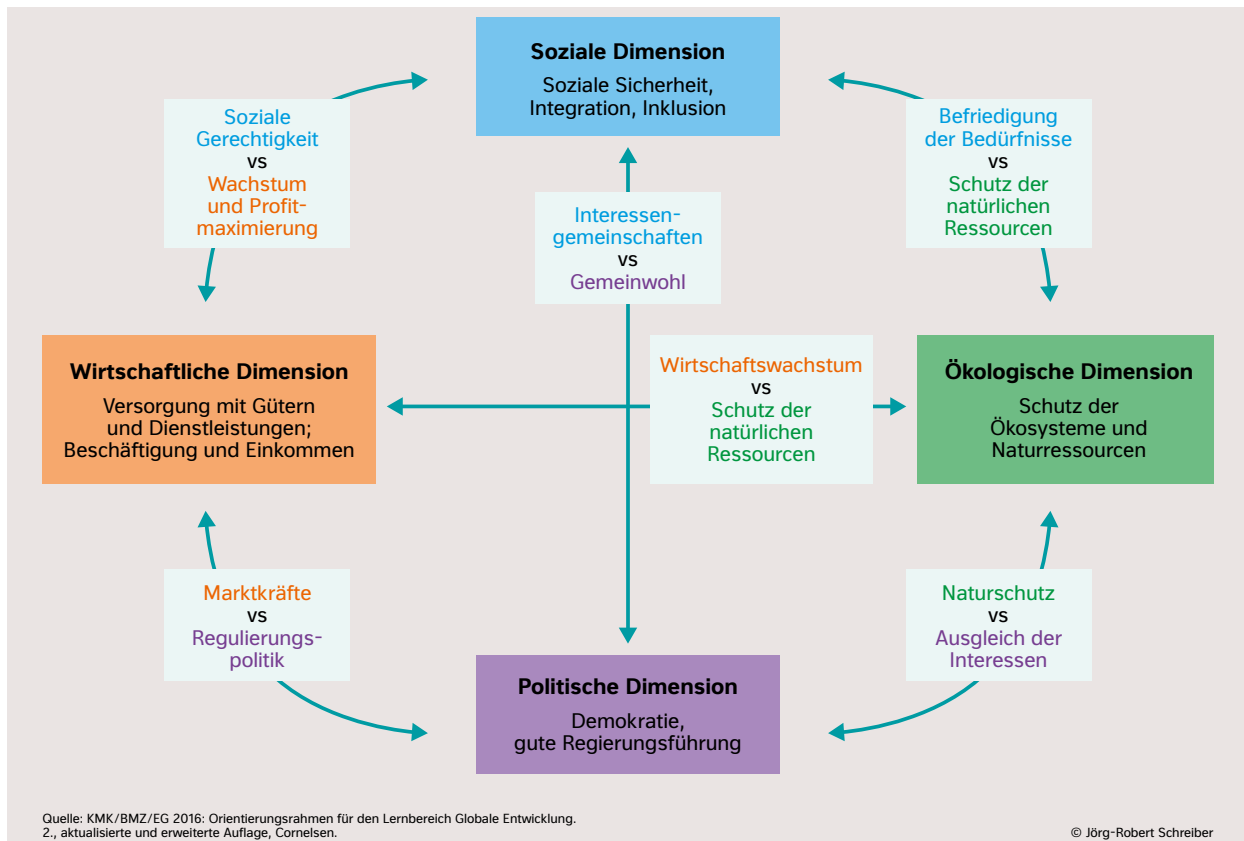


Im Nachhaltigkeitsverständnis des Orientierungsrahmens bewegen sich die jeweiligen Fragen in einem Spannungsfeld der vier Zieldimensionen

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

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

| Abbildung 3: Entwicklungsdimensionen und Zielkonflikte (SCHREIBER 2016)



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

**Kap. 1**  
Langfassung  
S. 24 – 57

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

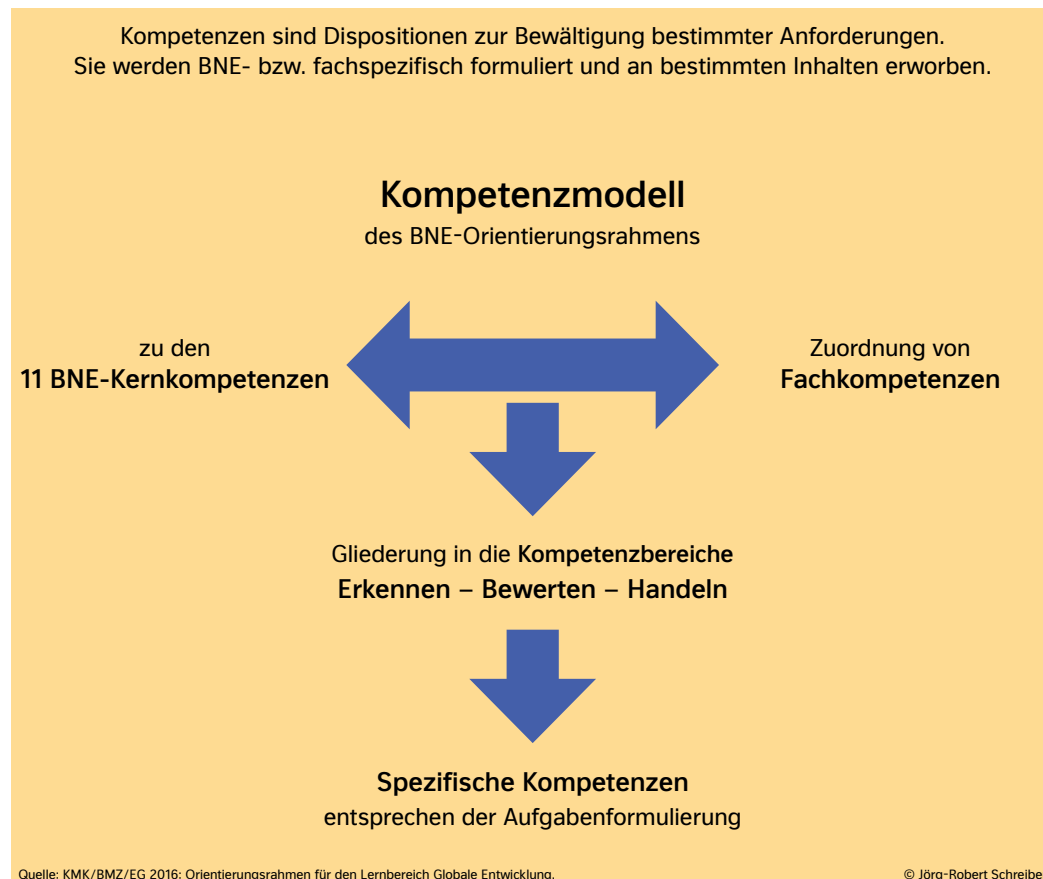
<sup>3</sup> Das entspricht i. w. S. den Grundelementen des Konzepts der Gestaltungskompetenz (DE HAAN 2008).

### 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)

Fachkapitel	Unterrichtsbeispiele
<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 Auszubildenden und Kooperation mit externen Partnern. So kann BNE als fächerübergreifende Schulentwicklungsaufgabe verankert werden, etwa im Rahmen des WSA.

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

Schulen fungieren als Mikrokosmen für nachhaltige Werte und demokratische Prinzipien und die Schulentwicklung gehört zum Alltag von Schulleitungen und ihren Schulgemeinschaften. Der Whole School Approach (WSA) mit Bezug zu 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:

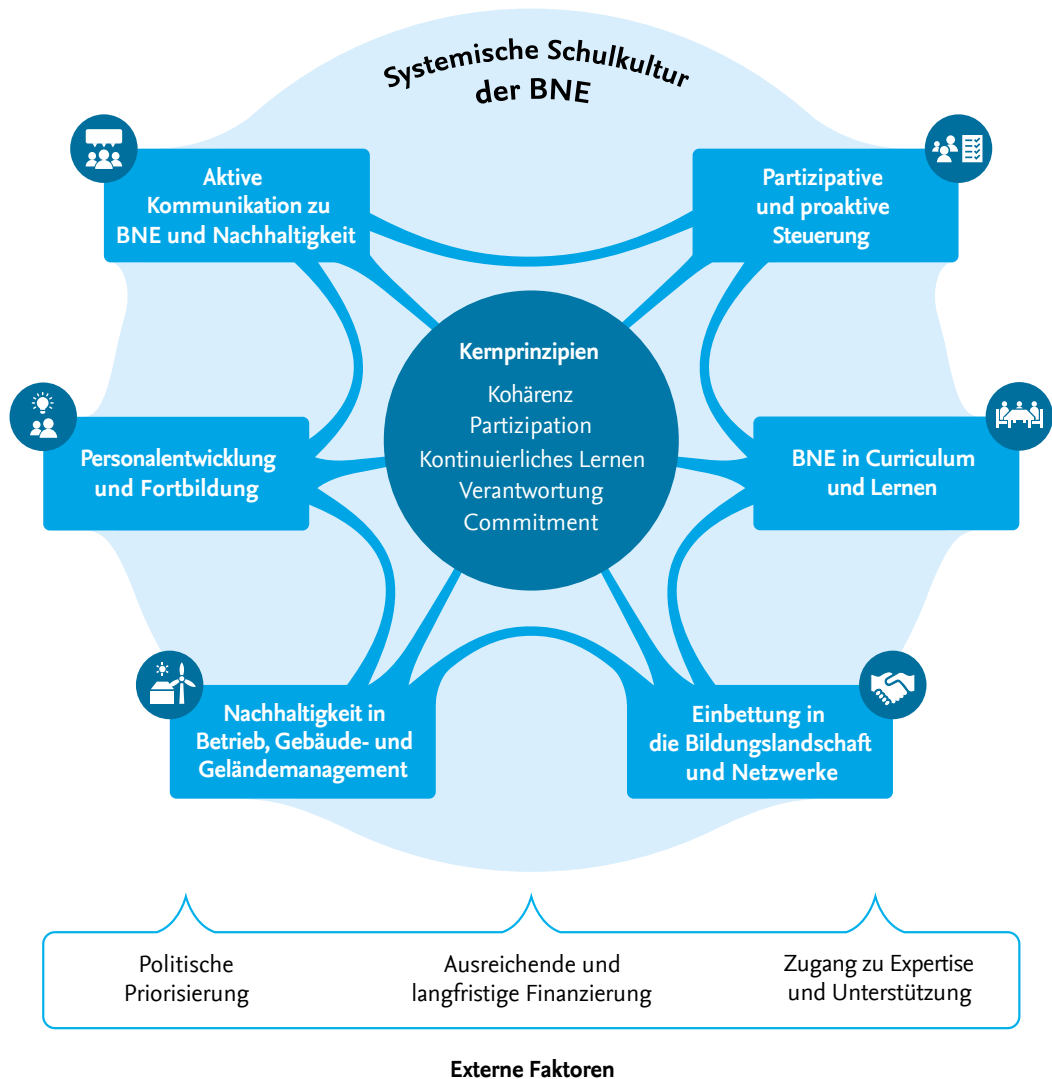
- das Schulmanagement sowie die proaktive und demokratische Steuerung und Qualitätsentwicklung als kontinuierlicher Verbesserungsprozess im Rahmen einer nachhaltigen Schulentwicklung,
- das Lernen und Lehren innerhalb und außerhalb des Unterrichts im gemeinsamen Lebensraum Schule,
- die aktive Einbettung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

Birgit Weber, Katja Oelsner, Ingo Noack, Annette Kern, Iris Burg, Hannes Siege, Christoph Sanders, Alfred Lumpe, Petra Maier

### 1 Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Wirtschaft bzw. ökonomischer Bildung

In der mehrdimensionalen Leitperspektive nachhaltige Entwicklung ist Wirtschaft eine von fünf Dimensionen, die zur Befriedigung gegenwärtiger und künftiger Bedürfnisse aller heutigen sowie auch der künftigen Generationen unverzichtbar sind.<sup>1</sup> Wirtschaften nutzt und verbraucht Ressourcen, generiert sie aber auch. Durch den Verbrauch nicht regenerierbarer Ressourcen und die über die ökologische Tragfähigkeit hinausgehende Erzeugung von Emissionen gerät die gegenwärtige Wirtschaftsweise an ihre planetaren, ökologischen Grenzen. Eine zentrale Herausforderung der Gegenwart besteht also darin, dass wohlstandsförderndes Wirtschaften mit weniger Umweltbelastung, weniger Biodiversitätsverlust und weniger Ressourcenverbrauch einhergeht – und dies auch global gerecht erfolgen kann.

Wirtschaften ist immer auch mit der Abwägung von Zielkonflikten verbunden – sowohl auf der individuellen, nationalen als auch internationalen Ebene. Strategien zur Minderung von Umweltbelastung und Ressourcenverbrauch zugunsten der Freiheitsspielräume aller lebenden und künftigen Generationen können Gegenwehr erzeugen, wenn sie die bisherigen Handlungsspielräume der gegenwärtigen Generationen einschränken. Einkommensärmere Menschen, Gruppen und Nationen sind zudem in höherem Maße von Einschränkungen betroffen, selbst wenn sie wenig zum Problem beigetragen haben. Diese Herausforderungen globaler Gerechtigkeit stellen sich um so mehr angesichts einer dynamischen globalisierten Wirtschaft, in der immer mehr Nationalstaaten zu Blockbildungen neigen und sich um Nearshoring sowie um Ressourcensicherung zur Resilienz gegenüber einseitigen Abhängigkeiten bemühen.

Wirtschaft existiert in der gymnasialen Oberstufe in unterschiedlichen Formen – als eigenständiges Fach Wirtschaft, Wirtschaftswissenschaft oder Wirtschaftslehre bzw. an Wirtschaftsgymnasien auch als weiter spezialisierte Fächer für Betriebs- und Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftsinformatik. Wirtschaft ist zudem Fachbestandteil von Kombinationsfächern wie „Wirtschaft und Recht“ oder „Wirtschaft-Politik“. Sozialwissenschaftliche Fächer widmen Wirtschaft mindestens ein Inhaltsfeld. Darüber hinaus sind ökonomische Einflüsse oder Entwicklungen auch in weiteren Fächern des Lernbereichs Gesellschaftswissenschaften präsent (etwa in Geschichte, Geografie und Philosophie).

Wirtschaft ist nicht nur inhaltliches Thema, sondern durch die Entwicklung einer bestimmten Sichtweise auf Wirklichkeit und die Bildung eines spezifischen Welt- und Menschenbilds für weitere Fächer bedeutsam.

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

Ökonomische Bildung zielt auf Orientierung, Entscheidungs-, Urteils- und Handlungskompetenz für jedes Individuum, das als Konsumentin bzw. Konsument und Produzentin bzw. Produzent, eingebunden in private Haushalte, Unternehmen und Betriebe, Spielräume nachhaltigen Wirtschaftens erschließen und beeinflussen kann. Da nachhaltiges Wirtschaften über Systeme, Strukturen und Entwicklungen sowohl ermöglicht als auch behindert werden kann, bedarf es ebenso der Befähigung von Individuen als urteilende und mitgestaltende, interventionsfähige Wirtschafts-, Zivil-, Staats- und Weltbürgerinnen bzw. -bürger.

