

Orientierungsrahmen für den Lernbereich

Globale Entwicklung

Teilausgabe Grundschule



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Cornelsen



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

Hinweis

Die vorliegende Teilausgabe ist eine praxisorientierte Ergänzung zum gleichnamigen Fachkapitel des KMK/BMZ Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (2016). Sie schließt konzeptionell an den Orientierungsrahmen an. Die Teilausgaben des Orientierungsrahmens richten sich insbesondere an Lehrkräfte.

Den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung sowie die Teilausgaben der Fächer finden Sie unter <https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>

Inhaltsverzeichnis

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	5
1. Hintergrund	6
2. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung	7
3. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs	9
4. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen	10
5. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess	12
6. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz	13
Grundschule	15
1. Beitrag der Grundschule für Bildung für nachhaltige Entwicklung	15
2. Kompetenzen für BNE in der Grundschule	18
3. Didaktisches Konzept	26
4. Beispielthemen	30
5. Feedbackkultur und hilfreiche Bewertung	36
6. Komplexes Unterrichtsbeispiel	41
Literaturverzeichnis	42
Impressum	46

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Jörg-Robert Schreiber

Die nachfolgende Kurzfassung bezieht sich auf den von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2015 verabschiedeten und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) durch Engagement Global gGmbH 2016 veröffentlichten *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)*.¹ Der OR verfolgt das Ziel, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Primar- und Sekundarstufe I zu verankern und nachhaltige Entwicklung zum Leitbild der Unterrichtsfächer sowie schulischen Aktivitäten zu machen. Daher werden im Folgenden die Begriffe Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weitgehend synonym verwendet.

Zusammengefasst werden hier die im allgemeinen Teil des OR dargestellten Grundlagen sowie die Erkenntnisse aus der bisherigen Umsetzung. Dazu gehören auch die Empfehlungen der UNESCO *Textbooks for sustainable development: a guide to embedding* (2017)², in die Engagement Global Elemente des OR eingebracht hat. Im OR werden die bisherigen Erfahrungen der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens aufgegriffen, in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) integriert und Anchlüsse zu aktuellen Reformen der schulischen Bildung – zum Beispiel hinsichtlich Inklusion und digitaler Bildung – sowie zu einer Weiterentwicklung in die Oberstufe hergestellt. Das übergeordnete Bildungsziel besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben. Der OR benennt elf Kernkompetenzen in den Bereichen Erkennen – Bewerten – Handeln, auf die sich die Teilkompetenzen der Fächer beziehen. Kompetenzen werden im Lernprozess an Inhalten erworben, die als ein prinzipiell offener Katalog von 21 relevanten Themenbereichen benannt werden und eine Zuordnung zu den Nachhaltigen Entwicklungszielen (Sustainable Development Goals – SDGs) der *Agenda 2030* ermöglichen (siehe 1. Hintergrund).

Auch wenn der OR nicht speziell als Unterrichtshilfe gedacht ist, bietet er innerhalb von Fachkapiteln Anregungen für die konkrete Unterrichtsgestaltung und die Überprüfung von Lernerfolgen. Es finden sich Fachbeiträge zu Deutsch, Geografie, Geschichte, Kunst, Naturwissenschaften, Neue Fremdsprachen, Mathematik, Musik, Politische Bildung, Religion/Ethik, Sport, Wirtschaft sowie Berufliche Bildung. Die Fachkapitel stellen den jeweils spezifischen Beitrag dieser Themenschwerpunkte für die BNE dar und benennen fachbezogene Kompetenzen, die sich auf die elf Kernkompetenzen des OR beziehen. Sie schlagen geeignete Themen vor und führen ein kompetenzorientiertes Unterrichtsbeispiel aus, ohne dabei in diesem Rahmen auf die notwendige Differenzierung nach Alter, Entwicklung und Heterogenität der Lerngruppe sowie auf eine wünschenswerte fachverbindende beziehungsweise fachübergreifende Umsetzung eingehen zu können. Das in den Fachbeiträgen enthaltene Unterrichtsbeispiel kann in angepasster Form Anregung für die unterrichtliche Umsetzung sein, soll aber darüber hinaus Impulse geben für die Entwicklung von Unterrichtsvorhaben und Lernmaterialien. Insbesondere soll deutlich werden, dass BNE in den Fachunterricht gut integrierbar ist. Für neun Unterrichtsfächer liegen Teilausgaben wie diese vor und können auf der Webseite von Engagement Global heruntergeladen werden: <https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>

¹ Die Gesamtausgabe und Umsetzungsmaterialien werden von Engagement Global gGmbH (<https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>, 28. August 2023) unter Beteiligung von Fachleuten der Kultusministerien, Wissenschaften, Nicht-Regierungsorganisationen und Bildungspraxis herausgegeben. Eine kostenlose Druckausgabe des gesamten Orientierungsrahmens ist beim Schulbuchverlag Cornelsen erhältlich: www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7807/ra/titel/9783060656882, (28. August 2023). Dort kann auch die digitalisierte Gesamtausgabe heruntergeladen werden. Das Portal GLOBALES LERNEN bietet in seiner Rubrik „Orientierungsrahmen“ (www.globaleslernen.de, 28. August 2023) ebenfalls Download-Möglichkeiten dieser Dokumente sowie zahlreicher Unterrichtsmaterialien, Hinweise zu Aus- und Fortbildungsveranstaltungen und Artikel zum Orientierungsrahmen an.

² UNESCO/MGIEP (2017): *Textbooks for Sustainable Development: a Guide to embedding*. New Delhi https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/complete-guidebook_textbooks-for-sustainable-development_2.pdf (28. August 2023)

1. Hintergrund

Der OR sowie seine Projekte zur Umsetzung unterstützen insbesondere die Struktur- und Qualitätsentwicklung sowie die Unterrichtsgestaltung durch die Bildungsministerien der Länder, die Schulträger und vor allem durch die Schulen selbst. Es geht um Orientierung bei der Lehrplangestaltung sowie bei der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vor allem aber um die Entwicklung eines schuleigenen Leitbilds und Curriculums durch Schulleitung, Lehrerkollegium, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern. Das geht nicht ohne Kooperationspartner aus Zivilgesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft sowie aus dem Stadtteil beziehungsweise der Gemeinde. Im Mittelpunkt steht dabei die qualitative Weiterentwicklung von Unterricht und Lernprozessen durch Lehrende und Lernende im Sinne eines selbstdefinierten Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung. Nachhaltige Schule ist Teil einer Bildungslandschaft und umfasst auch eine Vielzahl außerunterrichtlicher Aktivitäten, Management und Verwaltung, Beschaffung, Entwicklung und Einsatz von Medien und Materialien. Im Mittelpunkt sieht der OR Lernprozesse, die in lokale, nationale, europäische und globale Entwicklungen eingebettet sind, fachliche Qualifizierung und Mündigkeit stärken und zu einer zukunftsfähigen gesellschaftlichen Transformation beitragen.

Der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR)* ist ein Beitrag zur nationalen Strategie *Vom Projekt zur Struktur* im Anschluss an die UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE³) 2005 – 2014. Er unterstützt institutionelle und zivilgesellschaftliche Akteure bei der Umsetzung der Ziele und Handlungsempfehlungen des Nationalen Aktionsplans zum UNESCO Weltaktionsprogramm BNE (2015 – 2019)⁴ – vor allem im Bereich der schulischen Bildung.

Die 2015 von allen Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen beschlossene *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (SDGs) und ihrer Ausrichtung auf alle Länder der Erde bietet zugleich Legitimation und Ansporn, sich an der Umsetzung der von der Staatengemeinschaft in einem breiten Beteiligungsprozess beschlossenen Agenda im eigenen Umfeld engagiert zu beteiligen.⁵ Dabei spielt für die Erreichung aller 17 Ziele und das Verständnis ihrer Verflechtungen das Bildungsziel 4.7 eine zentrale Rolle:



SDG 4: Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des Lebenslangen Lernens für alle fördern

4.7: [...] bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die

Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Global Citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung.

³ BNE hat in nationalen Bildungssystemen unterschiedliche Bedeutungen. In Deutschland wurde BNE spätestens seit der UN-Dekade ganz überwiegend als integratives Bildungskonzept verstanden, das Umweltbildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung und weitere Bildungsansätze verbindet, die sich auf das gemeinsame Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beziehen und unter Beibehaltung des jeweils verwendeten Begriffs unterschiedliche Schwerpunkte vertreten. Das gilt auch für die in den letzten Jahren aufkommende Global Citizen Education.

⁴ Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Berlin https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%c3%bc_r_nachhaltige_Entwicklung.pdf (31.10.2020).

⁵ UN General Assembly (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (28. August 2023).

Komplexe globale Entwicklungen gewinnen zunehmend Einfluss auf unser tägliches Leben und fordern jeden von uns auf, sich an einer nachhaltigen Entwicklung für eine lebenswerte Zukunft zu beteiligen. Qualität von Bildung zeichnet sich in diesem Zusammenhang dadurch aus, inwieweit sie zu einem dauerhaften Lernprozess führt, der zur eigenen Lebensgestaltung und zu einer Beteiligung an gesellschaftlicher Transformation befähigt und ermutigt. Dieser Herausforderung als Bürgerin und Bürger nachkommen zu können, bedeutet für Schülerinnen und Schüler nicht nur, sich für die eigene Zukunft zu qualifizieren, sondern sich auch als wichtiger Teil von Lebensgemeinschaften, also als Teil einer lokalen, nationalen, europäischen und globalen Gesellschaft wahrzunehmen und sich in demokratischen Gestaltungsprozessen einzubringen. Dafür bedarf es der Orientierung und einer Bildung, die das Erlernen der dafür notwendigen Grundkompetenzen fördert.

2. Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung war in Deutschland schon vor der UN-Dekade von 2005 bis 2014 das universelle Prinzip, das unterschiedliche Konzepte wie Umweltbildung und Globales Lernen verbindet. Das war nicht überall so und wurde 2015 durch die *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*, die dieses Prinzip in seiner fundamentalen Bedeutung für alle Lebensbereiche herausstellt, von der Staatengemeinschaft umfassender als je zuvor vereinbart. Ziele werden allerdings auch im politischen Diskurs der *Agenda 2030*, wie es bei den meisten politischen Diskursen der Fall ist, als breite Ziele und Ideale formuliert, die nicht direkt auf den Kontext ausgerichtet sind, in dem zum Beispiel Bildung und sozialer Wandel stattfinden. Politik ist auf allen Ebenen nur dann in der Lage, den Rahmen für diese Entwicklung zu schaffen, wenn sie durch eine teilnehmende, kontinuierlich lernende Zivilgesellschaft unterstützt und von dieser gefordert wird. In der Bildung ist nachhaltige Entwicklung nicht eine Vorgabe, die durch Leitplanken der Tragfähigkeit definiert ist. Ihre Aufgabe als BNE besteht darin, Orientierung im Lernprozess zu bieten und nachhaltige Entwicklung als grundlegende Einstellung und Handlungsbereitschaft zu fördern.