### **1.1 Potenzial und Grenzen ökonomischer Denkansätze für BNE**

Ökonomische Denkansätze bieten für die Analyse der Ursachen und die Beurteilung vielfältiger Gestaltungsalternativen zur nachhaltigen Entwicklung erhebliches Potenzial. Sie erlauben, Hemmnisse nachhaltigen Verhaltens in Form von Anreizen und Restriktionen aufzuspüren, und sie ermöglichen es, Strategien zur Realisierung gesellschaftlich relevanter Ziele auf ihre Effektivität, Effizienz, Praktikabilität und Durchführbarkeit zu analysieren, zu vergleichen und zu beurteilen.

Aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive steht mikroökonomisch die Allokation knapper Güter im Fokus. Dazu gehören auch Fragen der Bereitstellung von Kollektivgütern und der Minderung negativer Externalitäten und Dilemmasituationen. Makroökonomisch geht es um Fragen der Stabilisierung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, in denen die Zielkonflikte zwischen nie gleichzeitig zu erreichenden Zielen zentral sind. Zudem werden weltökonomisch außenwirtschaftliche Ungleichgewichte im Rahmen der internationalen Wirtschaftsbeziehungen untersucht. Die herkömmliche wirtschaftswissenschaftliche Analyse vor allem der ökonomischen Verhaltenstheorie, der Kreislaufanalyse und des Denkens in Ordnungen lässt sich zur Prognose von Entwicklungen nutzen.

Das Wirtschaftsverständnis ist nicht auf Geld, Produktion, Unternehmen und Märkte beschränkt. Vor allem sozio- und entwicklungsökonomische Perspektiven widmen der Distribution von Gütern und Dienstleistungen größere Aufmerksamkeit – etwa im Zusammenhang mit ungleichem Tausch im Kontext kolonialer Kontinuität und historisch gewachsenen Machtungleichheiten. Haushaltswissenschaftliche und ökologisch-ökonomische Ansätze berücksichtigen stärker nicht marktgehandelte Wohlstandsschaffung durch die Natur (z. B. Ökosystemdienstleistungen) und die privaten Haushalte (Care-Arbeit) sowie die Wohlstandszerstörung durch den Verbrauch nicht regenerierbarer Ressourcen und die Umweltverschmutzung.

### **1.2 Ökonomische Bildung und Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe**

Ökonomische Theorien und Modelle beschreiben und erklären funktionale Zusammenhänge ökonomischer Mikro-, Meso- und Makrosysteme und treffen stark vereinfachte Annahmen über die Verhaltensweisen der Akteurinnen und Akteure. So sollen etwa Markt- oder gesamtwirtschaftliche Ergebnisse infolge des Einsatzes wirtschaftspolitischer Instrumente prognostiziert werden. Auf diese Weise können Diskrepanzen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Zielen erklärt sowie Strategien zur effektiven und effizienten Realisierung gesellschaftlicher Ziele kriteriengeleitet beurteilt werden. Wissenschaftspropädeutik erfordert, sich mit dieser wissenschaftlichen Arbeitsweise zur Erkenntnisgewinnung auseinanderzusetzen. Es

geht darum, wissenschaftliche Annahmen auf die ökonomische Wirklichkeit, das ökonomische Verhalten der Menschen und ihre Eingebundenheit in Natur und Gesellschaft zu reflektieren sowie ein Verständnis für die Analyse mit Modellen und die Orientierung an empirisch gewonnenen Maßstäben zu entwickeln. Während die ökonomischen Perspektiven auf die Welt, die Menschen und ihre Einbindung in die Natur selbst beeinflusst werden von den Herausforderungen ihrer Zeit, wirken mächtige ökonomische Theorien auf die Gestaltung der Wirklichkeit, das Denken und Handeln im gesellschaftlichen Leben in hohem Maß ein. Wissenschaftspropädeutik erfordert deswegen auch eine kritische Reflexion der Modelle und ihrer ökonomischen Annahmen, des Verhältnisses von Mensch und Natur, der Sozialverhältnisse sowie der globalen Gerechtigkeit.

### **1.3 Zentrale ökonomische Inhaltsfelder mit Bezug zur nachhaltigen Entwicklung**

Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für das Abitur berücksichtigen je nach Fachkonstruktion Wirtschaft in unterschiedlicher Breite.

Die EPA für das Fach Wirtschaft sehen wie die Curricula für die gymnasiale Oberstufe drei große Bereiche vor: Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft sowie Rechnungswesen und Controlling. Dabei sind internationale Wirtschaftsbeziehungen, nachhaltiges Wirtschaften, und das Spannungsfeld Ökonomie versus Ökologie zu berücksichtigen. Die ökonomische Wirklichkeit wird als dynamisches, komplexes und vernetztes System begriffen, bestimmt von diversen und auch konträren Interessen.

Die EPA für Sozialkunde/Politik als Kombinations- oder Integrationsfächer sowie die Curricula für die gymnasiale Oberstufe beziehen sich vor allem auf die Volkswirtschaftslehre, die sich zentral einerseits der marktwirtschaftlichen Ordnung und andererseits der Wirtschaftspolitik widmet. Die internationalen Wirtschaftsbeziehungen, darunter auch Fragen der Nachhaltigkeit, werden entweder als eigenständiges Feld oder integriert betrachtet.

Mit Blick auf die Anschlussfähigkeit an diese zentralen ökonomischen Inhaltsfelder der gymnasialen Oberstufe in den unterschiedlichen Fachkonstellationen sind die folgenden Inhaltsfelder für den Beitrag des Fachs zu einer BNE zentral. Inhaltsfelder zu Märkten und Wirtschaftsordnung ermöglichen Erklärungen aus mikroökonomischer Perspektive, warum Märkte das knappe Gut Umwelt aufgrund von Kollektivgütern, externen Effekten, Dilemmasituationen und Informationsasymmetrien nicht angemessen berücksichtigen, sodass Marktversagen im Hinblick auf den Umwelterhalt wahrscheinlich und kooperatives oder staatliches Eingreifen mit Strategien unterschiedlicher Eingriffsintensitäten und Wirkungen erforderlich ist.

Inhaltsfelder zur Wirtschaftspolitik und zu den makroökonomischen Zielen ermöglichen eine differenzierte Auseinandersetzung mit der inhärenten Problematik als endlos gedachten Wirtschaftswachstums in einer Welt der endlichen Ressourcen sowie den Beziehungen des Wachstumsziels zu anderen wirtschaftspolitischen Zielen, seinem Maßstab und dessen Aussagekraft sowie möglichen Alternativen.

Inhaltsfelder zu den internationalen Wirtschaftsbeziehungen ermöglichen die Analyse, wie globale Wirtschafts-, Handels- und Finanzpolitik nachhaltige Entwicklung behindern und fördern kann und wie durch internationale Kooperation die in Span-

nung zueinander stehenden Dimensionen der wirtschaftlichen Entwicklung, des Umwelterhalts, der sozialen Gerechtigkeit und der politischen Partizipation ausbalanciert werden können.

Inhaltsfelder zu ökonomisch-ökologischen Konflikten oder zur Nachhaltigkeit ermöglichen, diese Beziehungen auch gemeinsam zu betrachten.

#### 1.4 Zentrale ökonomische Handlungsfelder mit Bezug zur nachhaltigen Entwicklung

In der ökonomischen Bildung werden das persönliche Handeln der Individuen im privaten Haushalt oder im Unternehmen, ihr solidarisches und kooperatives Handeln mit Gleichgesinnten sowie das politische Handeln zur Veränderung für alle geltender Regeln unterschieden. Diese Handlungsformen können auf die Ebenen der Produktion und Reproduktion eines guten Lebens zielen und sich auf Effizienz, Konsistenz und Suffizienz auf den Handlungsebenen der nachhaltigen Entwicklung beziehen – der Mikro-Ebene der Lebenswelt, der Meso-Ebene von Region und Nation sowie der transnationalen und globalen Makro-Ebene:

- Durch das persönliche **Handeln** im privaten Haushalt und im **beruflichen Handeln** in Unternehmen und öffentlichen Betrieben können Gestaltungsspielräume nachhaltigen Konsums und nachhaltiger Produktion ausgelotet und das Verhältnis von Wohlstand und Lebensqualität reflektiert werden.
- Durch **solidarisches** und **kooperatives Handeln** wie z.B. Sharing, Repairing, Commoning können nachhaltige Wirtschaftsweisen praktiziert werden, orientiert an Prinzipien der Gemeinwohlökonomie, Non-Profit-Ökonomie, solidarischen Ökonomie und Degrowth-Konzepten.
- Durch **politisches Handeln** als Staats-, Wirtschafts- und Weltbürgerinnen bzw. -bürger kann über Wahlen, Interessenvertretung, Aufklärung, Gegenöffentlichkeit, Protest oder Demonstration unter Berücksichtigung des Verursachungs-, Vorsorge- und Kooperationsprinzips auf nachhaltige Wirtschaftsstrukturen hingewirkt werden, um mit unterschiedlichen Strategien Informationsasymmetrien zu mindern, externe Effekte zu internalisieren, akut gefährdendes Verhalten zu reduzieren, nachhaltige Alternativen zu fördern und einen sozialen Ausgleich zu schaffen.

#### 1.5 Der spezifische Beitrag der ökonomischen Bildung zur nachhaltigen Entwicklung

Der besondere Beitrag der ökonomischen Bildung zur BNE ist vor allem darin zu sehen, dass sie

- den Individuen Möglichkeiten eröffnet, ihre Wirtschafts- und Lebensweisen zu reflektieren,
- die Ursachen nicht nachhaltiger Wirtschaftsweisen auf der ordnungspolitischen und der prozesspolitischen Ebene sowie der Ebene der internationalen Wirtschaftsbeziehungen erklärt,
- ermöglicht, alternative Gestaltungsmöglichkeiten einer nachhaltigen Wirtschaftsweise im persönlichen Umfeld auf der Ebene des privaten Haushalts und des Betriebs, der volkswirtschaftlichen Ebene im Rahmen der Wirtschaftsordnung und -politik sowie auf der weltwirtschaftlichen Ebene zu erkennen und kriteriengeleitet zu bewerten. Lernende werden so in die Lage versetzt, ihre Zukunft verantwortungsvoll mitzugestalten.

Gegenüber anderen Fächern liegt der spezifische Beitrag der ökonomischen Perspektive auf Nachhaltigkeit darin,

- das Verhältnis von Bedürfnis und Konsum (Kauf/Nachhaltigkeit, Produktion/Nachhaltigkeit), die eigene Einbindung in globale Prozesse sowie den durch das Wirtschaften wachsenden Ressourcen- und Umweltverbrauch zu reflektieren,
- Kosten-Nutzen- sowie Anreiz-Restriktions-Analysen durchzuführen, um Abwägungskonflikte zu erkennen, die Entscheidungen unter Berücksichtigung von Grenzkosten/-nutzen erfordern,
- Ziel- und Abwägungskonflikte sowie Restriktionen in privaten Haushalten, Unternehmen und Staat bei der Minderung des Ressourcenverbrauchs bzw. der Verbesserung der Umweltqualität zu erkennen (Kollektivgut, externe Effekte, Gefangenendilemma, Informationsasymmetrien),
- das Spannungsfeld in der Trias Wirtschaften, Wirtschaftswachstum und gutes Leben unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeitsstrategien Effizienz, Konsistenz und Suffizienz untersuchen zu können mit Bezug auf Gestaltungsspielräume,
- alternative Strategien zur Förderung nachhaltigen Wirtschaftens in ihren Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen zu beurteilen und im Falle von Zielkonflikten Kompensationsmöglichkeiten abwägen zu können.

Wie wir wirtschaften, das Zusammenleben organisieren, mit den Produktionsfaktoren, d. h. mit unseren Ressourcen Boden, Kapital oder Arbeitskraft umgehen, welche Gesetze und Regeln die Entstehung, Verteilung und Verwendung knapper Güter und Einkommen beeinflussen und welche Ziele wir uns setzen, ist Ergebnis einer langen, menschengemachten Entwicklung. Die herkömmlichen wissenschaftlichen Erklärungsmuster und Wahrnehmungsformen sind auf ihre Tauglichkeit für die Gegenwart zu prüfen. So kann ökonomische Bildung einen Beitrag leisten zu einer solidarischen Lebens- und Produktionsweise, die auch ökologischen und sozialen Aspekten angemessen Rechnung trägt und die Voraussetzungen schafft für die Zukunftsgestaltung im 21. Jahrhundert.

## 2 Kompetenzorientierung

| Tabelle 5: Fachbezogene Teilkompetenzen

Kernkompetenzen	Fachbezogene Teilkompetenzen (Die Lernenden können ...)
<b>Erkennen – Die Lernenden können ...</b>	
<b>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung</b> ... hilfreiche Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 ... Informationen (Daten, Aussagen) zu wirtschaftlichen Sachverhalten und Entwicklungen im Blick auf politische, soziale und ökologische Aspekte nachhaltiger Entwicklung aus seriösen Informationsquellen (Statistiken, Fachtexte, Grafiken) beschaffen (bzw. aus bereitgestellten Quellen entnehmen), in Beziehung setzen und zur Beschreibung, digitalen Veranschaulichung, Erklärung und Bewertung wirtschaftlicher Sachverhalte nutzen.  1.2 ... die Bedeutung von Indikatoren und Modellen zur Komplexitätsreduktion für Entscheidungsfindung und Prognose erkennen und ihre Chancen und Grenzen einschätzen.