Die Hauptakteure, ihre Handlungsfelder und Entwicklungsperspektiven sind im Nachhaltigkeitsdiskurs traditionell auf drei Handlungsbereiche reduziert worden: Wirtschaft, Soziales und Umwelt.

Dieses *Dreieck der Nachhaltigkeit* symbolisiert in der internationalen Diskussion die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Entwicklungskonzepts. In einem solchen Modell soll wirtschaftliches Wachstum gegenüber Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit ausbalanciert werden. Forderungen, Kultur und Politik (Good Governance) in ein Modell der nachhaltigen Entwicklung zu integrieren, sind angesichts zunehmender Kritik an einem dominierenden Wachstumsparadigma und der Risiken an den Finanzmärkten berechtigt. Aber auch Terrorismus und neue Formen der Kriegsführung, zerfallende Staaten und ein wachsendes Bedürfnis nach Sicherheit und Bürgerbeteiligung verlangen nach der der Einbeziehung weiterer Aspekte in ein ganzheitliches, integriertes Modellkonzept nachhaltiger Entwicklung.

Es bedarf kaum noch einer Erklärung, dass kulturelle Vielfalt den Hintergrund dafür bildet. Ihre Wahrnehmung und Respektierung sind die Grundlage für ein friedliches Zusammenleben, für Verhandlungserfolge in Konflikten sowie für zukunftsfähige Innovationen. Aus pädagogischer Sicht erscheint diese Einbindung in einem werteorientierten, global gültigen Leitbild einer inklusiven Gesellschaft, die niemanden diskriminiert oder zurücklässt, sinnvoll und zielführend (siehe Abbildung 1). Politik und Kultur in ihren vielfältigen Formen sind bevorzugte Themenbereiche der Massenmedien und Internetkommunikation und primäre Beteiligungsfelder für eine zukunftsfähige Entwicklung. Bei Zielkonflikten der Entwicklungsdimensionen bietet das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit seinem ganzheitlichen Anspruch Orientierung für das eigene Verhalten und für die Aushandlung nachhaltiger Lösungen vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt.

Dieses Modell von Entwicklungsdimensionen, die oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und sich im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ergänzen sollen, wurde schon früh durch fundamentale Werte und Prinzipien begleitet, unter anderem durch globale und Generationengerechtigkeit, Verantwortung als Weltbürger (global citizenship), Geschlechtergerechtigkeit, Partizipation und Inklusion, Schutz des Klimas und der natürlichen Umwelt. Die Tatsache, dass individuelle Entscheidungen zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung nicht einfach anhand von Normen und technischen Richtlinien getroffen werden können, bedeutet nicht, dass globale Grenzen und Vorgaben durch internationales und nationales Recht für den Lernprozess unwesentlich sind. Nachhaltige Entwicklung ist darauf ausgerichtet,

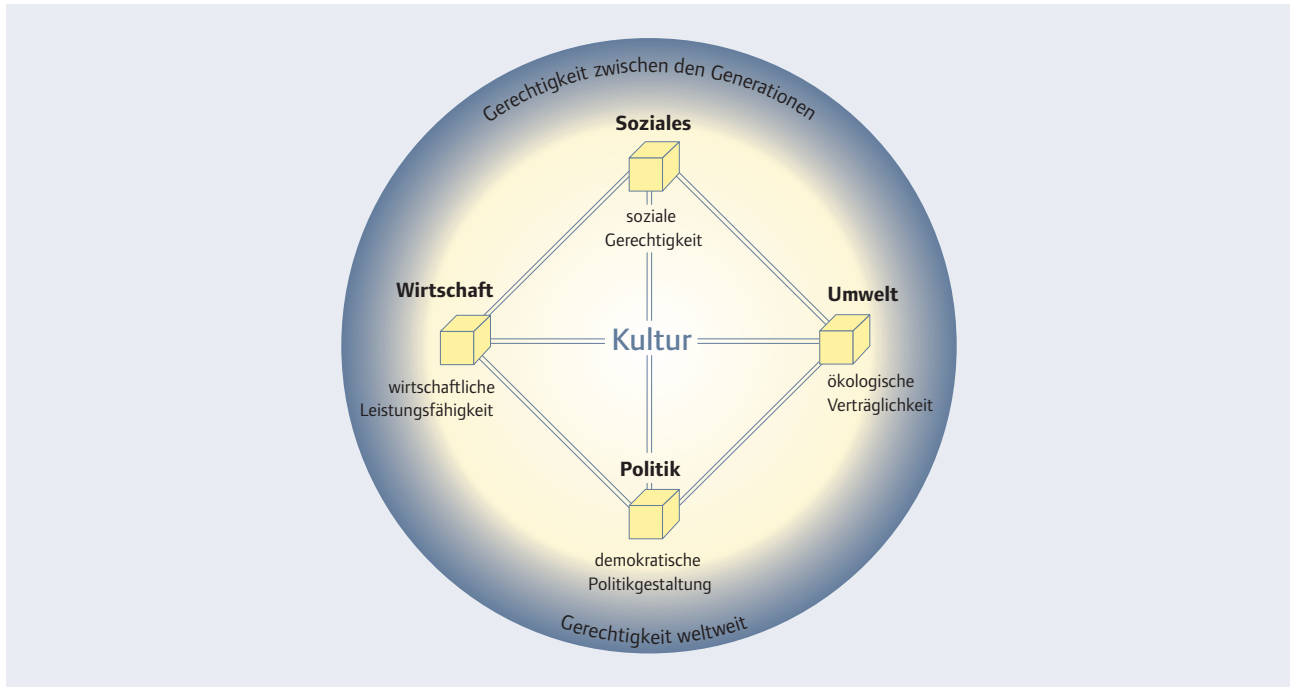


Abbildung 1: Modell der nachhaltigen Entwicklung

jedem Menschen den Zugang zu fundamentalen Rechten zu ermöglichen, vermag jedoch nicht in jedem Fall zu beschreiben, wie dies auf dem Weg in eine gute Zukunft konkret erreicht werden kann. Definitionen nachhaltiger Entwicklung sind daher komplex und müssen offen bleiben. Sie sollten Raum lassen für unterschiedliche Akteure, Situationen, Handlungsebenen (von individuell bis global), für kulturelle Hintergründe und schnelle Veränderungen.

Der Begriff *nachhaltige Entwicklung*, der einen Prozess beschreibt, wird dabei gegenüber dem Ziel *Nachhaltigkeit* oft bevorzugt, obwohl er nicht frei ist von kritischen Untertönen, unter anderem aufgrund der gelegentlichen, unzutreffenden Gleichsetzung von *Entwicklung* mit *Wachstum*. In der BNE wird in diesem Zusammenhang der Gebrauch des Begriffs *Entwicklung* als neutraler Terminus (von *nicht nachhaltig* zu *nachhaltig*) bevorzugt. Da nachhaltige Entwicklung Antworten auf komplexe, oft miteinander verstrickte Prozesse sucht, erscheint es selten sinnvoll, eindimensional von *wirtschaftlicher Nachhaltigkeit* oder *ökologischer Nachhaltigkeit* zu sprechen. Nachhaltige Entwicklungen erfordern einen synergetischen Prozess unter Berücksichtigung *aller* Entwicklungsdimensionen.

Bildung steht vor der Aufgabe, die Entwicklung von Kompetenzen durch Lernprozesse zu fördern, die kritische Analysen, fundierte Urteile und Handeln im Einklang mit den Prinzipien nachhaltiger Entwicklung erfordern. Dabei kommt es darauf an, relevante und an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierte Probleme nicht nur aus einer, sondern möglichst aus allen Entwicklungsdimensionen zu erforschen, einschließlich des sozio-kulturellen Hintergrunds. So können Konflikte in den Blick geraten, bevor sich verfestigte Meinungen dazu bilden und folgenschwere Entscheidungen getroffen werden. Der offene, Orientierung bietende Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung steht auch für eine Sensibilisierung gegenüber ideologischer Instrumentalisierung.

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das: Lernvorhaben sollten an konkrete und lebensweltnahe Herausforderungen gebunden werden, die Schülerinnen und Schüler motivieren, die Ursachen und Akteure hinter den Zielkonflikten zwischen verschiedenen Entwicklungsdimensionen zu analysieren. Dafür bieten sich Methoden wie Rollenspiele an, die Informationsbeschaffung, Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel und Kompromissbereitschaft erfordern. Die Komplexität solcher Konflikte sollte dabei so weit wie möglich erkennbar werden sowie die Notwendigkeit, Lösungsansätze an allgemeingültige Werte zu binden. Wesentlich bei der Analyse und Suche nach zukunftsfähigen Lösungen ist, dass für die Lernenden der eigene Bezug zum Konflikt erkennbar wird, selbst wenn es sich um ein globales oder scheinbar weit entferntes Problem handelt: Was hat das mit mir zu tun? Gibt es für mich – in meiner Einstellung oder in meinem Handeln – dazu einen sinnvollen Beitrag?

3. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs

Inhalte dominieren in der Regel die Gespräche über Unterrichtsvorhaben unter Lehrerinnen und Lehrern sowie zwischen ihnen und Schülerinnen und Schülern. Dabei wird Inhalt oft auf den Lernstoff und die erwartete Leistung reduziert. Themen in Lehrplänen sind häufig systematisch an bestimmten Fachprinzipien und Phänomenen der Bezugswissenschaft ausgerichtet. Die meisten verbindlichen Curricula enthalten jedoch auch erhebliche Freiräume hinsichtlich der Themengestaltung, sofern vorgegebene Standards erreicht werden. BNE kann dabei von der Möglichkeit Gebrauch machen, relevante, lebensweltnahe und problemorientierte Themen zu definieren. Jedes Nachhaltigkeitsproblem hat die Chance, zum Thema und Lerngegenstand zu werden, wenn es zu Konflikten zwischen den beteiligten Personen und Institutionen führt, die von den Folgen betroffen sind. Das ist bei allen SDGs und ihren Teilzielen der Fall, deren Zielformulierung in einem ersten didaktischen Schritt zur Erschließung eines zugrunde liegenden lokalen Problems führen kann. Wesentlicher als die Zuordnung zu einem der im OR benannten 21 Themenbereiche ist für die Wahl eines BNE-Themas die Berücksichtigung bestimmter Kriterien, von denen natürlich nicht alle erfüllt werden müssen:

BNE-Themen

- sind gesellschaftlich relevant und interessant für die Lernenden,
- sind problemorientiert und erfordern eine Stellungnahme sowie eine nachhaltige Lösung,
- regen Perspektivenwechsel an,
- erfordern die Wahrnehmung sozio-kultureller Diversität,
- geben Anlass für die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen lokalen, nationalen, europäischen sowie globalen Faktoren und Prozessen,
- greifen Vorwissen auf und fördern selbstorganisierten Wissenserwerb,
- stellen eine Verbindung her zu einem oder mehreren SDGs,
- sind in ein Unterrichtsfach (oder mehrere) eingebettet.