	<p>1.3 ... Methoden ökonomischer Erkenntnisgewinnung zur Reduktion komplexer Zusammenhänge auf einfache Modelle nutzen, deren Bedeutung für Erkenntnisgewinnung durch Komplexitätsreduktion verstehen, ihre Chancen und Grenzen zur Hypothesen- und Theoriebildung reflektieren und durch Fallanalysen und (virtuelle) Simulationen ergänzen.</p>
<p><b>2. Erkennen von Vielfalt</b> ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt erkennen.</p>	<p>2.1 ... Wirtschaftssysteme und unterschiedliche Wirtschaftsformen – von der Subsistenzwirtschaft bis zum globalisierten Markt – mit Blick auf Konzepte zur Messung von Wachstum und Wohlstand unterscheiden.</p> <p>2.2 ... die unterschiedlichen gesellschaftlichen, politischen und ökologischen Rahmenbedingungen für wirtschaftliche Prozesse in verschiedenen Teilen der Welt gegenüberstellen.</p> <p>2.3 ... die wirtschaftlichen Interessen der frühindustrialisierten Länder und der Länder des globalen Südens gesamtwirtschaftlich und auf verschiedene Bevölkerungsgruppen bezogen erkennen und Zielkonflikte einschätzen – auch im Rahmen virtueller Simulationen.</p>
<p><b>3. Analyse des globalen Wandels</b> ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung analysieren.</p>	<p>3.1 ... die Bedeutung des technologisch-digitalen, gesellschaftlichen und ökologischen Wandels für weltweite ökonomische Entwicklungen ermitteln.</p> <p>3.2 ... ökonomische Parameter wie Sozialprodukt, Einkommen, Investition, Konsum, Produktion, Außenhandel bei der Analyse von Globalisierungs- und Entwicklungsprozessen nutzen sowie ihren Aussagewert und ihre Grenzen einschätzen.</p> <p>3.3 ... ökonomische Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse, insbesondere die Ursachen mangelnder Nachhaltigkeit (Marktmacht, Kollektivgüter, externe Effekte, Dilemmata und Informationsasymmetrien, neokoloniale Entwicklungen) identifizieren.</p>
<p><b>4. Unterscheidung von Handlungsebenen</b> ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen und darstellen.</p>	<p>4.1 ... die Einbindung des eigenen privaten Haushalts, der regionalen Unternehmen, der eigenen Kommune, der Nation, der EU in die Globalisierung erkennen, Handlungsmöglichkeiten identifizieren und kritisch reflektieren.</p> <p>4.2 ... Gestaltungsmöglichkeiten des Nationalstaats und der überstaatlichen Organisationen hinsichtlich notwendiger internationaler Kooperation mit Blick auf Nachhaltigkeit kriterienorientiert systematisieren.</p>
<b>Bewerten – Die Lernenden können ...</b>	
<p><b>5. Perspektivenwechsel und Empathie</b> ... sich unterschiedliche Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für Verhaltensweisen und Entscheidungen bewusst machen und reflektieren.</p>	<p>5.1 ... die Wirkung von Anreizen sowie von (erwarteten) Kosten und Nutzen für die Wahl von Handlungsalternativen – unter Nutzung virtueller Experimente – bewerten.</p> <p>5.2 ... die Situations- und Standortgebundenheit wirtschaftlicher Positionen und Entscheidungen analysieren.</p> <p>5.3 ... unterschiedliche Wertorientierungen bei wirtschaftlichen Entscheidungen nachvollziehen – ggf. über soziale Netzwerke und Kommunikationskanäle im globalen Austausch –, ermitteln sowie ihre Bedeutung reflektieren.</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 ... an Beispielkonflikten individuelle und gesellschaftliche Dilemmasituationen sowie Markt- und Staatsversagen analysieren und bewerten.</p> <p>6.2 ... Zielkonflikte und Dilemmasituationen zwischen a) wirtschaftlicher Entwicklung, b) gesamtwirtschaftlichen Zielen, c) Globalisierungsprozessen und dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung sowie Menschenrechten ermitteln, abwägen und kritisch reflektieren.</p> <p>6.3 ... die Bedeutung globaler Regelungssysteme (z. B. WTO), wirtschaftspolitische Konzeptionen im Blick auf ihre Annahmen und Wertvorstellungen sowie ökonomischen, ökologischen und sozialen Wirkungen unter Einbeziehung ökonomischer Modellvorstellungen, struktureller Gegebenheiten, institutioneller Ordnungen und historischer Entwicklungen (z. B. Wirtschaftsordnung, Rechtssystem, politisches System, Ökologie, postkoloniale Machtverhältnisse) und unterschiedlicher Interessenlagen und Wertorientierungen reflektieren.</p> <p>6.4 ... den Zielbegriff der wirtschaftlichen Entwicklung in seiner Ambivalenz reflektieren und Grenzen der Urteilsbildung reflektieren.</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 ... wirtschaftliche Zielsetzungen und Kriterien für nachhaltige Entwicklungsprojekte vergleichen und abwägen.</p> <p>7.2 ... kurz- und langfristige Folgen, Rahmenbedingungen, ungleiche Machtverhältnisse und Interessen bei der Bewertung von Entwicklungsmaßnahmen analysieren und reflektieren.</p> <p>7.3 ... Strategien und Instrumente nachhaltiger Entwicklung auf der nationalen und internationalen Ebene (z. B. Steuern, Abgaben, Ge- und Verbote, Anreiz- und Ausgleichsmechanismen) identifizieren, vergleichen und im Hinblick auf Effektivität, Effizienz, Anreizwirkung, Praktikabilität und Durchsetzbarkeit bewerten.</p>
<p><b>Handeln – Die Lernenden können ...</b></p>	
<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 ... Möglichkeiten individuellen wirtschaftlichen Handelns unter Berücksichtigung einer nachhaltigen Entwicklung entwerfen und einem größeren Kreis von Akteurinnen bzw. Akteuren über digitale Medien verfügbar machen.</p> <p>8.2 ... das Verhältnis von ökonomischer Rationalität und Werteorientierung für ihr Handeln abwägen und einen eigenen Standpunkt entwickeln.</p> <p>8.3 ... den durch ökologische und sozioökonomische Grenzen bestimmten Handlungsspielraum erkennen, einschätzen und ggf. nutzen.</p>

	<p>8.4 ... alternative Lösungsansätze für nachhaltiges Wirtschaften auf unterschiedlichen Handlungsebenen unter Berücksichtigung von Zielkonflikten analysieren, entwickeln, individuelle Handlungsmöglichkeiten identifizieren und für sich selbst prüfen und ggf. über Podcasts oder Screencasts für ihre Verbreitung einsetzen.</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 ... Ideen für kooperative Lösungen von Problemen entwerfen und darüber aufklären, um zu verhindern, dass die Verfolgung individueller Interessen nicht nachhaltige Lösungen hervorbringt.</p> <p>9.2 ... Ansätze zur Minderung ökonomischer Konflikte zwischen frühindustrialisierten Ländern und Ländern des globalen Südens durch Handel und wirtschaftliche Zusammenarbeit vergleichen, darüber in digitalen Medien informieren und sich ggf. dafür einsetzen.</p> <p>9.3 ... Vorschläge zur Gestaltung wirtschaftlicher Anreize im Sinn einer nachhaltigen Entwicklung entwerfen, prüfen und ggf. verteidigen.</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 ... die eigene Haltung gegenüber einer ungewissen wirtschaftlichen Zukunft reflektieren, Offenheit und Innovationsbereitschaft als Resilienz entwickeln, Rückschläge nicht als Verlust, sondern als Lernprozess zur Gestaltung der offenen Zukunft zu begreifen, die eigenen Erwartungen und selbst gewählten Verpflichtungen hinsichtlich Nachhaltigkeit immer wieder überprüfen und an die gegebenen Rahmenbedingungen anpassen.</p> <p>10.2 ... die begründete eigene Position mit den Interessen lokaler und/oder globaler Akteurinnen bzw. Akteure und Betroffener – ggf. auch über digitalen und globalen Austausch – vergleichen, in Aushandlungsprozessen unter Berücksichtigung der Ziele einer nachhaltigen Entwicklung aktiv einbringen – auch im digitalen Austausch Handlungsszenarien in globalen wirtschaftlichen Zusammenhängen entwerfen, prüfen, darüber aufklären und sich ggf. dafür einsetzen.</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 ... ihre Verantwortung als Konsumentinnen bzw. Konsumenten mit Blick auf eine nachhaltige Entwicklung reflektieren und daraufhin individuelle Handlungsmöglichkeiten entwerfen und erproben.</p> <p>11.2 ... eigene Beiträge zur Mitgestaltung der strukturellen Rahmenbedingungen nachhaltiger Entwicklung entwerfen und erproben.</p>

### 3 Didaktisches Konzept

#### 3.1 Beitrag der ökonomischen Bildung zur Kompetenzorientierung

Der Beitrag der ökonomischen Bildung zu einem **kompetenzorientierten Unterricht** für nachhaltige Entwicklung **zielt nicht** vorrangig auf die Erzeugung von Betroffenheit durch soziale und ökologische Probleme und Katastrophen. Laut der 19. Shell-Jugendstudie (ALBERT ET AL. 2024: S. 14) sind nicht zuletzt angesichts der geopolitischen Konflikte spürbar weniger Jugendliche, aber immer noch eine große Mehrheit beängstigt wegen des Klimawandels und der Umweltverschmutzung. Jugendliche mit höherem Bildungsgrad sorgen sich mehr um Klimawandel und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Für Jugendliche mit niedrigen oder mittleren Bildungsgraden bleibt dies zwar relevant, sie sorgen sich aber mehr um die wirtschaftliche Lage. Dies verdeutlicht auch die Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit Zielkonflikten und möglichen Lösungsansätzen.

Dabei geht es nicht allein um das nachhaltige Handeln Einzelner, vielmehr sind strukturelle Änderungen erforderlich, die nachhaltiges Handeln einer Vielzahl von Menschen fördern. Insofern setzt ökonomische Bildung auch nicht vorrangig auf die grundsätzliche Bereitschaft, im persönlichen Umfeld jederzeit nachhaltige Entscheidungen zu treffen. Stattdessen baut sie auf die Vermittlung der zur Analyse von Anreizsystemen und Strukturen notwendigen Kompetenzen. Eine grundsätzliche Herausforderung ist hier das nicht bloß dichotome Verhältnis von Markt und Staat, sodass ökonomische Bildung auch – als der Vermeidung von Überwältigung verpflichtet – weder einseitig vorrangig markt- noch vorrangig staatsorientierte Bewältigungsstrategien propagieren kann. Vielmehr bedarf es der Förderung einer offenen, analytischen Grundhaltung als Voraussetzung zum **Erkennen** und einer mehrperspektivischen Urteilsfähigkeit als Voraussetzung zum verantwortlichen **Bewerten**. Aus dieser heraus kann sich eine Bereitschaft zum persönlichen, solidarischen oder auch politischen **Handeln** entwickeln – bezogen auf die Mikro-, Meso- oder Makroebene.

Ökonomische Bildung fördert so die Prüfung von Entscheidungskriterien in Abwägungskonflikten und die Bildung eines eigenständigen Urteils zu Kontroversen im Bewusstsein von Konsequenzen und Zielkonflikten.

Zu diesem Zweck sind Lernumgebungen einerseits lebenssituationsorientiert und sozioökonomisch an der Lebenswelt der Lernenden auszurichten. Andererseits sind kategoriale und paradigmatische Zugänge zu theorieorientierten und wissenschaftlich verallgemeinerbaren Erkenntnissen zu eröffnen. Die Lernumgebungen sollen die Eigenverantwortung der Lernenden für ihre Lernprozesse ermöglichen und Gelegenheit geben, den Lernprozess zu gestalten sowie **Selbststeuerung beim Lernen einzuüben**. Lehrkräfte können den Lernprozess anregen, beeinflussen, fördern und begleiten durch Problemsituationen, Aufgabenstellungen, Anforderungen und zu erreichende Kompetenzen, durch Methoden zur Problembearbeitung, Literaturhinweise, Einführung in Problemzusammenhänge, die Beratung von Lernprozessen und ihr Feedback. Sie können den Prozess aber nur begrenzt steuern, denn Lernen ist ein individueller und zutiefst subjektiver Prozess und Lernende sind konstruktionsfähige, aktiv handelnde Subjekte im sozialen Kontext, die eigene Erfahrungen mit ihrer Umwelt sammeln und verarbeiten. Ihre Motive, Beobachtungen und Bewertungskriterien, ihre Organisationsmuster und ihr Selbstbild leiten ihre Wirklichkeitskonstruktionen. Diese Konstruktionen wiederum prägen ihr Lernen individuell und

subjektiv, indem Erfahrungen bestätigt oder verworfen, neue Erklärungen entdeckt, bestehende Vorstellungen ausdifferenziert, präzisiert und erweitert werden.

### **3.2 Kategorialer und paradigmatischer wirtschaftsdidaktischer Zugang zu einer BNE**

Mit dem ökonomischen Denkansatz lässt sich vor allem die Kluft zwischen Bewusstsein bzw. Wissen über Nachhaltigkeitsdefizite einerseits und dem tatsächlichen Verhalten andererseits analysieren. Mit der Kluft lässt sich erklären, warum nachhaltiges Handeln in der (anonymen) Masse weniger erfolgt, als es vom Einzelnen oder der Gesellschaft als wünschenswert angesehen wird. Dies ist neben grundsätzlicher ProbleMLEUGNUNG, mangelnder Internalisierung der tatsächlich entstehenden Kosten, den nicht sichtbaren Erfolgen des eigenen kleinen Beitrags, Informationsasymmetrien sowie Zielkonflikten auch Gewohnheiten, sozialen Praktiken, Verantwortungsabschiebung sowie Resignation geschuldet. Eine zentrale Erkenntnis des ökonomischen Denkansatzes lautet, dass unter den Bedingungen von Kollektivgütern, externen Effekten, Dilemmasituationen und Informationsasymmetrien der marktwirtschaftliche Koordinationsmechanismus beim Umgang mit dem knappen Gut Umwelt versagt. Dies stellt eine wichtige Legitimationsgrundlage für den Staat dar, dem Verfolgen des individuellen Eigennutzes zugunsten kollektiver Rationalität Grenzen zu setzen und zu intervenieren, um ein höheres Maß wünschenswerten Verhaltens zur Vermeidung von Schäden zu bewirken. Dazu stehen je nach Art und Dringlichkeit des Problems unterschiedliche Instrumente zur Verfügung, wie Verbote oder Auflagen/Gebote, Anreizmechanismen über Steuern, Zertifikate und Subventionen, Informationspflichten, die Bereitstellung von Infrastrukturen und Ausgleichs- wie Kompensationslösungen. Diese sind mit Blick auf das Problem unterschiedlich effektiv, effizient, praktikabel und durchsetzbar. Staatliche Interventionen als Verhaltensgebote, die in die Freiheit individueller Entscheidungen eingreifen, rufen allerdings nicht selten gesellschaftliche Gegenwehr hervor und gehen mit unterschiedlichen sozialen Auswirkungen einher.

### **3.3 Lebenssituationsorientierte und sozioökonomische Zugänge zu einer BNE**

Zu den zentralen Elementen einer lebenssituationsorientierten sozioökonomischen Bildung gehört es, Herausforderungen aus der Perspektive von

- Verbraucherinnen und Verbrauchern im Hinblick auf Konsum, Geldanlage, Kredit und Versicherung,
- Erwerbstätigen – Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern wie Selbstständigen bzw. Unternehmerinnen und Unternehmern –,
- Wirtschafts-, Staats- und Weltbürgerinnen bzw. bürgern als Transferempfänger/-innen und Beitragszahlende, Interessenvertreterinnen und -vertretern, Wählerinnen und Wählerinnen sowie Engagierte

selbstständig zu analysieren, darüber eigenständig zu urteilen, Gestaltungsmöglichkeiten zu beurteilen und entsprechend zu handeln.

Die lebenssituationsorientierte sozioökonomische Bildung berücksichtigt nicht allein wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnisse, sondern bezieht angesichts der engen Verschränkung von Wirtschaft und Politik und des rechtlichen Rahmens der Wirtschaft auch Erkenntnisse der Politik- und Rechtswissenschaft ein. Sie berücksichtigt unterschiedliche Machtverhältnisse, sozioökonomische Unterschiede sowie Krisen und

integriert ebenfalls, dass eine sozial tragfähige und umweltverträgliche Transformation der Ökonomie auf gesellschaftliche Akzeptanz angewiesen ist. Hier kann solidarisches und kritisches Engagement gesellschaftliche Präferenzen beeinflussen, indem Probleme fokussiert und positive Beispiele nachhaltiger Lebensstile verfügbar gemacht bzw. Zielkonflikte gelindert werden. Wirtschaftssoziologische, -psychologische und -historische Erkenntnisse geben tiefere Einblicke in historische Pfadabhängigkeiten und Varianzen und fundieren empirisch die Entwicklung sozioökonomischer Praktiken und ökonomischer Institutionen sowie subjektorientierte Entscheidungen und Handlungen. Aus der Perspektive einer lebenssituationsorientierten Bildung gehören entsprechend auch Postwachstumskonzepte realisierende Lebensstile, das kollektive Engagement für den Erhalt von Gemeinschaftsgütern, Machtungleichgewichte bei sozioökonomischen Transformationsprozessen, postkoloniale Pfadabhängigkeiten und unbezahlte Care-Arbeit zu einer angemessenen sozioökonomischen Bildung.

Die Lernenden sollen vor komplexe und authentische Aufgaben gestellt werden, die eigenständiges Denken und Arbeiten fordern, die problemorientiertes, entdeckendes und forschendes Lernen anregen und schulisches mit außerschulischem Lernen verbinden sowie kritische Reflexion fördern.