Will man die 21 offenen Themenbereiche des OR inhaltlich auf wenige Kernthemen eingrenzen, so lassen sich in Anlehnung an die grundlegende Darstellung *Bildung überdenken: ein globales Gemeingut?* der UNESCO⁶ die folgenden vier benennen:

1. Umweltstress und nicht-nachhaltige Muster der wirtschaftlichen Produktion und Konsumtion
2. Mehr Wohlstand, aber auch mehr Benachteiligung und Ungleichheit
3. Zunehmende Vernetzung, aber steigende Intoleranz und Gewalt
4. Fortschritte und Herausforderungen bei der Umsetzung der Menschenrechte

⁶ UNESCO (2016): *Bildung überdenken: ein globales Gemeingut?* Seite 21-25.
https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Bildung_%C3%9Cberdenken.pdf (28. August 2023).

Für die Unterrichtsgestaltung bedeutet das: Die Konzeption sollte ein klares Ziel hinsichtlich des Kompetenzerwerbs verfolgen (siehe Abschnitt 4) und dies mit einem relevanten thematischen Schwerpunkt verbinden. Themen sollten anfangs so offen wie möglich sein, um von den Schülerinnen und Schülern mitgestaltet werden zu können. Dabei können die Lernenden eine Auswahl aus den 17 SDGs⁷ treffen, die sie mit ihnen bekannten Herausforderungen im eigenen Land bzw. Lebensumfeld verbinden. Die Formulierung des Themas sollte so weit wie möglich problem- und schülerorientiert sein. Aufgabe der Lehrkräfte besteht dabei vor allem darin, das Thema mit den Inhalten des Faches zu verbinden (bzw. eine fächerverbindende oder fachübergreifende Umsetzung zu ermöglichen) und geeignete methodische Ansätze, Sozial- und Organisationsformen vorzuschlagen. Das jeweilige Unterrichtsbeispiel in den Fachbeiträgen zum OR zeigt dafür Möglichkeiten auf. Weitere Themenvorschläge befinden sich in den Unterkapiteln „Beispielthemen“.

4. Orientierung an BNE-Kernkompetenzen

Kompetenzen im Sinne der weithin anerkannten Definition des Entwicklungspsychologen F. E. Weinert (2001, Seite 27f)⁸ sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Die Definition unterstreicht nicht nur den integrativen Charakter von Kompetenzen, sondern auch, dass sie lernbar sind und dass Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation, Bereitschaft sowie die richtige Einstellung benötigt werden, um ein Problem zu lösen. Einfach gesagt geht es um Dispositionen, um so bestimmten Erfordernissen zu genügen. BNE-Kompetenzen können bei der Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen in variablen Situationen helfen.



Abbildung 2: Kompetenzmodell (Quelle: OECD [2016]: Global competency for an inclusive world. Paris)

Kompetenzen setzen sich aus Fachwissen, interdisziplinärem und praktischem Handlungswissen, aus metakognitiven und kognitiven sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten und sowohl körperlichen als auch praktischen Fertigkeiten, aus Einstellungen und Werten zusammen, die in ihrem Zusammenwirken zu sinnvollen Handlungen führen können (siehe Abbildung 2). Die Kombinationsvielfalt von Elementen, die eine Kompetenz ausmachen, kann allerdings groß sein. Im Hinblick auf die Wissenskomponente kann die (auch aus lernpsychologischen Gründen sinnvolle) Strategie

⁷ Martens, J., Obenland, W. (2016): Die 2030-Agenda: globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung Bonn/Osnabrück. https://www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/Agenda_2030_online.pdf (28.08.2023) und UNESCO (2017): Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28. August 2023).

⁸ Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, Seite 17-31.

verfolgt werden, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, themenbezogenes Wissen selbst zu erwerben und dafür erforderliche Informationen weitgehend eigenständig zu bewerten. Der Erwerb verschiedener kognitiver, kommunikativer und praktischer Fähigkeiten ist eine weitaus größere Herausforderung und erfordert Übung und Erfahrung in geeigneten Lernsituationen. Die Fächer verfügen über einen umfangreichen Fundus an Lehr- und Lernmethoden, die für die Entwicklung BNE-bezogener Fähigkeiten herangezogen werden können. BNE-Konzepte haben eine beachtliche Anzahl von Kernkompetenzen identifiziert, die untereinander und zu den elf im OR beschriebenen Kernkompetenzen (siehe Abbildung 3) ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen. Es geht um komplementäre Teil-Kompetenzen einer holistischen Idee, wobei im Lernprozess verschiedene Teilkompetenzen zu einer umfassenden *Gestaltungskompetenz* oder *Global Competency*⁹ akkumuliert werden. Da BNE-Kompetenzen ihrem Charakter nach transversal (fächerübergreifend) sind, sollten sie (wie das im OR geschieht) mit Fachkompetenzen und anderen übergreifenden Kompetenzen wie Kreativität oder Medienkompetenz verbunden werden.

Abbildung 3: Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können ...¹⁰

Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung ... sich Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.
	2. Erkennen von Vielfalt ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.
	3. Analyse des globalen Wandels ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.
	4. Unterscheidung von Handlungsebenen ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie ... sich eigene und fremde Werteorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme ... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen, zu Menschen- und Kinderrechten Stellung beziehen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung sozio-kultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung ... sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.

⁹ OECD (2016): Global competency for an inclusive world. Paris, <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (28. August 2023).

¹⁰ „Die Schülerinnen und Schüler können...“ bedeutet in diesem Kontext, dass sie über die jeweilige Kompetenz verfügen, aber frei darüber entscheiden, ob sie diese in gegebener Situation einsetzen.

Kompetenzen sind nicht nur outcome-orientiert, das heißt auf Lernziele ausgerichtet, sondern haben mit ihrer Ergebnisorientierung auch Bedeutung für die Themenauswahl und Unterrichtsgestaltung, da Lernprozesse in der Regel nicht aufs Geratewohl, sondern nach dem angestrebten Ergebnis gestaltet werden. Anregend für die Unterrichtsgestaltung ist hierzu die Veröffentlichung *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives* (UNESCO 2017)¹¹ mit ihrer Übersicht zu Teilkompetenzen (hier Lernziele genannt), die den SDGs der *Agenda 2030* zugeordnet sind.

Der dem OR zugrunde liegende Kompetenzbegriff sowie das damit verbundene Ziel, Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen selbstorganisiert vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung einsetzen zu können, entspricht weitgehend den Grundelementen der von de Haan u.a. entwickelten Gestaltungskompetenz und den BNE-Kompetenzen des UNESCO-Guides *Textbooks for Sustainable Development: a Guide to Embedding* (2017)¹².

Für die Auswahl der in einer Unterrichtseinheit zu entwickelnden Kompetenzen bedeutet das: Die Verantwortung, einen thematischen Lerninhalt im Rahmen angemessener, schülerorientierter Lernmethoden mit der Entwicklung bestimmter Kompetenzen zu verbinden, liegt in jedem Fall bei den Lehrenden und ihrer Abstimmung mit der Lerngruppe. Dabei ist der individuelle Entwicklungsstand innerhalb der Lerngruppe soweit wie möglich zu berücksichtigen. Die ausgewählten BNE-Kompetenzen müssen dabei mit Fachkompetenzen verbunden werden. In den jeweiligen Fachbeiträgen zum OR findet sich eine Übersicht zu den „Fachbezogenen Teilkompetenzen“, die den Kernkompetenzen des OR zugeordnet sind. Selbst wenn für die Konzeption der Unterrichtseinheit eine Reihe von Kompetenzen in den Blick kommt, empfiehlt sich eine Fokussierung auf wenige, die auf die drei Kompetenzbereiche *Erkennen, Bewerten, Handeln* verteilt und den Schülerinnen und Schülern als Lernziel bewusst sind („Ich kann ...“). Bei einer Lernerfolgskontrolle kann die Anwendung dieser Kompetenzen überprüft werden.

5. Orientierung auf Inklusion und einen aktiven Selbstlernprozess

Didaktische Konzepte der BNE setzen sich sehr oft für pädagogische Lernformen und eine entsprechende Lernumgebung ein, die auf einer konstruktivistischen Lerntheorie beruhen. Dieser theoretische Ansatz hat in der Pädagogik schon früh verschiedene und zum Teil widersprüchliche Wege verfolgt (Lev Wygotsky, Jean Piaget, John Dewey). Bis zum interaktionistischen Konstruktivismus von Kersten Reich (2012)¹³ und zahlreichen methodischen Ansätzen anderer Pädagogen wie Rolf Arnold und Horst Siebert haben wesentliche Elemente Eingang in die Praxis der BNE gefunden. Das gilt auch international und für zahlreiche Veröffentlichungen der UNESCO. Dabei gilt der Grundsatz, dass inklusive und hochwertige Bildung für alle (SDG 4) das Leitziel ist und dass sich Lernen vollzieht, wo Lernende aktiv in einen Prozess der Bedeutungskonstruktion sowie der entdeckenden Rekonstruktion und der kritischen Dekonstruktion der Welt eingebunden werden, das heißt weitgehend eigenständig Wissen und Kompetenzen erwerben. Das führt zudem zu einer veränderten Rolle der Lehrkräfte, die durch genaue Beobachtung, Begleitung und Unterstützung der Lernenden leichter ein Verständnis für die Lernprozesse und damit auch eine Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler gewinnen können.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Vorliebe für *Lernprojekte* in der BNE erklären, selbst wenn diese eher in der mehr oder weniger stark von der Lehrkraft gestalteten Form eine wichtige Rolle spielen. Auf jeden Fall geht in solchen projektorientierten Vorhaben selbstorganisiertes Lernen deutlich über die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten für gestellte Aufgaben hinaus. Die fächerverbindende oder fachübergreifende Organisationsform über eine deutlich längere Zeit-

¹¹ UNESCO (2017): Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (28. August 2023).

¹² UNESCO/MGIEP (2017): Textbooks for Sustainable Development: a Guide to Embedding. New Delhi. Deutsche Ausgabe: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/complete-guidebook_textbooks-for-sustainable-development_2.pdf (28.08.2023).

¹³ Reich, Kersten (2012): Konstruktive Didaktik, (5. Auflage). Weinheim/Basel.

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim/Basel.

Reich, Kersten (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis. Weinheim/Basel.

Siehe auch den Methodenpool: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/index.html> (28. August 2023).

spanne als einige Unterrichtsstunden ermöglicht die Untersuchung komplexer realer Probleme, Exkursionen, Gespräche mit Fachleuten, eine bessere Integration in ein gesamtinstitutionelles Schulkonzept und fördert damit die Entwicklung von BNE-Kernkompetenzen. Der Erfolg von selbstorganisierten Projekten und ihre Auswirkung auf selbstbestimmtes, lebenslanges Lernen hängen maßgeblich davon ab, wieviel Selbstwirksamkeit in solchen Lernformen erfahren wird. In der BNE bilden lernerzentrierte, forschende und problemlösende, interaktive, selbst- und demokratisch bestimmte Lernaktivitäten zusammen mit den auf nachhaltige Lösungen ausgerichteten Problemstellungen die Kernelemente der transformativen Qualität dieses Lernansatzes.

Für die methodische Gestaltung des Unterrichts bedeutet das, Chancen zu nutzen:

- weniger vorzugeben und zu vermitteln, Freiräume für selbstbestimmte Schüleraktivitäten zu schaffen,
- mehr und genauer zu beobachten, zu beraten und zu ermutigen,
- wo immer notwendig und möglich, über Fachgrenzen hinauszugehen,
- anregende Lernumgebungen zu schaffen oder aufzusuchen,
- wechselnde kollaborative Lernsituationen zu ermöglichen,
- zu kritischer Reflexion anzuregen und soziales Aushandeln von Positionen zu üben,
- Selbstorganisation und eigenständigen Wissenserwerb zu fördern,
- an wertschätzender Beziehung zu und zwischen Schülerinnen und Schülern zu arbeiten.

6. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz

Seit dem Weltgipfel in Rio de Janeiro und der dort 1992 verabschiedeten *Agenda 21* ist viel über die Integration von BNE in die schulische Bildung geschrieben und gesagt worden. Auch die notwendige Einbettung von BNE in die Unterrichtsfächer wurde dabei angesprochen – in umfassender Form zuletzt durch den OR 2016 – weil ein *Andocken* eben nicht zu der in der UN-Dekade angestrebten *Verankerung* führte. Es besteht die Hoffnung, dass der im Rahmen des BNE-Weltaktionsprogramms erstellte Nationale Aktionsplan in den Bundesländern zu einer Umgestaltung der Lehrpläne führt, die dazu beiträgt, dieses Ziel zu erreichen. Absicht ist dabei nicht, die ohnehin überladenen Lehrpläne fortlaufend mit neuen Inhalten zu überfrachten, sondern eine Neuorientierung von Inhalten und pädagogischer Umsetzung zu fördern, die zu einer qualitativen Entwicklung von Bildung wesentlich beiträgt. Qualität sollte sich dabei an einer gesellschaftlich ausgehandelten Transformation in Richtung nachhaltiger Entwicklung orientieren.

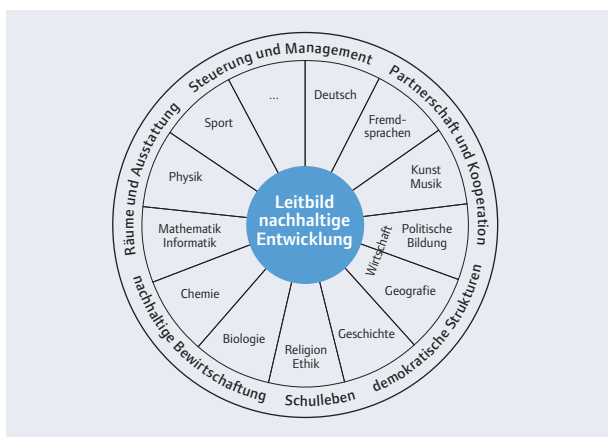


Abbildung 4: Whole School Approach – Einbettung des Leitbilds nachhaltige Entwicklung in die formale Bildung

Ziel der Leitidee *Vom Projekt zur Struktur* sollte es sein, BNE nach und nach in alle Fächer zu integrieren und diese stärker untereinander und mit einem gesamtinstitutionellen Ansatz zu verbinden, dessen Ausgangspunkt und Wertezentrum das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist (siehe Abbildung 4). Die Umsetzung eines solchen Whole School Approach wird für die meisten Schulen als Entwicklungsprozess freilich nur möglich sein, wenn sie dafür Unterstützung möglichst vieler an Schule beteiligter Akteure erhalten. Er verspricht dann allerdings von weitreichender Bedeutung für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu werden, die so das gesellschaftliche Leben mitgestalten lernen.

Schulen können als Mikrokosmos der Gesellschaft verstanden werden. Sie stehen wie viele andere Institutionen vor Herausforderungen eines nachhaltigen facility management, eines verantwortungsbewussten Gebrauchs von Ressourcen, der Gestaltung demokratischer Partizipation, der Inklusion und Bearbeitung sozio-kultureller Konflikte. Dies können sie mit ihrem Bildungsauftrag verbinden. Sie werden damit zum Vorbild und zum Lernfeld fürs Leben.

Für die Schulen, ihre Leitungen, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern bedeutet das: Der Whole School Approach gewinnt seine Kraft durch die gemeinsame Ausrichtung und die Zusammenführung aller Aktivitäten unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Das beginnt bei einer inklusiven Grundhaltung und der Unterrichtsgestaltung und weitet sich aus auf alle schulischen Einrichtungen und unterrichtsergänzenden Aktivitäten. Durch die Verbindung des Anbaus von Gemüse im Schulgarten mit der angestrebten gesunden Ernährung aus der Region und der Gesundheitserziehung im Unterricht, der nachhaltigen Schülerfirma mit der Bearbeitung von Wirtschaftsthemen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und der Berufsorientierung, der Schulpartnerschaft mit dem Sprachunterricht und Geografieprojekten. Ausgangspunkt können bereits bestehende Schwerpunkte im Schulprofil sein, die mit unterrichtlichen Konzepten der Fächer vernetzt werden.

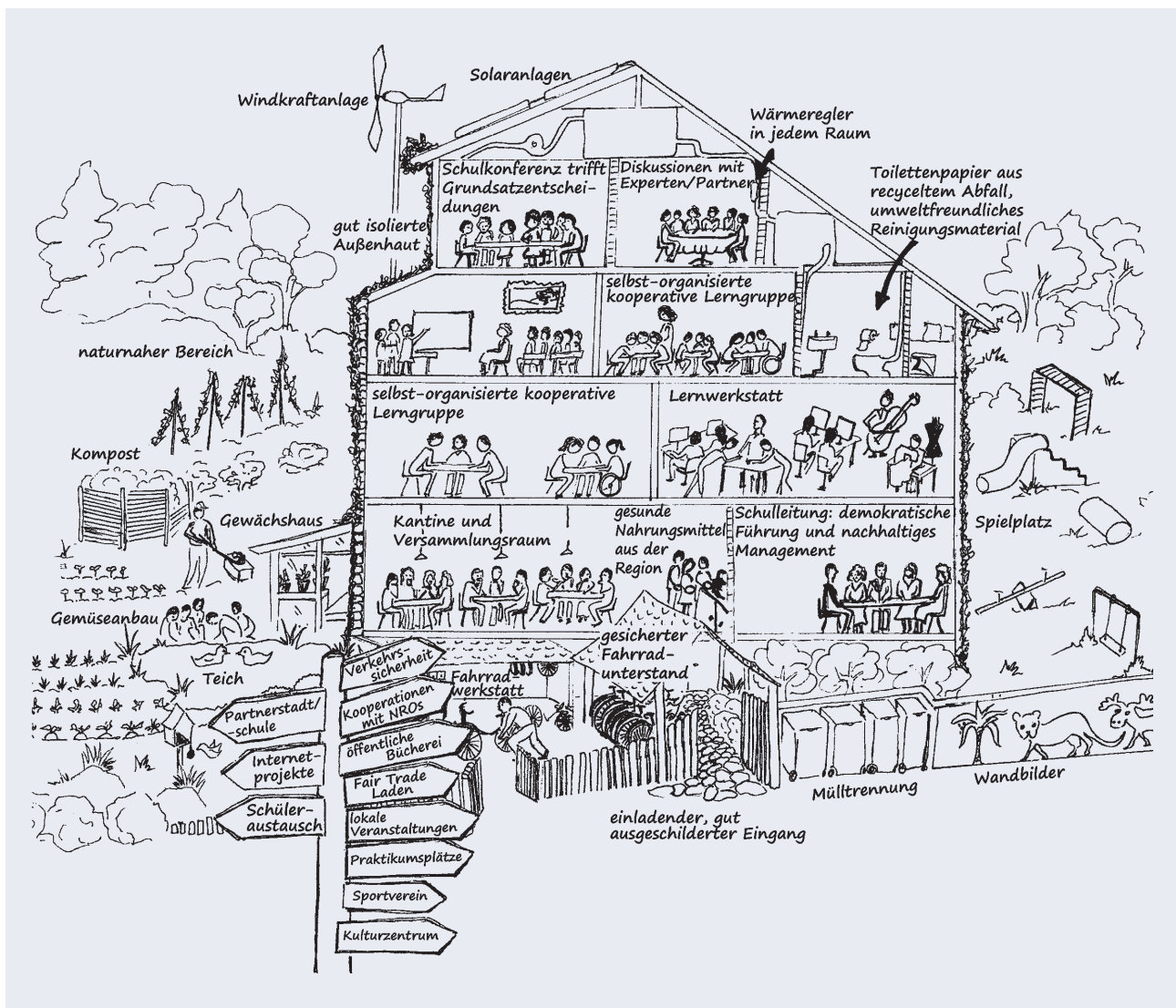


Abbildung 5: Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

Quelle: in Anlehnung an: Manchester Metropolitan University: SEEPS PROJECT: Sustainability Education in European Primary Schools. COMENIUS COURSE GB 41186: Creating a Better Environment in Our School.

Vergleiche <http://www.oecd.org/greengrowth/41309960.pdf> (15. Januar 2017).

Grundschule

1. Beitrag der Grundschule für Bildung für nachhaltige Entwicklung

Matthias Barth, Katrin Hauenschild, Katarina Roncevic, Bernd Wagner, Meike Wulfmeyer

Diese Teilausgabe zeigt, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Grundlage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) Eingang in Grundschulen finden kann und dabei die Besonderheiten dieser Schulform und ihres schulischen Alltags berücksichtigt.¹ Diese Veröffentlichung möchte Sie anregen, Mut machen und Sie inspirieren, Unterricht und Schule neu und zukunftsorientiert für ein gutes Zusammenleben auf der Welt zu denken und zu gestalten.

Die Grundschule schließt an die Elementarpädagogik als frühe Bildungsinstitution an. Sie hat im Sinne einer doppelten Anschlussfähigkeit die Aufgabe, den Übergang zu weiterführenden Schulen vorzubereiten. Dabei ist die Grundschule der Ort, an dem Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden und grundlegende Kompetenzen in Hinblick auf nachhaltigkeitsrelevante Handlungsfelder entwickeln. Sie lernen unterschiedliche Perspektiven auf eine zukunftsfähige Entwicklung kennen und gewinnen nach und nach Orientierungen in einer komplexen, global vernetzten Welt. Kinder werden zum Reflektieren verschiedener Interessen, Meinungen und Werthaltungen angeregt und zur Übernahme von Verantwortung nach demokratischen Grundsätzen ermutigt. Sie erleben sich zunehmend als handelnd und gestaltend.