### **3.4 Handlungsebenen nachhaltiger Entwicklung in ökonomischen Inhaltsfeldern**

Die Handlungsebenen der nachhaltigen Entwicklung können auf die grundlegenden ökonomischen Inhaltsfelder der Oberstufe – Wirtschaftsordnung, Wirtschaftspolitik und internationale Wirtschaftsbeziehungen – bezogen werden. Als Problemsituationen können Herausforderungen, Zielkonflikte und Strategien einer nachhaltigen Entwicklung thematisiert werden.

- Inwiefern ist das Wirtschaftswachstum trotz sich immer deutlicher abzeichnender planetarer Grenzen noch ein wichtiges Ziel der Wirtschaftspolitik – auch im Hinblick auf andere gesamtwirtschaftliche Ziele? Oder wird die Wirtschaft durch einen falschen Maßstab gesteuert? Bestehen Alternativen, die den anderen angestrebten Zielen nicht schaden? Wissenschaftspropädeutisch kann hier eine Auseinandersetzung mit den Indikatoren wirtschaftspolitischer Ziele und den Grenzen ihrer Aussagekraft erfolgen. Akteurinnen und Akteure von Projekten, die auf nachhaltige Entwicklung zielen, können zur Verallgemeinerbarkeit von Postwachstumskonzepten befragt werden und etwaige Zielkonflikte bewerten.
- Wie funktioniert die marktwirtschaftliche Koordination im Hinblick auf knappe Güter – und warum scheitert sie bei der Nachhaltigkeit? Unter welchen Bedingungen muss der Staat die Allokation knapper Güter unterstützen – und welche Instrumente staatlicher Intervention eignen sich dafür am ehesten? Wie kann die Wirtschaftsordnung der sozialen Marktwirtschaft als Gestaltungsaufgabe weiterentwickelt werden? Wissenschaftspropädeutisch lassen sich hier die Auseinandersetzung mit Modellen und ihren Grenzen, das Aufstellen von Hypothesen, die Suche nach Kausalitäten und einer schlüssigen Argumentation verorten.
- Welche Optionen existieren, auch die internationalen Wirtschaftsbeziehungen nach Kriterien der Nachhaltigkeit zu entwickeln? Welcher Strategien bedarf es für eine sozial tragfähige und umweltverträgliche Weltwirtschaft? Wissenschaftspropädeutisch ermöglicht dies die Orientierung in komplexen globalen Systemzusammenhängen, die Definition von Problemen, die Recherche von Daten, die Ermittlung und Interpretation von Belegen, die Suche nach Zusammenhängen und das kritische Hinterfragen.

### 3.5 Methodische Hinweise zur Unterrichtsplanung und zum Medieneinsatz

Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, komplexes Wirtschaftswissen fachdidaktisch aufzubereiten, Rahmenbedingungen für komplexe Lernsituationen festzulegen und die Lernenden zu unterstützen und zu begleiten: Innerhalb dieser Rahmenbedingungen können die Lernenden selbstgesteuert und eigenverantwortlich ihr Wissen und ihre Handlungsweisen reflektieren, ausdifferenzieren, die Lernergebnisse auswerten und bewerten sowie ihr Handeln im Alltag darauf bezogen überprüfen und gegebenenfalls anders gestalten.

- Subjekt- und erfahrungsorientiert können die Lernenden sich mit eigenen Vorstellungen eines guten Lebens und seiner – weltweiten – Verallgemeinerbarkeit auseinandersetzen und eigene Vorstellungen über Wohlstand und ein gutes Leben entwickeln.
- Die Dynamik der Entwicklung aktueller Streitfragen über die politische Gestaltung nachhaltiger Entwicklung erfordert eine offene Unterrichtsplanung, in die unter Berücksichtigung grundlegender Instrumente die jeweils aktuellen Debatten eingeordnet werden.
- Anhand offener problem-, projekt- und handlungsorientierter Herausforderungen, Erfahrungen oder aktueller Streitfragen können die Lernenden Erkenntnisfragen entwickeln, mit denen sie die Ursachen der identifizierten Probleme erschließen und unterschiedliche Strategien zur Problemlösung vergleichen und beurteilen.
- In Simulationsformen, wie vor allem Planspielen und Experimenten, können sie systemische, betriebs-, volks- und weltwirtschaftliche Zusammenhänge und Handlungsrestriktionen erkennen, sich in die Perspektiven anderer hineinversetzen und diverse Problemlösungen erproben.
- Mit Formen des forschenden und entdeckenden Lernens können sie Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse in Fallstudien und Fallanalysen ergründen, Entwicklungen mithilfe von Best- und Worst-Case-Szenarien prognostizieren und Lösungen reflektieren.
- Im Rahmen diskursiven Lernens können sie die Perspektiven unterschiedlicher Stakeholder – Verbraucherinnen und Verbrauchern, Unternehmerinnen und Unternehmern, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, Politikerinnen und Politikern sowie Perspektiven aus dem globalen Norden und dem globalen Süden – und diverse Gestaltungsalternativen in Hearings präsentieren oder in Konferenzen ihre Argumentationsfähigkeit unter Beweis stellen.
- Die Dynamik der Veränderungen verlangt zudem die Auswertung und Einschätzung digital verfügbarer Daten, mit denen Prognosen gestellt und Urteile fundiert werden können. Mit der Einbindung sozialer Netzwerke können unterschiedliche Perspektiven eingeholt werden. Digitale Kooperation über Lernplattformen und digitales agiles Arbeiten können erprobt, eigene Lernergebnisse digital präsentiert werden. Auf Probleme, Ursachen und Gestaltungsmöglichkeiten kann aufmerksam gemacht und auf die Willensbildung eingewirkt werden.
- Um potenzieller Resignation zu begegnen, erfordert die Problemorientierung auch ein Gegengewicht durch das Aufzeigen erfolgreicher Beispiele gelungener solidarischer Wirtschaftsformen, erfolgreicher Entwicklungen im Rahmen der Corporate Social Responsibility von Unternehmen sowie nationaler und internationaler Kooperation zur Gestaltung einer nachhaltigen Wirtschafts- und Weltwirtschaftsordnung und -politik. Die Lernenden erkennen die grundsätzliche zukunftsorientierte Gestaltbarkeit des gesellschaftlichen Wandels.

### 3.6 Zukunftswerkstätten als verbindender analytischer, kreativer und mitgestaltender Zugang zur zukunftsorientierten Transformation der Ökonomie

Die Themen der ökonomischen Bildung können in sehr unterschiedlichen Lernumgebungen mit unterschiedlichen Lerngruppen und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bearbeitet werden. Entscheidend ist, dass in der Schule schon die Lernenden eigenaktiv tätig werden und selbstbestimmt ihre Welt, ihre Lernwelt, gestalten dürfen. Nur ein Wissen über ökonomische Zusammenhänge vermitteln zu wollen, reicht nicht aus. Es bedarf der Schaffung von Bedingungen, unter denen Lernende sich Kompetenzen aneignen können, die sie für die Bewältigung zukünftiger gesellschaftlicher Transformationsprozesse benötigen. Um schon in der Schule bewusst und eigenverantwortlich zu handeln und Erfahrungen mit ihrer sozialen Umwelt sowie mit sich selbst machen und verarbeiten zu können, bietet sich das Konzept der Zukunftswerkstatt – von Robert Jungk für soziale Bewegungen konzipiert, von Peter Weinbrenner für die Didaktik modifiziert – als verbindender analytischer, kreativer, mitgestaltender Zugang zur Auseinandersetzung mit bedeutsamen Zukunftsfragen an. Konkret geht es hier um die zukunftsorientierte Transformation der Ökonomie unter Berücksichtigung planetarer Ober- und sozialer Mindestgrenzen. Methoden, wie Fallanalysen, Simulationen und Konferenzen, sowie analoge und digitale Medien können in diese Werkstätten eingebunden werden.

Zukunftswerkstätten ermöglichen Lernenden ausgehend von einer analytischen Erschließung kritikwürdiger Zustände und ihrer Ursachen die Entwicklung einer eigenen kreativen Vision für eine wünschenswerte Zukunft im Sinn nachhaltiger Entwicklung. Sie fordern, sich mit unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten mit Blick auf die oft als zentrales Problem ausgemachten Ursachen – die Wirtschaftsordnung, das Wirtschaftswachstum, die Weltwirtschaft – auseinanderzusetzen, diese zu vergleichen und zu bewerten. Das innovative Element besteht darin, diese drei Ebenen miteinander zu verbinden, um zu verhindern, dass individuelle/solidarische, strukturelle und globale Lösungen gegeneinander ausgespielt und die Verantwortung auf die jeweils andere Ebene geschoben wird.

- So sehen die einen Postwachstumskonzepte als Lösung und entwickeln hier gemeinschaftlich neue nachhaltige Lebensstile. Diese bringen neue Formen des Wirtschaftens in die Welt und können Vorbildcharakter haben. Diese Innovationen sind allerdings häufig freiwillig und nicht selten einem bestimmten Milieu vorbehalten. Eine Berücksichtigung der planetaren Grenzen erfordert allerdings eine größere Breitenwirkung.
- Um in einem größeren Umfang ökologisch und sozial verträgliches Wirtschaften zu bewirken, bedarf es entsprechend einer Veränderung der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, die zum Erhalt von Kollektivgütern und zur Internalisierung externer Effekte beizutragen vermag. Je nach Gefährdungsgrad kommen unterschiedliche Interventionen (nach Eingriffsintensität gestaffelt) in Betracht: bessere Informationen, die Internalisierung der Kosten durch Anreize wie Steuern oder Zertifikate, ggf. Verbot und Verzicht bzw. auch eine andere öffentliche Infrastruktur. Allerdings rufen höhere Kosten und Komfortverluste auch Gegenwehr hervor, treffen unterschiedliche soziale Gruppen je anders und erfordern sozialen Ausgleich. Sie gehen aber auch mit Sorgen um die Wettbewerbsfähigkeit einher, wenn etwa andere Staaten in geringerem Umfang derlei Maßnahmen ergreifen.
- Entsprechend stellt sich auch die Frage nach einer Veränderung der Weltwirtschaft und der internationalen Kooperation zum Schutz der globalen Umweltgüter. Zu





berücksichtigen sind die unterschiedlichen historischen Verantwortungen für die bereits vorhandene Belastung und unterschiedliche sozioökonomische Entwicklungsstände bei der Einbettung globaler Fragen. Weitere Fragen lauten, was nationale Vorreiter bewirken können und welche Optionen internationalen sozialen Ausgleichs existieren.

Mit einer Zukunftswerkstatt können subjekt- und erfahrungsorientierte Zugänge mit theoretisch-analytischen sowie kreativ gestaltenden Zugängen verbunden werden, sodass sich alle Lernenden mit ihren Fähigkeiten bereichernd in den Prozess einbringen können. Eine solche Zukunftswerkstatt kann auf verschiedene Weisen organisiert werden: Die Zukunftswerkstatt kann getrennt nach Wirtschaftsordnung (in der Regel in der 11. Jahrgangsstufe), Wirtschaftswachstum (in der Regel in der 12. Jahrgangsstufe) sowie Weltwirtschaft (in der Regel in der 13. Jahrgangsstufe) durchgeführt werden. Die drei Ebenen lassen sich sinnvoll miteinander verbinden, wobei Erstere eine individuell-solidarische Perspektive anlegt und auf Postwachstumskonzepte ausgerichtet ist, Zweitere eine politische Perspektive einnimmt und auf Rahmenbedingungen des Markts fokussiert, während Letztere die globale Ebene der Weltwirtschaft in den Blick nimmt, Verbindungsmöglichkeiten ergeben sich, wenn etwa


- im jeweiligen Bundesland ein Inhaltsfeld zum nachhaltigen Wirtschaften vorgesehen ist,
- in der 11. Klasse ein Einstieg in das Fach über ein gesellschaftlich relevantes Problem vorgenommen und dabei auch in die Arbeitsweise und in Fachkonzepte eingeführt wird,
- im Sinne eines Whole School Approach zugleich die einzelnen Kurse der Oberstufe jeweils die Herausforderung einer Ebene übernehmen – und gemeinsame Präsentationsphasen organisiert werden.

## 4 Beispielthemen

| Tabelle 6: Liste der Beispielthemen

Themenbereiche	Beispielthemen
<p><b>1</b> Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion</p>  	<p>Alternative Wirtschaftsformen jenseits der Marktökonomie (auch aus Perspektiven des globalen Südens) – Optionen für ein glücklicheres Leben?</p> <p>Darf man Land überhaupt bewirtschaften? (Relevanz von Eigentumsrechten und indigenen Wissens für den Erhalt der Natur?)</p>
<p><b>2</b> Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder</p>  	<p>Globales Wirtschaftsethos bzw. Gemeinwohlökonomie – eine realistische Vision für die Weltwirtschaft?</p> <p>Corporate Social Responsibility in Unternehmen – mehr als Greenwashing?</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p><b>3</b> Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum Postkolonialismus</p>  	<p>Wohlstand des globalen Nordens auf Kosten des globalen Südens? Nach dem Kolonialismus nun ein „grüner“ Kolonialismus – eine neue Form der Ausbeutung?</p>
<p><b>4</b> Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum</p>  	<p>True Cost Accounting – Sagen die Preise die Wahrheit? Die Kosten des Wohlstands Regionalisierung statt Globalisierung – ein sinnvoller Ausweg für eine nachhaltige Weltwirtschaft?</p>
<p><b>5</b> Landwirtschaft und Ernährung</p>  	<p>Verbot von Nahrungsmittelspekulation – eine geeignete Maßnahme zur Bekämpfung des Welthungers? Geteiltes Risiko gegen Preisschwankungen – solidarische Landwirtschaft als Lösung?</p>
<p><b>6</b> Gesundheit, Krankheit, Pandemien und One Health</p>  	<p>Global Care Chains – eine Win-win-Situation für die Welt oder eine Verewigung der Abhängigkeit? Solidarische Gesundheitsversorgung im globalen Süden – ein Vorbild für den globalen Norden?</p>
<p><b>7</b> Bildung und Wissenschaft</p> 	<p>Bildung – eine hinreichende Voraussetzung für eine zukunftsorientierte, nachhaltige Transformation der Ökonomie? Wird Bildung durch Globalisierung zur Ware?</p>
<p><b>8</b> Globalisierte Freizeit, Umwelt und Tourismus</p>  	<p>Workation – Homeoffice am Meer! Die Balance von Arbeit und Freizeit oder grenzenlose Verfügbarkeit in Isolation? Immobilienkauf in Urlaubsländern – Steigerung unserer Lebensqualität auf Kosten anderer?</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p><b>9</b> Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere</p>  	<p>Erfordert virtuelles Wasser eine globale Wasserregulierung – oder andere Formen nachhaltiger Wirtschaftspolitik?</p> <p>Waldschutz statt Emissionssenkung – ein effektives Klimaschutzinstrument, Kapitalisierung der Natur oder Freibrief zur Unterlassung?</p>
<p><b>10</b> Chancen und Gefahren technologischen Fortschritts, Energiegewinnung, KI und Digitalisierung</p> 	<p>Energie zwischen Markt- und Staatsversagen: Wie kann die Energiewende gelingen?</p> <p>Lebensfreundliche Technik – Welche (sozialen, ökologischen, ökonomischen, demokratischen) Leitplanken für den technologischen Fortschritt brauchen wir?</p>
<p><b>11</b> Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust</p>  	<p>Wie kann internationale Kooperation gegen den Treibhauseffekt gelingen? Oder Internationaler Klimaschutz – ist der Zertifikatshandel eine angemessene und ausreichende Strategie?</p> <p>Die Hoffnung stirbt zuletzt! Geo-Engineering – ein Allheilmittel für ein „weiter wie bisher“?</p>
<p><b>12</b> Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr</p>  	<p>Wie kann die „Mobilitätswende“ gelingen? Markt versus Staat</p> <p>Urban Gardening – ein gutes Beispiel für gelingende Allmenden und Verkehrsreduktion?</p>
<p><b>13</b> Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit</p>  	<p>Internationaler Handel versus Umweltschutz: Ist der Zielkonflikt lösbar?</p> <p>Golden Standards für eine nachhaltige Weltwirtschaft – Expertenhearing zur Ausgestaltung von Handelsabkommen</p>
<p><b>14</b> Demografische und soziale Strukturen und Entwicklungen</p>  	<p>Dauerhafte Exportüberschüsse in Ländern des globalen Nordens – eine Win-win-Situation für einen alternden Norden und einen jungen Süden?</p> <p>Mit Ökosteuern die Rentenkassen stabilisieren? Durch höhere Umweltkosten und niedrigere Arbeitskosten Knappheiten besser anzeigen</p>