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Arbeit in der Grundschule wird BNE als übergreifender Bildungsbereich ausgewiesen. „Die Schülerinnen und Schüler bilden grundlegende Kompetenzen aus, die sie in die Lage versetzen, nachhaltige Entwicklungen als solche zu erkennen und aktiv mitzugestalten. Lehrkräfte schaffen Lernsituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler den sorgsam und nachhaltigen Umgang mit ökologischen, ökonomischen und sozialen Ressourcen praktizieren können. Dabei erwerben die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse über die komplexe und wechselseitige Abhängigkeit zwischen Mensch und Umwelt. Dies ermöglicht ihnen die Auseinandersetzung mit Normen und Werten mit dem Ziel einer aktiven, kreativen und verantwortungsvollen Mitgestaltung ökologischer, ökonomischer und sozialer Prozesse und der Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten.“²

Zentrales Leitziel des OR ist, Kompetenzen im Erkennen, Bewerten und Handeln selbstorganisiert vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung einsetzen zu können. Dies entspricht den Grundelementen des Konzepts der Gestaltungskompetenz, wie es im Rahmen der BLK-³ beziehungsweise KMK-Programme zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen 1998 und 2008 entwickelt worden ist.

Es geht um die Fähigkeit von Lernenden, den Prozess einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten. Die Schülerinnen und Schüler werden umfassend dabei unterstützt, komplexe Entwicklungen zu erkennen und zu begründeten Urteilen zu kommen, um reflektiert handeln zu können. Dabei geht es nicht um das Vermitteln nachhaltigkeitsrelevanter Werte und Verhaltensweisen, sondern im Sinne bildungstheoretischer Ansprüche und eines emanzipatorischen Bildungsbegriffs um eine kritische-reflexive und eigenverantwortliche Partizipation.⁴ Damit werden Herausforderungen aufgegriffen, die sich für das Handeln in einer globalisierten Welt ergeben und die bereits für die Grundschule relevant sind.

¹ OR, Seite 85: BNE hat in nationalen Bildungssystemen unterschiedliche Bedeutung. In Deutschland wurde BNE spätestens seit der UN-Dekade ganz überwiegend als integratives Bildungskonzept verstanden, das Umweltbildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung und weitere Bildungsansätze verbindet, die sich auf das gemeinsame Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beziehen und unter Beibehaltung des jeweils verwendeten Begriffs unterschiedliche Schwerpunkte vertreten. Zum Verständnis und Auftrag von BNE vergleiche auch: BMZ (Hrsg.): Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit. BMZ-Konzept (2021).

² Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2. Juli 1970 und in der Fassung vom 11. Juni 2015.). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf

³ BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen & leben“

⁴ Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In Kminek, H. et al. (Hrsg.). Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.

Wenn man nach Klafki (2007) die Grundschule als den Ort der beginnenden Allgemeinbildung sieht und den Bildungsauftrag der so Grundschule versteht, Kindern Orientierungen in einer zunehmend komplexeren Welt zu ermöglichen, dann ist gerade die Grundschule für BNE ein zentraler Lernort.

Die Grundschule ist die erste Schule und zudem die Schulform für alle Kinder. Der Unterricht zielt darauf ab, frühzeitig Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterstützen, um aktiv ein nachhaltiges Leben für sich und für andere gestalten zu können. Eine solche Zukunftsorientierung bezieht auch die Frage nach Grundprinzipien gesellschaftlicher Entwicklung im Rahmen der vorhandenen Ressourcen mit ein, zum Beispiel nach Gerechtigkeit.

Hierbei werden eine Reihe von Handlungsbereichen angesprochen, die direkte Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler haben, beispielsweise das Zusammenleben in der Schule und in der Gemeinde beziehungsweise in der Nachbarschaft, das eigene Konsumverhalten, die Ernährung, die Mobilität, die Nutzung von Ressourcen sowie der Umgang mit verschiedenen Lebensformen, aber auch Fragen nach Beteiligungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten (siehe ausführlicher Kapitel 2). Diese Themen können unter der BNE-Perspektive bildungswirksam bearbeitet werden.

Die Grundschule verfügt über einige Charakteristika, die die Umsetzung von BNE begünstigen: So ergibt sich aus dem besonders engen Kontakt von Lehrerinnen und Lehrern zu ihren Klassen eine spezifische Didaktik, die mit einem Fokus auf phänomen- und handlungsorientierte Zugänge vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten ermöglicht. Die Grundschule mit ihren integrativen Lernbereichen lässt darüber hinaus die vielperspektivische Betrachtung auf die behandelten Fragestellungen in besonderem Maße zu.

Buhren und Rolff (2018) schlagen für einen systematischen Prozessansatz das „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ vor. Dieses setzt Organisationsentwicklung (Strategie – Struktur – Kultur), Unterrichtsentwicklung (systematisch, teamorientiert, schulweit) und Personalentwicklung miteinander in Beziehung.

BNE kann Impulse für die Entwicklung auf allen drei Ebenen geben, wobei im Folgenden vor allem die Ebene der Unterrichtsentwicklung genauer betrachtet wird. Als Perspektive für die Unterrichtsentwicklung gibt BNE Anstöße zur begründeten Auswahl von Bildungszielen, Inhalten und Methoden.

BNE ist eine Querschnittsaufgabe, die sowohl im gesamten Fächerkanon der Grundschule als auch in den fächerübergreifenden und fächerverbindenden Handlungsfeldern sowie als Aufgabe der ganzen Schule zu verorten ist.

Die Rolle von BNE in der Grundschule findet zunehmend Eingang in die Bildungspläne und Kerncurricula der Länder. So ist BNE beispielsweise als Leitperspektive in den Bildungsplänen von Baden-Württemberg berücksichtigt und integriert diesen Leitgedanken in alle Fächer. In Nordrhein-Westfalen wird dies über die „Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung“ umgesetzt, die sowohl auf die Unterrichts- als auch auf die Schulentwicklung fokussiert. In Berlin sind das globale Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung explizit als übergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben definiert.⁵ In Niedersachsen beschreibt beispielsweise das Kerncurriculum für den Sachunterricht den Bildungsbeitrag des Fachs damit, es den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, „eine individuelle Orientierung in unserer globalen Welt zu erhalten und nachhaltig an der Gestaltung ihrer Zukunft mitzuwirken.“⁶ Damit BNE auch über die Handlungsfelder des Unterrichts hinauswirken kann, ist ein ganzheitlicher Schulentwicklungsansatz, der sogenannte Whole School Approach, von hoher Relevanz.⁷ Die vorliegende Teilausgabe berücksichtigt den Whole School Approach insofern, dass die aufgeführten Handlungsfelder Anknüpfungspunkte zum Whole School Approach bieten und konkret zu Schulentwicklungsprozessen beitragen können (vergleiche Kapitel 4, Beispielthemen).⁸

⁵ Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema „Nachhaltige Entwicklung/Lernen in globalen Zusammenhängen“ (LISUM 2019)

⁶ Niedersächsisches Kultusministerium (2017), Seite 5

⁷ OR (2016), Seite 412-432

⁸ Hier wird dies am Beispiel der Bienen skizziert und mit konkreten didaktischen Orientierungen verbunden. Gleichzeitig lässt sich an diesem Beispiel ein konkreter Zugang zum WSA ableiten, indem Schülerinnen und Schüler im projektorientierten und fächerverbindenden Unterricht ein Bienenhotel einrichten können, für das die ganze Schule Mitverantwortung trägt. Dabei erlernen die Schülerinnen und Schüler demokratische Aushandlungsprozesse (von der Entscheidung über das Einführen eines Bienenhotels, bis hin zur Verantwortungsverteilung). An diesem Beispiel wird deutlich, dass aus dem Unterricht hinaus Impulse für den Whole School Approach gesetzt werden.

Mit BNE werden Lernende auf den Umgang mit komplexen, globalen Herausforderungen heute und in der Zukunft vorbereitet und darin gestärkt, zu einer demokratischen, sozialgerechten und ökologisch stabilen Welt beizutragen. Die Sicherstellung der Teilhabe aller Lernenden an diesen globalen, gesellschaftsrelevanten Fragestellungen sowie an der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsprozessen ist Aufgabe einer BNE. Hierbei spielen Inklusion⁹ beziehungsweise inklusive Bildung, folglich die inklusive Umsetzung einer BNE, eine wesentliche Rolle.

Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, kultureller und sozialer Herkunft, sexueller Orientierung, kognitiven, physischen sowie psychologischen Voraussetzungen – das Recht auf einen gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung haben. Noch vorhandene Zugangsbarrieren müssen abgebaut werden. Dieses breite Verständnis einer inklusiven Bildung ist im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung als Querschnittsthema verankert.¹⁰

Durch kontext- und lebensweltbezogenes Lernen und Lehren wird versucht, Menschen mit ihren individuellen Lernbedarfen, beispielsweise Menschen mit Behinderung und/oder Beeinträchtigung, aktiv in Lernprozesse einzubinden. Alle sollen in ihrer Rolle als Akteure einer zukunftsfähigen Entwicklung gefördert und ihre Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen ermöglicht und verbessert werden.

Für die inklusive Umsetzung einer BNE können nach Vierbuchen & Rieckmann (2020); bezev¹¹ (2019), Böhme (2019), Engagement Global & bezev, (2017), Führung & Böhme (2015) sowie Westermeier (2015) folgende Prinzipien benannt werden:

- Anknüpfen an ein aktuelles Thema, das für die Lernenden Relevanz im Alltag besitzt (Lebensweltbezug)
- gemeinsames Arbeiten in heterogenen Lerngruppen, eventuell durch den Einsatz peergestützter Verfahren
- differenzierte Aufgaben je nach Fähigkeiten oder Förderbedarf (Binnendifferenzierung)
- kognitive und affektiv-orientierte Kompetenzförderung, zum Beispiel durch vorbereitende Phasen des Einübens von Strategien, aber auch begleitende Hilfestellungen und Rückmeldungen
- multisensorisches Arbeiten: verschiedene Sinne ansprechen, ohne jedoch zu überfordern; unter Umständen eher wiederholend nacheinander verschiedene Zugänge ermöglichen statt parallel
- Perspektivenwechsel: sich über die eigenen Werte und die Werte anderer Menschen bewusst werden, sich in andere Menschen hineinzusetzen und ihre Werte zu würdigen
- Förderung der Fähigkeit zur Empathie, insbesondere mit Menschen aus anderen Kulturen und in der Natur

Inklusive Bildung beginnt nicht erst in der Schule. Sie endet auch nicht mit einem Schulabschluss.

Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Sie muss im alltäglichen Miteinander an Bedeutung gewinnen und in unseren Bildungseinrichtungen verankert werden.

BNE stärkt mit ihrem inklusiven Ansatz und der Wertschätzung der Vielfalt den Umgang mit Diversität. Sie fördert damit eine gerechtere und möglichst diskriminierungsfreie Gesellschaft.

⁹ Durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung von 2008 werden die universellen Menschenrechte für Menschen mit Behinderung mit dem Ziel konkretisiert, ihre Chancengleichheit in der Gesellschaft zu fördern. Deutschland hat als einer der ersten Staaten das Übereinkommen unterschrieben. Mit der Ratifizierung trat die Behindertenrechtskonvention am 26. März 2009 völkerrechtlich bindend in Deutschland in Kraft. Artikel 24 unterstreicht das Recht auf eine inklusive Bildung und damit auch die Forderung, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten.

¹⁰ OR (2016), Seite 56

¹¹ bezev Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e. V.

2. Kompetenzen für BNE in der Grundschule

Matthias Barth, Katrin Hauenschild, Lydia Kater-Wettstädt, Bernd Wagner, Meike Wulfmeyer

Mit unserer Orientierung an den im Folgenden eingeführten Kompetenzen von BNE erhalten Lehrkräfte eine Handreichung, ihren Unterricht so zu planen und zu realisieren, dass dieser die Kompetenzen im Bereich Erkennen, Bewerten und Handeln der Schülerinnen und Schüler stärkt.

Für die Frage, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu welchem Zeitpunkt genau entwickeln sollen, gibt es national und international eine Reihe von Arbeiten, in denen Teilkompetenzen definiert und erläutert werden.¹² Auch wenn diese Ansätze sich im Detail unterscheiden, so herrscht doch eine große Übereinstimmung über zentrale Kompetenzbereiche, die zur aktiven (Mit-)Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft notwendig sind: Systemkompetenz, Bewertungskompetenz und Gestaltungs- beziehungsweise Handlungskompetenz.¹³ Der OR greift dies auf und beschreibt Kompetenzen, die sich aus unterschiedlichen Wissensbeständen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werten zusammensetzen und die in ihrem Zusammenwirken zu begründeten Handlungen führen können.¹⁴ Diese Kompetenzen lassen sich in die Kompetenzbereiche Erkennen – Bewerten – Handeln näher aufgliedern und inhaltlich bestimmen:

- Der Kompetenzbereich **Erkennen** bezieht sich dabei vor allem auf die Fähigkeit, sich Wissen zu einer Vielzahl von Phänomenen globaler Entwicklungen aneignen zu können und selbst Fragen zu aktuellen Themen entwickeln und artikulieren zu können. Für die Grundschule bedeutet dies zunächst, grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden, um Informationen aus unterschiedlichen Informationsquellen entnehmen, einordnen und kritisch einschätzen zu können. Darüber hinaus geht es aber auch darum, Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Perspektiven zu erkennen und zu verstehen – eine Kompetenz, die oft auch als systemisches Denken bezeichnet wird und die in Hinblick auf die Mehrdimensionalität nachhaltiger Entwicklung in vier Dimensionen für einen vielperspektivischen Unterricht unabdingbar ist (siehe auch Kompetenzbereich Bewerten). Dazu gehört die Erkenntnis, dass Veränderung und Dynamik Grundprinzipien unserer heutigen wie auch zukünftiger Gesellschaften sind und im globalen Wandel Kompetenz auch den Umgang mit unsicherem Wissen und mit Unwägbarkeiten meint. Dies beinhaltet die Einsicht, dass es unterschiedliche und vielfältige Lebensbedingungen, Wertorientierungen und Weltansichten gibt. Erkennen zielt also als Kompetenz auf ein Welt- und Selbstverstehen.¹⁵
- Im Kompetenzbereich **Bewerten** geht es um das Erfassen und Abwägen unterschiedlicher Standpunkte und Werte sowie um die Entwicklung einer eigenen reflektierten Position. Schülerinnen und Schüler der Grundschule sollen zunächst grundlegende Fähigkeiten zum Perspektivwechsel und zur Empathie erwerben. Sich in andere hineinversetzen und einfühlen zu können, ist hierbei eine wichtige Grundvoraussetzung für das Erkennen von Vielfalt. Auf dieser Grundlage können Schülerinnen und Schüler reflektiert abwägen und eine eigene Position vor sich selbst und vor anderen beziehen. Sie können außerdem unterschiedliche Meinungen diskutieren und vertreten. Sie entwickeln zunehmend die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsweisen nicht nur auszuhalten, sondern zum Entwickeln und Beschreiten innovativer Wege unter Berücksichtigung heterogener Perspektiven zukunftsorientiert zu nutzen. Schließlich sollen Schülerinnen und Schüler verstehen, dass sie Teil einer (Welt-)Gesellschaft sind und sich in einer Wechselbeziehung mit sich selbst und mit anderen ins Verhältnis setzen. Entstehende Widersprüche und Konflikte sollten dabei im Sinne der Ambiguitätstoleranz¹⁶ als bildungswirksam verstanden werden. Sie fördern die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsweisen auszuhalten und positiv zu gestalten.

¹² u. a. Haan, G. (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. ZEP – Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25 (1), 13-20.; Künzli David, C. (2007). Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern: Haupt.; Warren et al. (2014). Sustainability Education Framework for Teachers. Developing sustainability literacy through futures, values, systems, and strategic thinking. Journal of Sustainability Education, 6.

¹³ Wulfmeyer, M. & Hauenschild, K. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Kindern – Überlegungen aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive. In: Braches-Chyrek, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. Im Druck.

¹⁴ Vergleiche im OR ausführlich Kapitel 3.

¹⁵ Köhnlein, W. (2012). Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

¹⁶ Krappmann, L. (2000). Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Berlin: Klett-Cotta.

- Schließlich spielt das **Handeln** eine wichtige Rolle, wenn es unter anderem darum geht, eigene und gemeinsame Projekte zu gestalten. Wichtige Voraussetzungen hierfür sind, begründete Ziele setzen, Lösungsmöglichkeiten und Handlungsoptionen prüfen sowie Handlungspläne entwickeln und umsetzen zu können. Zum Handeln gehört auch, mit Unvorhersehbarem umzugehen, aus Fehlern zu lernen, Korrekturen vorzunehmen und Konsequenzen des Handelns zu antizipieren. Im (gemeinsamen) Handeln zeigen die Schülerinnen und Schüler (Mit-)Verantwortung und verstehen sich als Teil einer globalen Gemeinschaft, in der unterschiedliche Positionen, Meinungen und Bedürfnisse offengelegt und analysiert werden und die die Grundlage für eine Wertschätzung von Vielfalt und für demokratisches Handeln bilden. Im Handeln erleben Schülerinnen und Schüler Partizipationsmöglichkeiten und können Öffentlichkeit für ihr Denken und Tun herstellen.

Aufgabe der Grundschullehrkraft ist es, auf dieser Grundlage für die Lebenswelt der Kinder bedeutsame Inhaltsbereiche auszuwählen und eine begründete Entscheidung für zu fördernde Kompetenzen und konkrete Lernziele zu formulieren. Hierbei hilft die Frage, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Schulzeit mit Blick auf die jeweilige Kompetenz tatsächlich können sollen, welche Inhalte für Kinder bedeutsam sind und ihnen zugänglich gemacht werden können. Dabei muss im Sinne eines diversitätssensiblen Unterrichts der individuelle Entwicklungsstand innerhalb der Lerngruppe berücksichtigt werden. Die ausgewählten BNE-Kompetenzen können außerdem in die spezifischen Zielsetzungen und Kompetenzen der Grundschulfächer integriert werden.

Im Folgenden werden exemplarisch die fachspezifischen Teilkompetenzen des Faches Sachunterricht beschrieben:

Fachspezifische Teilkompetenzen am Beispiel des Sachunterrichts

Der Sachunterricht ist das Fach der Grundschule mit Traditionslinien zu natur- und umweltbezogenen Ansätzen wie auch zum Globalen Lernen im Rahmen der entwicklungspolitischen Bildung.¹⁷ „In besonderer Weise ist der Sachunterricht darauf angelegt, Perspektiven zu vernetzen, so etwa in den Bereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Verkehrs- und Mobilitätserziehung, Medienbildung und Gesundheit.“¹⁸

Die wesentliche Aufgabe des Sachunterrichts ist es, Lernende bei der Erschließung und beim Verstehen der Wirklichkeit zu unterstützen und ihnen im Sinne von Partizipation Gestaltungsmöglichkeiten zu eröffnen. „Schülerinnen und Schüler sollen zur aktiven Mitgestaltung einer an den Prinzipien der ökologischen Verträglichkeit, wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und sozialen Gerechtigkeit orientierten Gesellschaft befähigt werden. Dabei sollen sie auch für globale Aspekte, demokratische Grundprinzipien und kulturelle Vielfalt aufgeschlossen werden.“¹⁹

In den *Kerncurricula* der Bundesländer ist BNE nicht nur an naturwissenschaftlich-technische und an gesellschaftswissenschaftliche Bezüge sowie an klassische Umweltthemen (zum Beispiel Müll, Luft, Wasser, Energie) anschlussfähig, sondern hat auch den Anspruch, bedeutsame Phänomene aus vielfältigen fachlichen Perspektiven zu betrachten. Unterrichtsinhalte sollen auf Alltags- und Lernerfahrungen der Kinder vielperspektivisch und auch fächerübergreifend ausgerichtet werden.²⁰ Zentrale didaktische Kriterien sind neben einer Orientierung an der individuellen Lebenswelt der Kinder Interdisziplinarität und Problemorientierung sowie Gesellschafts- und Zukunftsrelevanz.

In der folgenden Tabelle finden sich neben den Kernkompetenzen die fachbezogenen Teilkompetenzen für den Sachunterricht (dritte Tabellenspalte). Für den Einsatz dieses Bildungsmaterials im fächerübergreifenden Unterricht ist auch eine Orientierung an den Teilkompetenzen Grundschule (zweite Tabellenspalte) möglich. So wird deutlich, dass der Sachunterricht ein Ausgangspunkt für die Planung von BNE in der Grundschule und die Förderung von Kompetenzen im Sinne des OR sein kann.

¹⁷ Vergleiche Hauenschild, K. (2017), Seite 138-148. Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Hartinger, A. & Lange-Schubert, K. (Hrsg.). Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule (Seite 138-148). Berlin: Cornelsen; 4. Auflage.

¹⁸ Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 in der Fassung vom 11. Juni 2015)

¹⁹ Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU). (2019). Sachunterricht und Digitalisierung. Positionspapier der GDSU (2019) – erarbeitet von der AG „Medien und Digitalisierung“. (GDSU 2013, Seite 76).

²⁰ GDSU 2013, Seite 75 ff.; Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Kahlert, J. et al. (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Auflage, 213 ff.

Die Schülerinnen und Schüler können ...