Themenbereiche	Beispielthemen
<p><b>15</b> Armut und soziale Sicherheit</p> 	<p>Das Bruttoinlandsprodukt – ein geeigneter Wohlstandsindikator? Alternativen der Wohlstandsmessung</p> <p>Wirtschaftswachstum – unverzichtbar zur Armutsbekämpfung?</p>
<p><b>16</b> Frieden und Konflikt</p>  	<p>Frieden und Konflikt Ein Krieg mit ökonomischen Mitteln: Wie geeignet sind Handelssanktionen zur Durchsetzung politischer Ziele?</p>
<p><b>17</b> Migration und Integration</p>  	<p>Migration – auch eine Folge des existierenden Weltwirtschaftssystems?</p>
<p><b>18</b> Politik, Demokratie und Menschenrechte</p>  	<p>Umwelt- und Sozialstandards: Wirksame Instrumente zu mehr Nachhaltigkeit – oder zur Vorherrschaft des globalen Nordens?</p> <p>Das Lieferkettengesetz – eine längst überfällige Chance für Menschenrechte – oder ein unpraktikables Bürokratiemonster?</p>
<p><b>19</b> Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen</p>  	<p>Integration in den Welthandel – zwingende oder hinderliche Voraussetzung für Entwicklung?</p> <p>Voraussetzungen einer gelingenden Weltmarktintegration: Müssen IWF, WTO und Weltbank umdenken?</p>
<p><b>20</b> Global Governance – Weltordnungspolitik</p>  	<p>(K)eine Chance für das internationale Klimaabkommen – als Planspiel zur internationalen Klimakooperation</p> <p>Eine nachhaltige Weltwirtschaftsordnung – nur eine schöne Utopie?</p>
<p><b>21</b> Kommunikation im globalen Kontext</p>  	<p>Die neuen Plattformökonomien – Bereicherung oder Bedrohung eines nachhaltigen Wirtschaftens und eines demokratischen Zusammenlebens?</p>

## 4.1 Umsetzung ausgewählter Beispielthemen

### Unterrichtsskizze 1: Die wahren Kosten unserer Lebensmittel

**Titel: Was sind die wahren Kosten unserer Lebensmittel? True Cost Accounting als Instrument zur Entwicklung einer nachhaltigen Lebensmittelproduktion**

**Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 7, 8, 9, 12, 15**

**OR-Themenbereiche: 4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum, 5 Landwirtschaft und Ernährung, 13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit**

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

- Informationen zu externen Effekten in der Lebensmittelproduktion, zu True Cost Accounting und zur Nachhaltigkeitsberichterstattung beschaffen und auswerten. (1.1)
- die Entstehung von externen Effekten in der Lebensmittelproduktion anhand von Beispielen erklären und begründen, warum es sich bei externen Effekten um eine Form des Marktversagens handelt. (1.4, 3.3, 6.4)
- unterschiedliche Sichtweisen, Interessen und Handlungen von Unternehmen und Verbrauchern erkennen und die Auswirkungen auf die Marktpreise analysieren. (4.1, 5.1)
- die Wirkung von True Cost Accounting auf das globale Wirtschaftssystem beschreiben und analysieren. (6.6, 6.7)
- die sich durch eine Nachhaltigkeitsberichterstattung ergebenden Auswirkungen für Unternehmen, Verbraucher und Staat darstellen und die Effekte für Umwelt und Gesellschaft beurteilen. (7.4, 8.4)
- persönliche Handlungsspielräume sowie Lösungsansätze auf gesamtgesellschaftlicher und politischer Ebene erkennen. (6.6, 11.1)

Die Lernenden informieren sich über Ziele der „Farm to Fork“-Strategie der Europäischen Kommission und beurteilen, inwieweit die beschlossenen Maßnahmen zur Zielerreichung beitragen können. Sie setzen sich mit der Internalisierung externalisierter Kosten als Maßnahme zur Zielerreichung auseinander und prüfen den Ansatz des True Cost Accounting (TCA, Wahre-Kosten-Rechnung) als Instrument zur Bewertung und Entwicklung eines innovativen und nachhaltigen europäischen Lebensmittelsystems.

- Externe Kosten und externer Nutzen in der Lebensmittelproduktion
  - Warum zahlen wir die falschen Preise? Wie können die wahren Preise bestimmt werden?
- TCA: Berücksichtigung der verursachten gesamtgesellschaftlichen (ökologischen und sozialen) Kosten (Film: „True cost – From costs to benefits in food and farming“)<sup>2</sup>
  - Was ist TCA? Wie lassen sich die wahren Kosten ermitteln?
  - Wie kann TCA zur Analyse von Lieferketten eingesetzt werden?
  - Wie wirkt sich TCA auf die Rechnungslegung und Bilanzierung von Unternehmen aus?

<sup>2</sup> Siehe <https://youtu.be/9TcMnYPDjbl>.

- Mit dem Inkrafttreten der Corporate Sustainability Reporting Directive (CSRD) wächst auf europäischer Ebene die Bedeutung der CSR-Berichterstattung (Corporate Sustainability Reporting).
  - Welche Änderung ergeben sich für die Berichterstattung von Unternehmen in Bezug auf Nachhaltigkeit?
  - Wie werden Aspekte von TCA bei der zukünftigen Berichterstattung berücksichtigt?

#### Weiterführende Quellen und Literatur

- BUNDESINFORMATIONSZENTRUM LANDWIRTSCHAFT (2024): True Cost Accounting – Was Lebensmittel wirklich kosten (müssten). <https://www.landwirtschaft.de/diskussion-und-dialog/umwelt/true-cost-accounting-was-lebensmittel-wirklich-kosten-muessten>.
- DER DEUTSCHE NACHHALTIGKEITSKODEX (2024): Homepage. <https://www.deutscher-nachhaltigkeitskodex.de/de-DE/Home/Berichtspflichten/CSRD>.
- TMG –THINK TANK FOR SUSTAINABILITY (2020): True Cost – From Costs to Benefits in Food and Farming. <https://youtu.be/9TcMnYPDjbl>.

## Unterrichtsskizze 2: Rettung des Regenwalds durch Boykott oder Entschädigung für die Pflege

**Titel: Rettung des Regenwalds durch Boykott oder Entschädigung für die Pflege**

**Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 1, 3, 12, 13, 15, 16, 17**

**OR-Themenbereiche: 4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum, 5 Landwirtschaft und Ernährung, 9 Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen: Böden, Wasser und Weltmeere, 11 Klimawandel, Verschmutzung und Biodiversitätsverlust, 15 Armut und soziale Sicherheit**

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

- die wirtschaftlichen Gründe für die Abholzung des tropischen Regenwalds am Beispiel von Brasilien analysieren und darstellen. (1.1, 1.2, 2.2, 5.1, 5.2, 5.3)
- die Funktion des Regenwalds für den Klimaschutz erarbeiten und erklären. (1.1, 4.1, 6.3)
- am Beispiel des Amazonas-Regenwalds das sozial-ökologische Dilemma zwischen nationaler Eigennutzverfolgung und global-rationalen Klimaschutz-Bemühungen erläutern. (3.3, 5.2, 6.2, 6.4)
- diskutieren und bewerten, ob die Weltgemeinschaft ein Unterlassen der Abholzung von Brasilien einfordern sollte. (4.4, 6.2, 6.4)
- die Bedeutung struktureller Änderungen in Dilemmasituationen am Beispiel des Regenwalds erläutern und die (mutmaßliche) Wirksamkeit und mögliche Nebenefekte verschiedener Sanktions- und Anreizinstrumente, wie z. B. EU-Importstopp für Tropenholz, Amazonien-Fonds, zur Verhinderung der Regenwald-Abholzung darstellen. (4.4, 6.5, 7.1, 7.2)
- individuelle Handlungsmöglichkeiten von Konsumentinnen und Konsumenten analysieren, bewerten und gegebenenfalls bewerben (z. B. Boykott von Tropenholz/ Fleisch, Kauf von Holz aus zertifiziertem nachhaltigen Anbau). (8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 11.2)

- eigene und kollektive Handlungsmöglichkeiten zur Unterstützung einer strukturellen Lösung des Regenwald-Dilemmas entwerfen und reflektieren. (8.2, 8.3, 9.3, 10.6)

Problemorientierte Ermittlung der ökonomischen Gründe und nationalen Gegebenheiten

- Warum wird im Amazonas der Regenwald abgeholzt?
  - Nutzung: Nutz- und Brennholzgewinnung, Ausdehnung Weideland oder Anbaufläche für z. B. Soja, Großprojekte, Wanderfeldbau, Tropenholzexport
  - Strukturelle ökonomische Herausforderung der Regenwaldnutzung: Kollektivgut, externe Effekte, Dilemmasituation
  - Entwicklungsbedingte Problematik: Armut und Bevölkerungswachstum, ungleiche Landverteilung
  - Weltwirtschaftliche Rahmenbedingungen: Verschuldung, transnationale Konzerne, Rolle des globalen Südens als Rohstofflieferant

Analyse der Bedeutung des Regenwalds und negativer Folgen der Rodung

- Warum und für wen ist die Abholzung des Amazonas-Regenwalds ein Problem?

Bewertende Analyse und Vergleich der Handlungsmöglichkeiten im Allgemeinen

- Sollte das Regenwaldland für den entstehenden weltweiten Schaden als externer Effekt bestraft oder für den Schutz des Regenwalds als globaler Nutzen entschädigt werden?
- Was sind individuelle Handlungsoptionen, auch für Lernende?
  - Konsum von Holz aus nachhaltigem und/oder regionalem Anbau zu höheren Kosten (FSC-Siegel), Boykott bzw. Verzicht auf Tropenholz/Fleisch
- Für welche strukturellen Maßnahmen können sich Individuen, auch Lernende, einsetzen?
  - z. B. Entschädigung der Tropenwaldländer für den Erhalt des Walds: Beispiel Amazonien-Fonds
  - z. B. Lieferkettengesetz, das den Schutz des Regenwalds gewährleistet

#### Weiterführende Quellen und Literatur

- BMZ – BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (o.J.): Suche „Amazonienfonds“. <https://www.bmz.de/de/suche?search=amazonienfonds>.
- OROVERDE (o.J.): Homepage. <https://www.regenwald-schuetzen.org>.

### Unterrichtsskizze 3: Baumwolle zwischen Freihandel und Protektionismus?

**Titel: Welthandel – ohne Ausweg aus Armut und Umweltzerstörung? Gestaltung von Entwicklungszielen einer sozial-ökologisch ausgerichteten Weltwirtschaft**

**Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs): 1, 2, 3, 6, 10, 12, 13, 17**

**OR-Themenbereiche: 4 Waren aus aller Welt: Produktion, Lieferketten, Handel und Konsum, 13 Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit, 20 Global Governance – Weltordnungspolitik**

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

- modellgeleitet planetare und soziale Grenzen analysieren und deren Verletzungen identifizieren. (3.1)
- globales Marktversagen erläutern. (1.1)

- zugrunde liegende sozioökonomische und ökologische Probleme diskutieren. (6.3)
- soziale und ökologische Auswirkungen des gegenwärtigen Welthandels national und international analysieren. (3.3)
- Grundbegriffe des Außenhandels (Freihandel, Protektionismus) diskutieren. (6.5)
- am Beispiel von Baumwolle Schlussfolgerungen für die künftige Entwicklung und Forderungen einer sozial-ökologischen Entwicklung des globalen Handels ableiten. (10.6)
- die Reichweite und Effektivität einer individuellen Konsumveränderung gegenüber politischen Maßnahmen diskutieren. (11.2)
- Möglichkeiten der politischen Einflussnahme auf supranationaler Ebene identifizieren. (8.4)
- Erfolgsfaktoren einer politischen Einflussnahme analysieren. (10.6)
- eigene Einflussmöglichkeiten als Weltbürgerin bzw. Weltbürger erkennen. (11.2)

Anknüpfend an ihre Alltagswelt erfahren die Lernenden die Erweiterung ihrer ökonomischen Weltsicht. Sie nutzen in der Betrachtung eines exemplarischen Zusammenhangs ökonomisches Grundlagenwissen, beziehen ihr Theoriewissen auf internationale Analysen und kontrastieren die gewonnenen Erkenntnisse mit neuen, aktuellen Modellannahmen. Dabei durchlaufen sie mehrere Lernprozesse:

- Sie erweitern ihr Orientierungswissen ausgehend von alltäglichen Kleidungsstücken.
- Sie vertiefen analytisch-methodische Kompetenzen durch die Analyse von Produktionsbedingungen und Handelsbeziehungen am Beispiel der Baumwolle.
- Sie wenden ökonomisches Theoriewissen auf Freihandelskonzepte und deren Gegenentwürfe an.
- Sie kontrastieren bestehende Konzepte mit dem Modell der Donut-Ökonomie.
- Sie diskutieren die Grundannahmen der Donut-Ökonomie und verarbeiten sie kreativ.
- Sie entwickeln aufbauend auf den Prozessergebnissen Ziele, die sie als handlungsleitend für eine sozial-ökologisch gerechte Welthandelsordnung ansehen.
- Sie analysieren abschließend Möglichkeiten der politischen Einflussnahme, um die entwickelten Ziele in politische Realität überführen zu können – unter Berücksichtigung der EU als Einflussfaktor auf internationaler Ebene.

### Weiterführende Quellen und Literatur

- BPB – BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (o. J.): Dossier Anthropozän. [www.bpb.de/themen/umwelt/anthropozan](http://www.bpb.de/themen/umwelt/anthropozan).
- RAWORTH, K. (2021): Die Donut-Ökonomie. Endlich ein Wirtschaftsmodell, das den Planeten nicht zerstört. Hanser

## 5 Unterrichtsbeispiel

### Nachhaltige Transformation der Ökonomie

Das Unterrichtsbeispiel bezieht sich auf drei zentrale Schwerpunkte, die in jedem Fach relevant sind, das in der gymnasialen Oberstufe Wirtschaft integriert. Dabei handelt es sich um die Herausforderungen der

- a) Wirtschaftsordnung, wobei Marktmechanismen als Ursachen mangelnder Nachhaltigkeit, aber ebenso als Strategie für eine Transformation zu mehr Nachhaltigkeit genutzt werden können – unter Berücksichtigung staatlicher Interventionen zur Korrektur von Marktversagen,

- b) Wirtschaftspolitik, wobei Wirtschaftswachstum als umstrittenes Ziel mit einem ebenso schwierigen Indikator fungiert, für das gesellschaftliche Gruppen Alternativen nachhaltigen Wirtschaftens erproben,
- c) Weltwirtschaft, wobei Nationen im Wettbewerb mit anderen um ihre Wettbewerbsfähigkeit fürchten, während der globale Norden und der globale Süden unterschiedliche Betroffenheit, Verursachung und Ressourcen beim Schutz globaler Umweltgüter aufweisen, sodass Lösungen für eine nachhaltige Transformation der Weltwirtschaft und den Schutz globaler Umweltgüter gesucht werden.