BNE Kernkompetenzen (ERKENNEN)	Teilkompetenzen Grundschule	Fachbezogene Teilkompetenzen Sachunterricht (orientiert am Perspektivrahmen Sachunterricht, GDSU, 2013)
<p>1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung: ...Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten</p>	<p>1.1 ... Informationen über die Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in Deutschland und anderen Ländern aus bereitgestellten Informationsquellen entnehmen und verarbeiten</p> <p>1.2 ... Meldungen und Bildmaterial zu aktuellen Ereignissen in Deutschland und anderen Ländern aus den Tagesmedien mit entsprechender Hilfestellung entnehmen</p> <p>1.3 ... einfache Tabellen und Grafiken zu Entwicklungsfragen anfertigen und Vergleiche anstellen</p>	<p>1.1 ... sich zu ausgewählten nachhaltigkeitsrelevanten Fragen und Themen (zum Beispiel Wasser und Wasserverbrauch, Energienutzung, Abfallmanagement, Produktketten/-zyklen) informieren, Daten und Informationen recherchieren und präsentieren, auch mit digitalen Werkzeugen</p> <p>1.2 ... Berichterstattung in geeigneten Medien hinterfragen, selbstständig Informationen gewinnen und eigene Sichtweisen dazu begründet darstellen (zum Beispiel zu Naturereignissen)</p> <p>1.3. ... sich ausgehend von eigenen Fragen und Interessen erschließen, wie andere Menschen in anderen Räumen leben, was ihnen wichtig ist und was ihren Alltag prägt; Erkenntnisse dazu in selbst gewählten Darstellungsmitteln umsetzen und darstellen</p>
<p>2. Erkennen von Vielfalt: ... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.</p>	<p>2.1 ... unterschiedliche und ähnliche Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in verschiedenen Ländern in Abhängigkeit von den soziokulturellen Bedingungen erkennen und beschreiben</p> <p>2.2 ... unterschiedliche und ähnliche Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in verschiedenen Ländern in Abhängigkeit von den natürlichen Voraussetzungen erkennen und beschreiben</p>	<p>2.1 ... eigene Vorstellungen und Beziehungen zum eigenen Lebensraum und zu Gebieten und Bevölkerungsgruppen in fernen Räumen darlegen und beschreiben („Was ist bedeutsam für mich? Was ist mir fremd?“)</p> <p>2.2 ... Vergleiche zwischen Lebenssituationen auf der Erde und der eigenen Lebenssituation ziehen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten festhalten und über Ursachen für bestimmte Entwicklungen, gegebenenfalls auch über Benachteiligungen, nachdenken (unter anderem Familienformen, Wohnorte, Schulsysteme)</p> <p>2.3 ... kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Gruppen der Gesellschaft hinsichtlich ihrer Lebensstile, Bedürfnisse oder Wertorientierungen erkennen, recherchieren und präsentieren auch mit digitalen Werkzeugen (zum Beispiel Feste und Bräuche, Kleidungs- und Essensgewohnheiten, Umgangsformen)</p>

BNE Kernkompetenzen (ERKENNEN)	Teilkompetenzen Grundschule	Fachbezogene Teilkompetenzen Sachunterricht (orientiert am Perspektivrahmen Sachunterricht, GDSU, 2013)
<p>3. Analyse des globalen Wandels: ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren</p>	<p>3.1 ... an Beispielen den Wandel der Lebensverhältnisse von Kindern unter Berücksichtigung der sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten analysieren</p> <p>3.2 ... an Beispielen den Wandel der Lebensverhältnisse von Kindern unter Berücksichtigung der natürlichen Gegebenheiten analysieren</p>	<p>3.1 ... Entwicklungen und Veränderungen in Räumen, in der nicht lebenden und lebenden Natur wahrnehmen und auf Regelmäßigkeiten zurückführen</p> <p>3.2 ... die gegenseitige Abhängigkeit der lebenden von der nicht lebenden Natur erkennen, exemplarisch begründen und die Begründungen verständlich kommunizieren</p> <p>3.3 ... am Beispiel nachwachsender (Holz) und fossiler Brennstoffe (Kohle, Öl) Einflüsse des Menschen auf die Umwelt betrachten</p> <p>3.4 ... an überschaubaren Beispielen Beziehungen von Menschen zu ihrer Umwelt beschreiben und einfache Beziehungsmuster darstellen (zum Beispiel Landwirtschaft, Mobilität, Infrastruktur)</p> <p>3.5 ... die Phänomene Flucht und Migration untersuchen, benennen und an Fallbeispielen Vor- und Nachteile für die Einzelnen, die Gesellschaft, die Wirtschaft oder die Umwelt beschreiben</p>
<p>4. Unterscheidung von Handlungsebenen: ... Handlungsebenen vom Individuum bis zur Welt-ebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen</p>	<p>4.1 ... Wünsche und deren Realisierungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von den jeweiligen Lebensverhältnissen erkennen</p> <p>4.2 ... Kinderwünsche und deren Realisierungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Ländern vergleichen</p> <p>4.3 ... beispielhaft für einen altersgemäßen Konsumartikel den Verlauf von der Herstellung bis zum Kauf untersuchen und darstellen</p>	<p>4.1 ... an Beispielen aus dem Alltag (Trinkwasser, Nahrungsmittel, Kleidung, Spielzeuge) Abhängigkeiten von unserer Umwelt und von Arbeiten und Dienstleistungen von Menschen in der Nähe und Ferne beschreiben</p> <p>4.2 ... Systeme (definiert durch Abhängigkeiten und Wechselwirkungen) in der Natur exemplarisch erkennen (Lebensräume, Nahrungsketten oder Stoffkreisläufe)</p> <p>4.3 ... persönliche Vorstellungen, Orientierungsmuster von räumlichen Situationen oder Beziehungen zu ihrer Umwelt zusammenstellen (zum Beispiel eine persönliche Welt- beziehungsweise Europakarte, Handprint oder Fußabdruck), darstellen und im Austausch mit anderen reflektieren</p> <p>4.4 ... Folgen des eigenen Handelns auf unterschiedlichen Ebenen in Bezug auf Nachhaltigkeit erkennen (zum Beispiel bei der Freizeitgestaltung oder bei Konsumententscheidungen)</p>

BNE Kernkompetenzen (BEWERTEN)	Teilkompetenzen Grundschule	Fachbezogene Teilkompetenzen Sachunterricht (orientiert am Perspektivrahmen Sachunterricht, GDSU, 2013)
<p>5. Perspektivenwechsel und Empathie: ... sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren</p>	<p>5.1 ... in der Auseinandersetzung mit nicht vertrauten Wertorientierungen eigene Wertvorstellungen herausarbeiten und sich dazu äußern</p> <p>5.2 ... die geschichtlichen Wurzeln der eigenen und einer bisher nicht vertrauten Wertorientierung erkunden und vergleichen</p> <p>5.3 ... bei Lösungsvorschlägen zu problematischen Lebensverhältnissen die zugrunde liegenden Rahmenbedingungen und Wertvorstellungen berücksichtigen</p>	<p>5.1 ... an konkreten Beispielen eigene Interessen und Bedürfnisse artikulieren sowie die von anderen benennen und deren jeweilige kulturelle Bedingtheit erkennen</p> <p>5.2 ... einen Perspektivenwechsel zu anderen Personengruppen vornehmen und deren Interessen, Perspektiven auf Themen und Handlungsbedingungen beschreiben</p> <p>5.3 ... anhand eigener Erfahrungen darüber berichten, wie über andere Räume und Bevölkerungsgruppen gedacht wird und wie andere über den eigenen Lebensraum denken</p> <p>5.4 ... sich in Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer versetzen und aus deren Sicht argumentieren</p>
<p>6. Kritische Reflexion und Stellungnahme: ... durch kritische 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 ... sich eine eigene Meinung zu Konfliktfällen bilden: Was sind die Ursachen? Wer denkt nur an sich? Was ist ungerecht? Was wäre fair?</p> <p>6.2 ... anhand von Fallbeispielen untersuchen, gegen welche Kinderrechte verstoßen wird und dazu Stellung nehmen</p>	<p>6.1 ... Fragen der eigenen Verbundenheit, der Achtsamkeit, Sorgfalt und Wertschätzung gegenüber der Natur und den Mitmenschen in der Nähe und Ferne kritisch reflektieren</p> <p>6.2 ... den eigenen Umgang mit natürlichen Ressourcen, Pflanzen und Tieren beschreiben und vor dem Hintergrund nachhaltiger Entwicklung einschätzen und kritisch reflektieren</p> <p>6.3 ... Vermutungen über Auswirkungen des eigenen Handelns und des Handelns von Personen im engeren Umfeld auf die natürliche Umwelt und auf die Lebenssituation von Menschen anstellen</p> <p>6.4 ... die Notwendigkeit eines verantwortlichen Umgangs mit der Natur begründen und Ideen für die Gestaltung von Lebensräumen aus verschiedenen Perspektiven diskutieren und argumentativ entwerfen</p> <p>6.5 ... Rechte und Pflichten von Kindern anhand von Fallbeispielen benennen und in unterschiedlichen Kontexten beurteilen. Sie können Kinderrechte als konkrete Beschreibungen von Grundrechten benennen und dazu Stellung nehmen</p> <p>6.6 ... Natur- und Umweltschutzmaßnahmen für den Erhalt der Lebensbedingungen einschätzen (beispielsweise die Bedeutung der Erhaltung von Hecken oder Feuchtwiesen)</p>

BNE Kernkompetenzen (BEWERTEN)	Teilkompetenzen Grundschule	Fachbezogene Teilkompetenzen Sachunterricht (orientiert am Perspektivrahmen Sachunterricht, GDSU, 2013)
<p>7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen:</p> <p>... Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen bei uns und in anderen Teilen der Welt unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen</p>	<p>7.1 ... eine leicht überschaubare Entwicklungsmaßnahme als eher nachhaltig bzw. eher nicht nachhaltig beurteilen</p> <p>7.2 ... Beispiele naturräumlicher Nutzung als eher nachhaltig beziehungsweise eher nicht nachhaltig einstufen</p> <p>7.3 ... bei Entwicklungsmaßnahmen und der Nutzung von Naturräumen unterschiedliche Interessen erkennen und diese beurteilen</p>	<p>7.1 ... Interessenkonflikte erfassen, Fallbeispiele politischer Entscheidungen (zum Beispiel zu Verteilungsfragen, Handelsbedingungen oder Raumnutzung) unter ausgewählten Kriterien der Nachhaltigkeit betrachten</p> <p>7.2 ... Kriterien und Bedingungen für die Entstehung von Konfliktsituationen erkennen, Lösungsansätze entwickeln oder vorhandene Lösungsansätze darstellen und bewerten und die Handlungsfolgen antizipieren</p> <p>7.3 ... Fallbeispiele, in denen Tausch, Verteilungen, Ausgleich, fairer Handel oder Leistung zu bewerten sind, unter Kriterien der Gerechtigkeit beurteilen</p> <p>7.4 ... ökologische und soziale Folgen des Konsums (gesellschaftlich, individuell) analysieren sowie Warenkreisläufe nach Kriterien der Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit bewerten</p> <p>7.5 ... die Verantwortung des Menschen für den Schutz der natürlichen Lebensbedingungen ableiten</p>