Diese drei Herausforderungen sind eng miteinander verschränkt. Gerade ihre parallele Bearbeitung ermöglicht die Erkenntnis, dass sich die drei Strategien ergänzen und zudem aufeinander verweisen, um auch zu vermeiden, dass die Verantwortung für nachhaltiges Wirtschaften allein auf die jeweils andere Ebene verschoben wird. So werden gleichzeitig Mikro-, Meso- und Makroebene der Nachhaltigkeit miteinander verschränkt. Jede einzelne Herausforderung lässt sich aber auch in einer eigenen Zukunftswerkstatt einzeln erarbeiten, indem

- in der problemorientierten Kritikphase Probleme und systemische Ursachen unter Berücksichtigung von Theorie und Empirie analysiert werden (1–4),
- in der reflexionsorientierten Utopiephase individuelle und gesellschaftliche Ziele reflektiert und mögliche Zielkonflikte bewertet werden (5–7),
- in der handlungs-, gestaltungs- und forschungsorientierten Realisierungsphase alternative Strategien und Instrumente in Theorie und Empirie verglichen, beurteilt, geprüft und erprobt werden (8–11).

| **Tabelle 7:** Elemente der Zukunftswerkstatt: Wie kann eine zukunftsorientierte Transformation zu mehr Nachhaltigkeit gelingen

Kritikphase	A Grenzenloses Wirtschaftswachstum angesichts planetarer Grenzen? (SDG 4)		
	B Wirtschaftswachstum in der Kritik: Sind Wege zur Nachhaltigkeit möglich?	C Marktwirtschaft – Problemursache und Lösung zugleich?	D Weltwirtschaft – (k)ein Ausweg aus Armut und Umweltzerstörung?
<b>Utopien</b> (Ziele) <i>Bewerten</i>	<b>Was ist für uns Wohlstand?</b> <i>(SDG 9)</i>	Was brauchen wir, um glücklich zu sein? <i>(SDG 3)</i>	Welchen Wohlstand braucht die Welt? <i>(SDGs 1, 10, 13)</i>
<b>Kritik</b> (Problem/Ursachen) <i>Erkennen</i>	<b>Brauchen wir noch Wirtschaftswachstum?</b> <i>(SDG 8)</i>	Warum ist der Knappheitskoordinator Markt bei Umweltgütern nicht genial? <i>(SDG 12)</i>	Was sind die weltweiten Kosten des Wohlstands? Warum ist der Welthandel nicht nachhaltig? <i>(SDGs 1, 2, 10, 13)</i>
<b>Realisierung</b> (Strategien) <i>Handeln</i>	<b>Sind alternative Wirtschaftsformen verallgemeinerbar?</b> <i>(SDG 11)</i>	Strategien sozial-ökologischer Transformation im Vergleich. <i>(SDG 7)</i>	Ist eine zukunftsfähige Transformation der Weltwirtschaft realisierbar? <i>(SDGs 1, 2, 10, 13, 17)</i>

Die Tabelle verdeutlicht Aufbau und Ablauf der Herausforderungen A – D als sequenzielle Umsetzung nach Herausforderungen in den unterschiedlichen Kurshalbjahren und auch als parallele Umsetzung – z.B. als Einstieg in die gymnasiale Oberstufe, in einer Projektwoche, in einem Inhaltsfeld zur Nachhaltigkeit oder als Whole School Approach kursübergreifend.

Unter didaktischen Gesichtspunkten folgt einer grundsätzlichen Kritikphase in A die Utopiephase, der sich vor der in einer Zukunftswerkstatt üblichen Realisierungsphase eine erneute Kritikphase anschließt, um zu ermitteln, welche Herausforderungen das Wirtschaftswachstum, der Marktmechanismus und die Weltwirtschaft für eine nachhaltige Entwicklung bergen. Je nach didaktischer Entscheidung können auch einzelne Phasen stärker im Vordergrund stehen. Grundsätzlich wird die Auseinandersetzung mit allen drei Dimensionen B – D durch die generelle Kritikphase (A) eingeleitet.

### **5.1 A Einladung in eine Zukunftswerkstatt: Wie kann eine zukunftsfähige Transformation der Ökonomie zu mehr Nachhaltigkeit gelingen? (Kritikphase)**

Als Einstieg dient eine Einladung der Regierung in eine Zukunftswerkstatt, für deren Vorbereitung die Lernenden sich mit den planetaren und sozialen Grenzen auseinandersetzen, derlei Grenzen belegende seriöse Daten ermitteln und so eine Vorstellung von Bereichen mangelnder Nachhaltigkeit identifizieren, während sie durch den Vergleich mit den von der UN vereinbarten SDGs erkennen, dass sich die Nationen der Welt gemeinsam auf ähnliche Ziele verständigen könnten.

#### **Kompetenzen**

Die Lernenden ...

- erkennen die Herausforderungen einer zukunftsfähigen Transformation der Ökonomie zu mehr Nachhaltigkeit durch die Teilnahme an einer Zukunftswerkstatt. (3.1)
- ermitteln seriöse Daten, um die Verletzung planetarer und sozialer Grenzen zu belegen. (1.1, 2)
- vergleichen das Donut-Modell mit den Nachhaltigkeitszielen der UN. (1.3)
- bewerten die Herausforderungen einer solchen Zielorientierung. (6.2, 9)

#### **M: Einladung zur Zukunftswerkstatt zu einer zukunftsfähigen Transformation der Ökonomie zu mehr Nachhaltigkeit?**

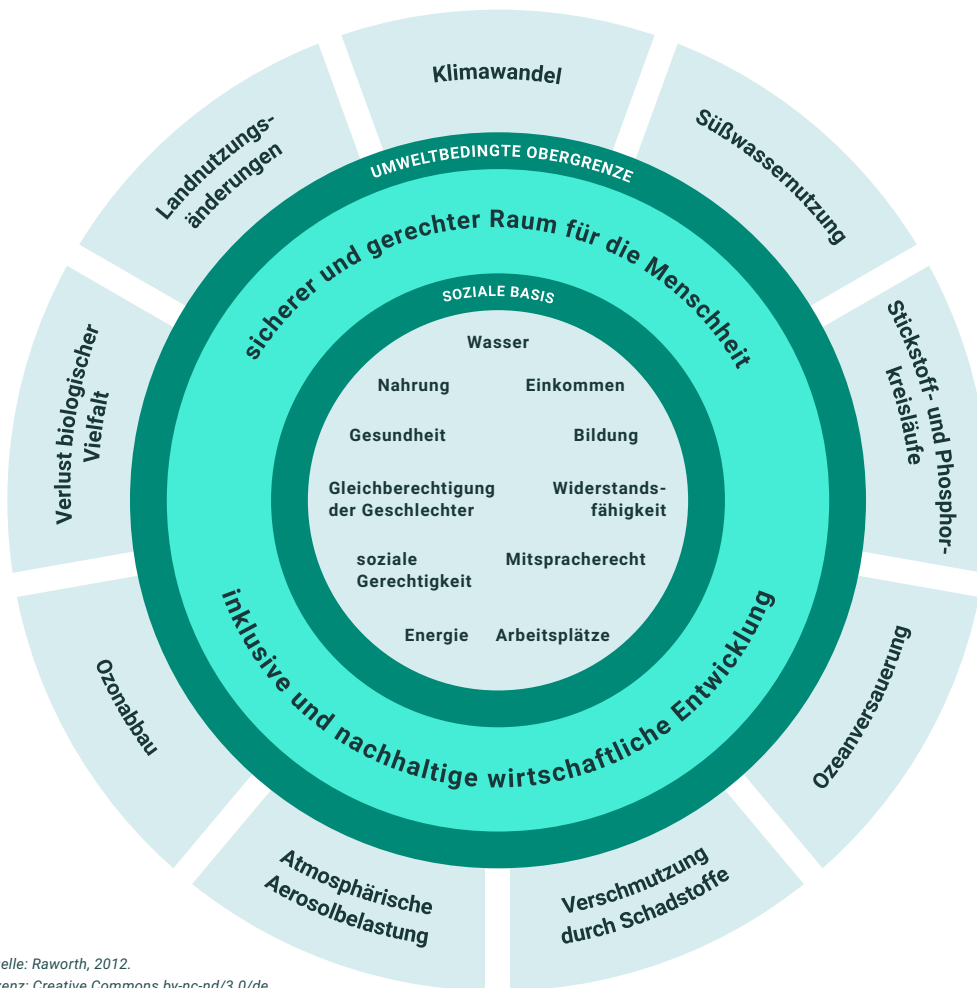
Die Bundesregierung lädt Sie ein, in einer Zukunftswerkstatt zu einer zukunftsfähigen Transformation der Ökonomie zu mehr Nachhaltigkeit an Vorschlägen mitzuarbeiten, um ein gutes Leben der jetzt und künftig lebenden Generationen zu ermöglichen. Um den Temperaturanstieg und seine verheerenden sozialen und ökologischen Auswirkungen zu begrenzen, kommt es entscheidend auf die nächsten Jahre an, aber die ökologischen Ziele sind nicht die einzigen Ziele. Eine britische Wissenschaftlerin skizziert in ihrem Modell einer Donut-Ökonomie, dass weder die planetaren äußeren Grenzen – wie der Klimawandel und der Verlust der Artenvielfalt – überschritten noch die sozialen Grenzen – wie die Sicherung der Grundbedürfnisse, Bildung und Gesundheit – unterschritten werden dürfen. Dieser Denkansatz berücksichtigt auch

die weltweit vereinbarten 17 Ziele einer nachhaltigen Entwicklung der Vereinten Nationen, die die mit dem Klimawandel und seinen Ursachen und Folgen verbundenen sozialen Aspekte und Gerechtigkeitsfragen einbeziehen.

Die Bundesregierung weiß, dass sie eine Transformation der Ökonomie zu mehr Nachhaltigkeit dringend in Angriff nehmen muss. Sie weiß aber auch, dass unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen nicht allen Zielen die gleiche Bedeutung beimessen. Wenn auch weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass sowohl ökologische als auch soziale Ziele bedeutsam sind, bestehen doch erhebliche Kontroversen darüber, wie eine solche zukunftsorientierte Transformation der Ökonomie zu mehr Nachhaltigkeit im eigenen Land und weltweit gestaltet werden kann.

| **Abbildung 6:** Die Donut-Ökonomie (RAWORTH 2012, CC BY-NC-ND 3.0)

■ **Ein sicherer und gerechter Handlungsraum für die Menschheit**



Quelle: Raworth, 2012.  
 Lizenz: Creative Commons by-nc-nd/3.0/de  
 Bundeszentrale für politische Bildung, 2016, www.bpb.de



Kann man wirklich auf Wirtschaftswachstum verzichten? Kann man Wirtschaftswachstum und Wohlstand gleichsetzen? Sind wir von geeigneten Maßstäben gelenkt? Können die neuen Wirtschaftsformen, die nicht mehr auf Wachstum setzen, für alle Menschen im globalen Norden als Bereicherung angesehen werden?

- a) Warum tut sich der Markt – der Knappheiten flexibel ausgleichen kann – mit der Umwelt so schwer? Welche Rolle sollte also dem Markt und welche dem Staat zukommen? Oder muss der Staat den Markt nur besser gestalten – ökologisch und sozial?
- b) Kann man sich „nationale Alleingänge“ überhaupt leisten? Inwiefern wäre auch eine Transformation der Weltwirtschaft zu mehr Nachhaltigkeit grundsätzlich denkbar?

Gerade deshalb möchte die Regierung Sie als Bürgerinnen und Bürger zu der Zukunftswerkstatt einladen, um Ihre Ziele und Ihre Bedenken einzubeziehen und mit Ihnen Wege zu einer Transformation der Wirtschaft zu mehr Nachhaltigkeit zu prüfen – und vielleicht auf den Weg zu bringen.

Prüfen Sie bitte, zu welchen Fragen Sie Vorwissen und Erfahrungen mitbringen und zu welchen der Fragen Sie besonders gerne an Lösungen mitarbeiten wollen.

Betrachten Sie zunächst das Donut-Modell der britischen Forscherin KATE RAWORTH (2018, S. 357):

- Welche planetaren und sozialen Grenzen werden eher eingehalten, welche besonders verletzt? Wie haben sich bestimmte Ziele entwickelt? Mit welchen seriösen Daten lässt sich das belegen?
- Inwiefern berücksichtigt das Donut-Modell die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der UN?
- Welche Grenzen sind aus Ihrer Sicht besonders bedeutsam und warum?
- Für wie wünschenswert halten Sie die Vorstellung einer Donut-Ökonomie?

Im Anschluss kann bei Bedarf auch die Auseinandersetzung mit der Utopiephase aus dem Baustein C vorgezogen werden, in dem die Lernenden darüber reflektieren, was sie benötigen, um glücklich zu sein, und dies mit Vorstellungen eines guten Lebens vergleichen.

### **M: Internetquellen zur Donut-Ökonomie, Sustainable Development, Daten der Welt**

- BPB – BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (2017): Donut – ein sicherer und gerechter Handlungsraum? <https://www.bpb.de/themen/umwelt/anthropozoen/248875/donut-ein-sicherer-und-gerechter-handlungsraum/>.
- Digitale Tools: <https://www.oncoo.de>; <https://padlet.com/>; <https://www.mural.co/>.
- DOUGHNUT ECONOMICS ACTION LAB (o.J.): Homepage. <https://doughnuteconomics.org/>.
- FROMM, T. (2018): „Die Donut-Ökonomie“. <https://www.deutschlandfunk.de/kate-raworth-die-donut-oekonomie-100.html>.
- NAUMANN, M. (2021): Donut-Ökonomie: Das steckt hinter dem Konzept. <https://utopia.de/ratgeber/donut-oekonomie-das-steckt-hinter-dem-konzept/>.
- OUR WORLD IN DATA (o.J.): Homepage. <https://ourworldindata.org/>.
- United Nations Regional Information Centre (o.J.): Sustainable Development Goals. <https://unric.org/de/17ziele/>.
- WORLD BANK OPEN DATA (o.J.): Homepage. <https://data.worldbank.org/>.

## 5.2 B Wirtschaftswachstum in der Kritik – Sind Wege zur Nachhaltigkeit möglich?

| **Tabelle 8:** Phasen, Herausforderungen und Inhalte: Wirtschaftswachstum in der Kritik – Wege zur Nachhaltigkeit?

Phase	Herausforderungen	Die Lernenden ...
<b>Kritik</b> (Problem/ Ursachen) <i>Erkennen</i>	Brauchen wir noch Wirtschaftswachstum? (SDG 8)	... reflektieren wissenschaftliche Argumente, die für bzw. gegen ein weiteres Wirtschaftswachstum sprechen, diskutieren diese und nehmen dazu kritisch Stellung. (2.1, 6.7)
<b>Utopien</b> (Ziele) <i>Bewerten</i>	Was ist für uns Wohlstand? (SDG 9)	... beurteilen die Aussagekraft des Bruttoinlandsprodukts als Wohlstandsindikator. (3.2)  ... reflektieren persönliche und gesellschaftliche Vorstellungen zu Faktoren, die Wohlstand und Lebensqualität einer Gesellschaft beschreiben. (5.2)  ... entwickeln einen eigenen Wohlstandsindex, erläutern Potenzial und Herausforderungen der Konstruktion und Interpretation für Wohlstand. (8.4, 10.3)  ... reflektieren die Herausforderungen der Messbarkeit von immateriellen gesellschaftlichen Werten und Zielgrößen, erläutern positive und negative Korrelationen und mögliche Kausalzusammenhänge zwischen dem Bruttoinlandsprodukt und anderen ökonomischen und gesellschaftlichen Messgrößen. (3.2)
<b>Realisierung</b> (Strategien) <i>Handeln</i>	Sind alternative Wirtschaftsformen verallgemeinerbar? (SDG 11)	... beschreiben Konzepte für eine Abkehr vom Wirtschaftswachstum. (8.4)  ... stellen ein ausgewähltes alternatives Wirtschaftskonzept in seinen Bestandteilen dar und reflektieren, inwiefern dieses in der Lage ist, Probleme des aktuellen Wirtschaftssystems zu lösen. (8.4)  ... analysieren ein Praxisbeispiel alternativen Wirtschaftens auf seine Herausforderungen und Grenzen in der konkreten Praxis. (1.4, 8.4)  ... beurteilen die Zukunftsfähigkeit und Verallgemeinerbarkeit der erkundeten Praxisbeispiele und eine mögliche Bedeutung für ihr eigenes Leben. (7.1–7.3, 8.1, 8.2, 10.1, 11.1, 11.2)

### Kritikphase: Brauchen wir noch Wirtschaftswachstum?

Ein Wirtschaftswachstum ohne Grenzen in einer Welt planetarer Grenzen ist stark umstritten. Da Wirtschaftswachstum auch wichtige ökonomische und soziale Ziele erfüllt, ist fraglich, ob und wie überhaupt darauf verzichtet werden kann.

Die Lernenden ...

- beziehen in einem Meinungsspektrum (alternativ Podiumsdiskussion) Position: „Brauchen wir im globalen Norden überhaupt noch Wachstum“ versus „Wir im globalen Norden dürfen in der Einen Welt nicht weiterwachsen“.

- identifizieren abschließend die wichtigsten Begründungsmuster für die Notwendigkeit des Wirtschaftswachstums und seine Grenzen.
  - ermitteln Möglichkeiten, wie die durch das Wirtschaftswachstum verfolgten Ziele auch ohne Wirtschaftswachstum zu realisieren wären – und prüfen, ob dies für alle Ziele gilt – und
  - tragen diese in einem Hearing vor, in dem sie als Expertinnen und Experten wirken, oder
  - stellen ihre Erkenntnisse als wissenschaftliches Plakat dar oder
  - erläutern ihre Erkenntnisse in einer Videobotschaft.
- M: Zitate aus der Politik pro und contra Wachstum, versehen mit wissenschaftlichen Belegen
- M: Realisierung der Ziele des Wirtschaftswachstums auch ohne Wirtschaftswachstum

### **Utopiephase: Was ist Wohlstand?**

Wenn das Wirtschaftswachstum allein kein Garant für eine höhere Lebensqualität darstellt, mag auch eine Orientierung an seinem Indikator „Bruttoinlandsprodukt“ problematisch sein.

Die Lernenden ...

- ermitteln, was das Bruttoinlandsprodukt misst und welche wohlstandssteigernden Aktivitäten es möglicherweise senken, welche wohlstandsschädlichen Aktivitäten es steigern bzw. wann beides nicht sichtbar wird,
  - entwickeln ein alternatives Wohlstandsmaß anlässlich der Frage, welche Kriterien für das Wohlbefinden und für ein gutes Leben in einem Land wichtig sind,
  - identifizieren drei besonders wichtige Ziele, die Lebensqualität am ehesten beschreiben, erschließen, durch welche Messgrößen diese am ehesten realisiert werden können, und geben ihrem Indikator einen Namen,
  - ermitteln für ausgewählte Länder, wie diese ihren Wohlstandsindikator erfüllen,
  - vergleichen ihre Ergebnisse mit jenen des Bruttoinlandsprodukts, diskutieren Korrelationen, Kausalitäten und Zielkonflikte, Probleme bei der Auswahl der Kriterien und Messgrößen, bei der Erfassung der Daten und ihrer Interpretation,
  - vergleichen ihren Indikator mit alternativen Wohlstandsindizes wie Happy Planet Index, Better Life Index, Index für sozialen Fortschritt, Bruttonationalglück.
- M: Einbettung umwelt- und sozial(un)verträglicher Aktivitäten ins BIP (Arbeitsblatt)
- M: Wohlstandsmaßstäbe und ihre Indikatoren (zum Vergleich)
- M: Bedeutung, Erstellung und Nutzung von Indikatoren (Text zur Metareflexion)

### **Realisierungsphase: Sind alternative Wirtschaftsformen verallgemeinerbar?**

Wenn nun das bisherige Wachstumsstreben und das herkömmliche Wirtschaftssystem mit Problemen einhergehen, wie können dann alternative Wirtschaftsformen und -ziele in der Praxis aussehen? Solche alternativen Wirtschaftsformen werden von unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren als Degrowth, Postwachstumsökonomie, Gemeinwohlökonomie, Kreislaufökonomie, Donut-Ökonomie, solidarische Ökonomie, Commons in Projekten bereits realisiert.

Die Lernenden ...

- analysieren, welche Kriterien alternative Wirtschaftsformen erfüllen wollen.
- erkunden unterschiedliche Projekte, Initiativen alternativer Wirtschaftsformen, die einen sozial tragfähigen und umweltverträglichen Umgang anstreben, und befragen sie zur Umsetzung der Kriterien und deren Hemmnissen.

- reflektieren Chancen und Grenzen, Umsetzungshürden und Begünstigungsfaktoren in einer SWOT-Analyse.
  - präsentieren die Projekte auf Plakaten oder in Videos.
  - reflektieren, inwiefern und welches Projekt sie sich für sich selbst vorstellen könnten und wie solche Projekte für eine größere Anzahl an Menschen verallgemeinerbar wären.
- M: Kurztexzte/Videos zu Konzepten bzw. Projekten  
 → M: Beispiel einer SWOT-Analyse zu einem Projekt

### 5.3 C Marktwirtschaft – Problemursache und Lösung zugleich?

| **Tabelle 9:** Phasen, Herausforderungen und Inhalte: Marktwirtschaft – Problemursache und Lösung zugleich?

Phase	Herausforderungen	Die Lernenden ...
<b>Utopien</b> (Ziele) <i>Bewerten</i>	Was brauchen wir, um glücklich zu sein? (SDG 3)	... reflektieren ihre eigenen Konsumstile und überprüfen, inwiefern sie als Konsumentinnen und Konsumenten den Produzentinnen und Produzenten Signale für eine nachhaltige Produktion geben. (11.1)
<b>Kritik</b> (Problem/ Ursachen) <i>Erkennen</i>	Warum ist der Knappheitskoordinator Markt bei Umweltgütern nicht genial? (SDG 12)	... überprüfen an den Modellannahmen des Markts, aus welchen Gründen dieser Koordinationsmechanismus knappe Umweltgüter nur begrenzt erfassen kann. (1.5, 3.3, 6.4, 6.8)  ... identifizieren an Beispielen den förderlichen und hinderlichen Einfluss von Lobbygruppen auf staatliche Entscheidungen. (5.2, 5.3, 6.8, 7.2)
<b>Realisierung</b> (Strategien) <i>Handeln</i>	Strategien sozial-ökologischer Transformation im Vergleich (SDG 7)	... vergleichen unterschiedliche Instrumente zur Förderung einer sozial-ökologischen Transformation, identifizieren diese in unterschiedlichen Bedarfsbereichen und beurteilen ihre Wirkung. (5.1, 7.4, 9.1, 9.3)

#### Utopiephase

Die Lernenden ...

- notieren drei Dinge, die sie brauchen, um glücklich und zufrieden zu sein, erstellen daraus gemeinsam ein Ranking und identifizieren die Schwierigkeiten bei der Aufstellung des Rankings.
- ermitteln zu Hause, wie viele Dinge in welcher Anzahl sie in der wievielten Generation schon besitzen, und ermitteln mit einem Tagebuch, wie viel Zeit sie für die Sachen verwenden, die ihnen wirklich wichtig sind.
- bestimmen, was sie sich leisten würden, wenn sie 1.000 Euro zur Verfügung hätten, und welche Bedürfnisse sie in ihrer aktuellen Lebensphase noch erfüllen wollen, bis sie feststellen würden, genug zu haben.
- reflektieren, inwiefern sie als Konsumentinnen bzw. Konsumenten den Produzentinnen bzw. Produzenten ausreichend Signale für eine umwelt- und sozialverträgliche Produktion geben.
- vergleichen ihre Selbstreflexion mit Vorstellungen eines guten Lebens und erarbeiten, welche Kritik an den gegenwärtigen Lebensweisen damit einhergeht.

### M: Vorstellungen eines guten Lebens

- DION, C. & LAURENT, M. (2016): Tomorrow – der Film. <https://www.tomorrow-derfilm.de/download.html>.
- GÖPEL, M. (2020): Unsere Welt neu denken. Ullstein.
- KUHNHENN, K., PINNOW, A., SCHMELZER, M., TREU, N. & KONZEPTWERK NEUE ÖKONOMIE e.V. (Hrsg.) (2020): Zukunft für alle: Eine Vision für 2048. oekom. <https://doi.org/10.14512/9783962387877>.
- LEXIKON DER NACHHALTIGKEIT (2015): Buen Vivir. [https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/buen\\_vivir\\_1852.htm](https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/buen_vivir_1852.htm).

### Kritikphase

Im Modell gilt der Markt als idealer Koordinationsmechanismus zur Beseitigung von Knappheit und Überfluss: Mit flexiblen Preisen unter Wettbewerbsbedingungen bringt er die Interessen von Angebot und Nachfrage für viele Güter zum Ausgleich: Hohe Preise zeigen Knappheit eines Guts im Verhältnis zur (kaufkräftigen) Nachfrage an, und locken zusätzliche Anbietende. Niedrige Preise signalisieren ein im Verhältnis zur (kaufkräftigen) Nachfrage zu großes Angebot, sodass es sich nicht weiter lohnt, dort anzubieten. Wenn auch die Interessen einkommensschwacher Gruppen nur begrenzt berücksichtigt werden, sorgt der Mechanismus dennoch für ein preisgünstiges Angebot. Zudem ermöglicht der Marktmechanismus im Modell, dass etwa der Staat weder Nachfrage noch Angebot etwas vorschreibt – und deren Wünsche wie von unsichtbarer Hand gelenkt von selbst ausgeglichen werden.

Wenn die Märkte im Modell so wunderbar funktionieren, warum gehen sie dann mit dem knappen Gut Umwelt nicht ebenso sorgsam um: Was läuft hier falsch? Und müsste nicht doch der Staat hier stärker eingreifen? Allerdings weiß der Staat es auch nicht immer besser und wird zudem von unterschiedlich mächtigen Lobbygruppen beeinflusst.

Die Lernenden ...

- formulieren Hypothesen, warum der Koordinationsmechanismus Markt Umweltgüter nicht als knappes Gut wahrnimmt.
  - setzen sich mit den theoretischen Annahmen mangelnden nachhaltigen Verhaltens auseinander und überprüfen diese an Beispielen.
  - überprüfen die Beispiele nachhaltiger bzw. nicht nachhaltiger Konsum- und Produktionsweisen in der Realität auf Anreize und Restriktionen ihrer Umsetzung.
  - ermitteln Beispiele für den Einfluss von Lobbygruppen, die eine umwelt- und sozialverträgliche Gestaltung sowohl behindert als auch gefördert haben, und formulieren Erfolgs- und Misserfolgskriterien.
- M: Aufgabenblatt: Umweltbelastungen – Hypothesen, warum sie nicht vermieden werden
- M: Information zu Gründen des Marktversagens: Problem der Kollektivgüter, der externen Effekte, des Gefangenendilemmas, der Informationsasymmetrien, der Netze

### Realisierungsphase

Der Markt allein kann es aus vielen Gründen nicht richten, da sowohl Konsumentinnen bzw. Konsumenten als auch Produzentinnen bzw. Produzenten nicht in dem für eine zukunftsorientierte Transformation der Ökonomie zu mehr Nachhaltigkeit vorteilhaften Maß nachhaltige Entscheidungen treffen. Soll also eine solche Transformation eingeleitet werden, kann der Staat diverse Möglichkeiten nutzen, um

Angebot und Nachfrage zu mehr Nachhaltigkeit zu bewegen und die marktwirtschaftliche Koordination weiterzuentwickeln.

Die Lernenden ...

- votieren in einem Prioritätenspiel im ersten Schritt, welche Instrumente der Staat am ehesten einsetzen sollte, um eine nachhaltigere Konsum- und Produktionsweise zu befördern, und entwickeln im zweiten Schritt eine Gruppenpriorität.
  - notieren die Vorteile und Nachteile eines Instruments.
  - entscheiden sich für einen spezifischen Bedarfsbereich (Energie, Mobilität, Textilien, Nahrungsmittel). Diesen untersuchen sie daraufhin, mit welchen der genannten Instrumente der Staat nachhaltiges Verhalten fördert.
  - beurteilen den Einsatz der Instrumente nach der Zielrealisierung (Effektivität), Kostengünstigkeit (Effizienz), Praktikabilität (Umsetzbarkeit) und Durchsetzbarkeit (Zielkonflikte, Folgewirkungen).
- M: Welche Instrumente stehen dem Staat zur Beeinflussung einer zukunftsorientierten Transformation der Ökonomie zu mehr Nachhaltigkeit zur Verfügung?

| **Tabelle 10:** Prioritäten für nachhaltige Strategien und Instrumente setzen

Eigene Priorität	Gruppenpriorität	Der Staat sollte vor allem ...
		... über <b>Auflagen</b> (z. B. Gebote oder Verbote) Anbietenden und Nachfragenden ein bestimmtes Verhalten oder einen bestimmten Stand der Technik vorschreiben, den diese einhalten müssen.
		... mit <b>Steuern und Abgaben</b> nicht nachhaltige Verhaltensweisen sanktionieren, sodass die Kosten den Verursachenden angerechnet werden und nicht bei den nachfolgenden Generationen, der Umwelt oder dem globalen Süden anfallen.
		... <b>Reduktionsziele</b> vorgeben, die als Mengenzertifikate gehandelt werden können. So können sich auf dem Markt Knappheitspreise bilden, die dafür sorgen, dass dort reduziert wird, wo es am kostengünstigsten ist.
		... <b>Kennzeichnungspflichten</b> oder <b>Nudging-Prozesse</b> für Produkte und Verhaltensweisen vorschreiben, sodass die Verbrauchenden bessere, nachhaltigere Entscheidungen treffen können oder sich nachhaltiger verhalten.
		... <b>Subventionen</b> für nachhaltige Produkte geben, damit diese sich besser am Markt durchsetzen.
		... Ein <b>öffentliches Angebot</b> für eine nachhaltige Infrastruktur bereitstellen, die über Steuern und von allen – nach ihrer Leistungsfähigkeit – zu finanzieren ist.
		... Die <b>öffentliche Beschaffung</b> nach nachhaltigen Gesichtspunkten organisieren, auch wenn dies mehr kostet.

→ M: Analyse der Instrumente eines Bedarfsbereichs (als Beispielhilfe für die Lehrkraft)

→ M: Analyse eines Instruments (Zertifikatshandel) (als Beispiel für die Lehrkraft)

## 5.4 D Weltwirtschaft – (k)ein Ausweg aus Armut und Umweltzerstörung?

| **Tabelle 11:** Phasen, Herausforderungen und Inhalte: Weltwirtschaft – (k)ein Ausweg aus Armut und Umweltzerstörung?

Phase	Herausforderungen	Die Lernenden ...
<b>Utopien</b> (Ziele) <i>Bewerten</i>	Welchen Wohlstand braucht die Welt? (SDGs 1, 10, 13)	... identifizieren ideale Ziele, die einzuhalten wären, wenn die planetaren Grenzen nicht überschritten und die sozialen Grenzen nicht unterschritten würden. (7.1–8.3, 9.2, 10.2)
<b>Kritik</b> (Problem/ Ursachen) <i>Erkennen</i>	Was sind die weltweiten Kosten des Wohlstands? Warum ist der Welthandel nicht nachhaltig? (SDGs 1, 2, 10, 13)	... identifizieren Umwelt- und Sozialstandards, die aus ihrer Sicht weltweit verletzt werden, sowie Ursachen für deren Vernachlässigung. (2.2, 2.3, 4.4, 6.1, 6.3, 6.5)  ... identifizieren die Ursachen in globalen Gemeinschaftsgütern und negativen Externalitäten, die internationale Kooperation erforderlich machen. (9.2)
<b>Realisierung</b> (Strategien) <i>Handeln</i>	Ist ein sozial-ökologischer Welthandel realisierbar? (SDGs 1, 2, 10, 13, 17)	... analysieren an Fallbeispielen Optionen einer Transformation des Welthandels zu mehr Nachhaltigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven (des globalen Nordens und des globalen Südens – für sowohl Abschottung als auch Integration in den Welthandel bei gleichzeitiger gemeinsamer Sorge für die globalen Gemeinschaftsgüter). (4.1–4.3, 6.6)  ... vergleichen Strategien und Instrumente für eine Transformation des Welthandels zu mehr Nachhaltigkeit und zum Schutz der Gemeinschaftsgüter. (6.6)  ... vergleichen ein erfolgreiches Umweltabkommen mit dem bisherigen Stand des Klimaabkommens. (10.6)  ... formulieren einen Appell zur Weiterentwicklung eines Umweltabkommens oder der sozial-ökologischen Transformation des Welthandels an die politisch Verantwortlichen. (10.3, 10.4, 11.2)

### Utopiephase

Die Lernenden ...

- setzen sich mit den Erfordernissen einer Transformation des Welthandels zu mehr Nachhaltigkeit auseinander und ermitteln den Handlungsbedarf zur Realisierung der wichtigsten SDGs.
  - ermitteln die Entwicklung der Weltbevölkerung, der CO<sub>2</sub>-Emissionen und des Welteinkommens sowie erforderliche Reduktion der CO<sub>2</sub>-Emissionen, um den Temperaturanstieg durch den Klimawandel zu begrenzen.
  - ermitteln den wichtigen Handlungsbedarf zur Realisierung der wichtigsten SDGs.
- M: Positionen zum Handlungsbedarf für eine sozial tragfähige und umweltverträgliche Transformation der Weltwirtschaft, zum Zusammenhang von Armut/Reichtum, Bevölkerung und Ressourcenverbrauch und zur unterschiedlichen Betroffenheit von den Folgen des Klimawandels (Zitatsammlung mit wissenschaftlichen Belegen)
- M: Daten zur Entwicklung der Weltbevölkerung, der CO<sub>2</sub>-Emissionen und des Welteinkommens – auch nach Regionen

### Kritikphase

Im Hinblick auf eine zukunftsorientierte Transformation sind die Ökonomien des globalen Nordens besorgt, dass umweltfreundliche Produktion ihnen durch höhere Kosten Wettbewerbsnachteile beschert, sodass günstigere, weniger umweltfreundliche Produktion Wettbewerbsvorteile hat. Weitet sich Letztere auf dem Weltmarkt aus, nimmt die eigene Wirtschaft Schaden, während hinsichtlich der Einhaltung planetarer Grenzen wenig gewonnen wäre. Entsprechend würden die Länder des globalen Nordens Umwelt- und Sozialstandards gerne verbindlich gestalten. Dies wird hingegen von den Ländern des globalen Südens als (neokoloniale) Bevormundung erlebt, die ihnen Entwicklungsmöglichkeiten nimmt, die sie zur Erreichung sozialer Mindestgrenzen dringend benötigen. Allerdings sind sie von den Folgen des Klimawandels in weit höherem Maß betroffen, obwohl sie historisch weniger zu dessen Entstehung beigetragen haben.

Die Lernenden ...

- nehmen Stellung zu den sozial-ökologischen Herausforderungen des Welthandels aus der Perspektive des globalen Südens und des globalen Nordens.
  - prüfen die Sorgen eines Lands, das seine Produktions- und Konsumweise durch eine nationale Vorreiterrolle in Richtung Nachhaltigkeit transformieren möchte, während nicht wenige Stimmen gegenüber einer Ökosteuer im nationalen Alleingang um den Verlust der Wettbewerbsfähigkeit fürchten und sich um Abwanderung sorgen.
  - prüfen die Kritik eines Lands, das sich in den Weltmarkt integrieren möchte, aber unter den gegenwärtigen Welthandelsstrukturen nur sehr begrenzt – in der Regel nicht weiterverarbeitete – Produkte anbieten kann. Da es sich schon gegenwärtig ungerechten Welthandelsstrukturen ausgesetzt sieht, möchte es sich nicht auch noch Umwelt- und Sozialstandards diktieren lassen.
  - ermitteln die Notwendigkeit der Kooperation angesichts der Gemeinschaftsgüter und Externalitäten sowie den Handlungsbedarf aus der Sicht des globalen Nordens und des globalen Südens.
- M: Der Welthandel – ein Garant für mangelnde Nachhaltigkeit?  
 → M: Perspektiven der Globalisierungsverlierer im globalen Norden  
 → M: Perspektiven der Globalisierungsverlierer des globalen Südens

### Realisierungsphase

In dieser Phase wird danach gefragt, welche Optionen für die Ausgestaltung von Abkommen zum Schutz globaler Gemeinschaftsgüter und zur Verringerung negativer sozialer Effekte existieren, die ökonomisch effizient, ökologisch effektiv und sozial gerecht sind und auch politische Anreize bieten, ihnen beizutreten. Gleichzeitig ist zu überprüfen, wie die internationalen Institutionen der Weltwirtschaft weiterentwickelt werden können, ggf. auch reformiert werden müssen, um Umwelt- und Sozialverträglichkeit besser in eine zukunftsfähige Weltwirtschaft einzubetten.

Die Lernenden ...

- identifizieren den Bevölkerungsanteil von zwei bis vier Ländern (von Staaten mit hohem und mittelhohem Einkommen sowie mit mittlerem, aber eher niedrigem und niedrigem Einkommen).
- verteilen in einem Gedankenmodell – „Jeder Mensch hat ein gleiches Recht auf einen Anteil an der Erdatmosphäre“ – die Emissionsrechte pro Kopf der Bevölkerung und identifizieren, ob so Länder mit niedrigem Einkommen ihre Emissionen noch steigern können, Länder mit hohem Einkommen diese senken müssten, und

- führen dazu drei Experimente durch:
  - a) Jedes Land muss einen gleichen Anteil an Emissionen reduzieren.
  - b) Es wird eine Emissionssteuer pro Emissionseinheit für ein Weltbudget erhoben.
  - c) Die verbleibenden CO<sub>2</sub>-Emissionen werden den Ländern pro Kopf zugeteilt.  
Diese Rechte können unter den Ländern gehandelt, der Spielraum darf aber nicht überschritten werden.
- diskutieren, mit welchen Herausforderungen die drei Vorschläge einhergehen, welche Chancen und Risiken für eine Transformation der Weltwirtschaft zu mehr Nachhaltigkeit bestehen.
- vergleichen die Ergebnisse ihrer Experimente und Diskussionen mit ehemaligen – erfolgreichen – Umweltabkommen.
- diskutieren die Weiterentwicklung der internationalen Organisationen WTO, IMF und Weltbank für eine zukunftsorientierte Transformation der Weltwirtschaft zu mehr Nachhaltigkeit und die Möglichkeit zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure, darauf Einfluss zu nehmen.
- M: Auch der Welthandel braucht eine sozialverträgliche Transformation – aber wie?
- M: Experimente zur proportionalen Emissionsreduktion, zu einem globalen Emissionshandel und einem Weltbudget sowie Ausgleichsmechanismen
- M: Beispiele erfolgreicher Umweltabkommen: Verringerung grenzüberschreitender Luftverunreinigung in Europa, Schutz der Ozonschicht (Vergleich)
- M: Einbettung von Umwelt- und Sozialverträglichkeit in Institutionen der Weltwirtschaft

## 6 Literatur

- ALBERT, M., QUENZEL, G. & DE MOLL VERIAN, F. (2024): Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Beltz.
- BANERJEE, A. V. & DUFLO, E. (2020): Gute Ökonomie für harte Zeiten. Sechs Überlebensfragen und wie wir sie besser lösen können. Penguin.
- CRAMTON, P., MACKAY, D.J.C., OCKENFELS, A. & STOFT, S. (2017): Global Carbon Pricing. MIT Press Direct. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10914.001.0001>.
- DIXON-DECLÈVE, S., GAFFNEY, O., GHOSH, J., RANDERS, J., ROCKSTRÖM, J. & STOKNES, P.E. (2022): Earth for All. Ein Survivalguide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome. 50 Jahre nach „Die Grenzen des Wachstums“. oekom.
- FALK, A. (2022): Warum es so schwer ist, ein guter Mensch zu sein ... und wie wir das ändern können: Antworten eines Verhaltensökonomen. Siedler.
- FISCHER, A. & SEEBER, G. (2007): Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. Hobein.
- FRIEBEL-PIECHOTTA, S. & LOERWALD, D. (2023): Ansatzpunkte für eine verhaltensökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BIRKE, F., KAISER, T., OBERRAUCH, L. & REMMELE, B. (Hrsg.), Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung (S. 51 – 70). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-38560-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38560-6_5).
- GÖPEL, M. (2020): Unsere Welt neu denken. Eine Einladung. Ullstein.
- HANTKE, H. (2021): Resonanz und Subpolitik als subjektbezogene Zugänge zur Kritik der Nachhaltigkeit. In: FRIDRICH, C., HAGEDORN, U., HEDTKE, R., MITTNIK, P. & TAFNER (Hrsg.), Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule (S. 263 – 287). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32910-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32910-5_11).
- HEMKES, B., RUDOLF, K. & ZURSTRASSEN, B. (Hrsg.) (2022): Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe. Wochenschau Verlag.
- HERRMANN, U. (2022): Das Ende des Kapitalismus. Warum Wachstum und Klimaschutz nicht vereinbar sind – und wie wir in Zukunft leben werden. Kiepenheuer & Witsch.

- JACKSON, T. (2017): Wohlstand ohne Wachstum – das Update. Grundlagen für eine zukunftsfähige Wirtschaft. Oekom.
- KEMFERT, C. (2023): Schockwellen. Letzte Chance für sichere Energien und Frieden. Campus.
- KROL, G.-J. (2015): Der originäre Beitrag der ökonomischen Bildung zur Verbraucherbildung. In: Unterricht Wirtschaft+Politik, 5 (4), 47 – 51.
- KROL, G.-J. (1993): Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (4), 651 – 672.
- LÖW-BEER, D. (2023): Ökonomische Bildung für nachhaltige Entwicklung – Erkenntnisse und Forschungsperspektiven. In: BIRKE, F., KAISER, T., OBERRAUCH, L. & REMMELE, B. (Hrsg.), Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung (S. 97 – 108). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-38560-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38560-6_8).
- LÖW BEER, D. (2016): Ökonomische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Budrich.
- RAWORTH, K. (2021): Die Donut-Ökonomie. Endlich ein Wirtschaftsmodell, das den Planeten nicht zerstört. Hanser.
- REMMELE, B. (2023): Kreislaufwirtschaft: Vorüberlegungen zu einem hochschulischen Basiscurriculum. In: BIRKE, F., KAISER, T., OBERRAUCH, L. & REMMELE, B. (Hrsg.), Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung (S. 119–132). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-38560-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-38560-6_10).
- RETZMANN, T. & GRAMMES, T. (2014): Wirtschafts- und Unternehmensethik. 15 Unterrichtsbausteine für die ökonomische und gesellschaftspolitische Bildung. Wochenschau Verlag.
- RIFKIN, J. (2022): Das Zeitalter der Resilienz. Leben neu denken auf einer wilden Erde. Campus.
- ROGALL, H. (2000): Bausteine einer zukunftsfähigen Umwelt- und Wirtschaftspolitik. Eine praxisorientierte Einführung in die Neue Umweltökonomie und Ökologische Ökonomie. Duncker & Humblot.
- SCHANK, C. & LORCH, A. (2018): Der Nachhaltigkeitsbürger in der soziökonomischen Bildung. Überlegungen zu einem wirtschaftsethisch fundierten sozioökonomischen Bildungsideal. In: ENGARTNER, T., FRIDRICH, C., GRAUPE, S., HEDTKE, R. & TAFNER, G. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. (S. 215 – 241). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_9).
- SEEBER, G. (2016): Entwicklungslinien einer ökonomischen Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Unterricht Wirtschaft und Politik, 4, 48 – 51.
- SEEBER, G. (2001): Ökologische Ökonomie: Eine kategorialanalytische Einführung. Deutscher Universitäts Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90727-1>.
- THALER, R.H. & SUNSTEIN, C.R. (2011): Nudge. Wie man kluge Entscheidungen anstößt. Ullstein.
- WAMBACH, A. (2022): Klima muss sich lohnen. Ökonomische Vernunft für ein gutes Gewissen. Herder.
- WEBER, B. (1998): Nachhaltige Entwicklung und Weltwirtschaftsordnung. VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95126-7>.
- WEBER, B. (1997): Handlungsorientierte ökonomische Bildung. Nachhaltige Entwicklung und Weltwirtschaftsordnung. Neusäß.
- WEINBRENNER, P. (2001): Zukunftswerkstatt. [https://www.sowi-online.de/praxis/methode/zukunftswerkstatt.html\\_0](https://www.sowi-online.de/praxis/methode/zukunftswerkstatt.html_0).

## 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. 41 f.   SDG-Icons: United Nations: Sustainable Development Goals icons. Verfügbar unter: <https://www.un.org/sustainabledevelopment>, lizenziert unter CC BY SA (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).  
“The content of this publication has not been approved by the United Nations and does not reflect the views of the United Nations or its officials or Member States”.
- S. 51    Abbildung 6: Bundeszentrale für politische Bildung (2016): Die Donut-Ökonomie. Quelle: Raworth 2012. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/themen/umwelt/anthropozoen/248875/donut-ein-sicherer-und-gerechter-handlungsraum/>, lizenziert unter CC BY NC ND 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>).

## 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)

**Dienstsitz Bonn**

Postfach 12 03 22, D-53045 Bonn

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

Fax +49 (0) 228 99 535-2500

**Dienstsitz 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 Wirtschaft: Prof. Dr. Birgit Weber (Leitung); weitere Mitglieder: Iris Burg, Annette Kern, Dr. Alfred Lumpe, Petra Maier, Ingo Noack, Katja Oelsner, Christoph Sanders, Hannes Siege

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 Wirtschaft, 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 978-3-14-130367-4