BNE Kernkompetenzen (BEWERTEN)	Teilkompetenzen Grundschule	Fachbezogene Teilkompetenzen Sachunterricht (orientiert am Perspektivrahmen Sachunterricht, GDSU, 2013)
<p>8. Solidarität und Mitverantwortung: ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen</p>	<p>8.1 ... aus der Kenntnis schwieriger Lebensverhältnisse von Kindern bei uns und in anderen Teilen der Welt ein Gefühl der Solidarität entwickeln</p> <p>8.2 ... umweltbewusstes Verhalten im eigenen Umfeld als wichtig und sinnvoll darstellen</p>	<p>8.1 ... Aspekte wie Gerechtigkeit und Solidarität zur Reflexion von Lerninhalten und Handlungsmöglichkeiten nutzen</p> <p>8.2 ... solidarische Handlungsweisen entwickeln und umsetzen</p> <p>8.3 ... die Bedeutung des Ehrenamts für eine Gemeinschaft erklären</p> <p>8.4 ... die Verteilung von Arbeit in einer Familie nach Kriterien der Gerechtigkeit und Solidarität bewerten</p>
<p>9. Verständigung und Konfliktlösung: ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen</p>	<p>9.1 ... mit anderen Kindern eine gemeinsame Aktion planen und durchführen</p> <p>9.2 ... sich um Kontakte und Verständigung mit anderssprachigen Kindern bemühen</p> <p>9.3 ... sich am Austausch im Rahmen von Schul- beziehungsweise Klassenpartnerschaften mit eigenen Beiträgen beteiligen</p>	<p>9.1 ... unterschiedliche kulturelle Deutungen und Werte kennenlernen, einordnen und sich um Verständigung bemühen</p> <p>9.2 ... Regeln zur Zusammenarbeit und zur Verteilung von Verantwortung und Aufgaben aufstellen und begründen</p> <p>9.3 ... zwischen Regeln und Gesetzen unterscheiden, diese anhand von konkreten Konflikt- oder Anforderungssituationen beschreiben und für das eigene Handeln Konsequenzen setzen</p> <p>9.4 ... unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse zwischen einzelnen und zwischen Gruppen lösungsorientiert verhandeln</p>
<p>10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel: ... die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen</p>	<p>10.1 ... Lösungsmöglichkeiten zu problematischen Lebenssituationen entwickeln und zum Beispiel im Rollenspiel kritisch überprüfen</p> <p>10.2 ... Ansätze für eigenes umweltgerechtes Verhalten entwickeln und begründen</p>	<p>10.1 ... auf der Basis von Informationen und der Entwicklung einer eigenen Position Folgerungen für das eigene Handeln ziehen</p> <p>10.2 ... Ideen und Perspektiven für das Wohnen, das Arbeiten, die Freizeitgestaltung, die Gesundheit, die Mobilität, das Zusammenleben mit anderen in Zukunft entwickeln und im Hinblick auf eigene Gestaltungsmöglichkeiten erörtern</p>

BNE Kernkompetenzen (BEWERTEN)	Teilkompetenzen Grundschule	Fachbezogene Teilkompetenzen Sachunterricht (orientiert am Perspektivrahmen Sachunterricht, GDSU, 2013)
<p>11. Partizipation und Mitgestaltung: Lernende sind aufgrund ihrer mündigen Entscheidungsbereitschaft, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen</p>	<p>11.1 ... Aktionen zu erkannten sozialen Missständen vorschlagen und begründen</p> <p>11.2 ... Beiträge zur Lösung von Umweltproblemen vorschlagen und begründen</p>	<p>11.1 ... an Projekten zur Schonung und zum Schutz von Naturgrundlagen, zur gesellschaftlichen Entwicklung im Sinne sozialen Zusammenhalts mitwirken (zum Beispiel im Bereich Abfall, Mobilität, Naturschutz, Kultur)</p> <p>11.2 ... Möglichkeiten eines nachhaltigen Umgangs mit Ressourcen im schulischen und eigenen Alltag erkunden und mögliche Handlungsoptionen ableiten</p> <p>11.3 ... für ein eigenes Erkundungsvorhaben Fragen entwickeln (zum Beispiel zu besonderen Orten am Wohnort, „Woher kommt unser Trinkwasser? Wohin geht unser Abwasser?“), das Vorgehen planen, die Materialien zusammenstellen, Erkundungen beziehungsweise Experimente durchführen sowie die Ergebnisse und die Antworten zu den Fragen zusammenstellen</p> <p>11.4 ... eigene Ideen für exemplarische Vorhaben und Projekte in der Grundschule entwickeln (beispielsweise für den Naturschutz, eine Aktion zur Verbesserung der Lebenssituation in anderen Teilen der Erde), Entscheidungsprozesse festlegen, Handlungspläne auf dieser Basis entwickeln sowie bei der Umsetzung mitwirken</p> <p>11.5 ... Diskussionen, Abstimmungen und das Mehrheitsprinzip als Elemente der Demokratie kennenlernen und in schulischen Entscheidungsprozessen erproben sowie deren Bedeutung auch in Prozessen kommunaler Entscheidungen (etwa zu Baumaßnahmen oder Umweltfragen) identifizieren</p> <p>11.6 ... private und öffentliche Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens unterscheiden und Partizipationsmöglichkeiten abwägen</p>

3. Didaktisches Konzept

Matthias Barth, Katrin Hauenschild, Lydia Kater-Wettstädt, Meike Wulfmeyer

Mit didaktischen Prinzipien werden Leitlinien beschrieben, die Lehrkräften eine Orientierung geben, Unterricht im Sinne des OR zu planen und durchzuführen. Diese sind explizit als Hinweise zu verstehen, die zentrale Anforderungen an Lehr- und Lernsettings im Sinne von BNE und Globalem Lernen benennen sowie ein konkretes Herangehen erleichtern sollen, ohne restriktiv eine einzige, „richtige“ Umsetzung zu suggerieren. Im Folgenden werden zunächst allgemeine didaktische Prinzipien für den Lernbereich Globale Entwicklung erläutert, die für den Grundschulunterricht, und zwar insbesondere für inklusiven Unterricht,²¹ besonders geeignet sind. Daran anschließend werden spezifische didaktische Prinzipien entwickelt.²²

Allgemeine didaktische Prinzipien

Lebensweltorientierung: Zu den allgemeinen Prinzipien zählt zunächst die nicht nur aus dem Sachunterricht bekannte Lebensweltorientierung. Schülerinnen und Schüler finden über ihre individuellen lebensweltlichen Erfahrungen ihre eigenen Zugänge und Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht. Mit vernetzenden Phänomenen, Themen und Problemen wird im Unterricht der Komplexität der Weltwahrnehmung der Lernenden Rechnung getragen. Außerdem kann so die Erschließung der Lebenswelt unterstützt werden. Ein lebensweltorientierter Unterricht ist zudem eine grundlegende Voraussetzung für Differenzierungen in einem inklusionsorientierten und diskriminierungsfreien Lernumfeld.

Vielperspektivität: Thematisch vielfältige Bezüge ermöglichen Lernenden individuelle Aneignungsformen des Unterrichtsinhalts. Entsprechend ist Vielperspektivität ein weiteres zentrales Prinzip. Ein Unterrichtsthema sollte nicht ausschließlich fachsystematisch entfaltet werden, sondern in der Vielfalt der Inhalte, Betrachtungsweisen und Methoden der Disziplinen bearbeitet und erschlossen werden. Das Lernen in thematisch multidimensionalen Einheiten ermöglicht es den Lernenden, ihr Suchen und Denken auszuweiten. Es bietet zugleich Anknüpfungspunkte an die erfahrbaren Sachen und Vorgänge in der eigenen Lebenswelt.²³ Vielperspektivität erlaubt es zudem, der „Differenziertheit des Wissens“²⁴ gerecht zu werden und unterschiedliche „Welterfahrungen“ sinnvoll aufeinander zu beziehen. Mit Blick auf Nachhaltige Entwicklung erscheint hierbei insbesondere die Berücksichtigung der globalen Perspektive sowie der soziokulturellen, ökonomischen und ökologischen Dimension und ihrer Vernetzung von Bedeutung.

Problemorientierung: Begegnung mit einem herausfordernden Problem im Fokus, beispielsweise mit einem naturwissenschaftlichen Phänomen („Warum wachsen Erdbeeren bei uns nicht im Winter?“) oder einer gesellschaftlichen Frage („Warum sind viele Menschen arm?“). Dies aktiviert Strategien der Problemlösung und ermöglicht, vom Einzelfall ausgehend allgemeine Zusammenhänge zu erkennen. Dies fördert ein induktives Lernen in einer herausfordernden Lernumgebung. Probleme sollten mit Blick auf deren Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz für die Lernenden als bedeutsam erkannt und erläuterbar sein. Außerdem sollten sie das Entdecken von weiteren Zusammenhängen fördern.

Handlungsorientierung: Mit der Problemorientierung eng verbunden ist die Handlungsorientierung. Die handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ist Ausgangspunkt und Grundvoraussetzung für den Kompetenzerwerb und für die Vermeidung des Anhäufens von „trägem Wissen“. Handlungsorientierung ist dabei kein Selbstzweck. Handlungen dahingehend auszurichten, dass Lernprozesse initiiert werden. Handlungsorientierung zeichnet sich durch ein zielgerichtetes Tun aus, wobei die Schülerinnen und Schüler in die Planung, Durchführung und Auswertung dieser Prozessschritte einbezogen werden. Durch die Beteiligung an der Unterrichtsplanung erlangen die Schülerinnen und Schüler „strategische Kompetenzen“. Damit schließt das Handeln auch Reflexion ein und führt auf diesem Weg in einen zirkulären Prozess.

²¹ Laukner et al. (2018). Inklusiver Unterricht – Didaktische Fragen und Empfehlungen für den Unterricht. In Sengpiel, J. & Smolka, D. (Hrsg.), Das große Handbuch Schulkultur (Seite 211-226). Köln: Carl Link Verlag.

²² Künzli, C. & Bertschy, F. (2008). Didaktisches Konzept. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Arbeitspapier Nr. 1. (3. überarbeitete Auflage). Bern. Verfügbar unter: <http://www.ika.oe.unibe.ch/forschung/bineu/didakt.konzept.bineu.pdf> (29. August 2023).

²³ Köhnelein, W. (2012). Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

²⁴ Haan, G. (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. ZEP – Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25 (1), Seite 13-20.

lären Prozess zu weiteren und vertieften Fragestellungen.²⁵ Die konkreten Erfahrungen bilden dabei stets die Basis für die Reflexionsarbeit. Im Sinne einer *Reflexionsorientierung* soll daher der handelnden Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand stets eine bewusste Reflexion des Behandelten folgen.

Spezifische didaktische Prinzipien

Gestaltungs- und Partizipationsorientierung: Die Beteiligung aller Menschen an der gesellschaftlichen Entwicklung ist eine Kernidee der Nachhaltigen Entwicklung. Daher gilt es, Kinder und Heranwachsende dazu zu befähigen, an gesellschaftlichen Prozessen aktiv teilhaben zu können. Für die Grundschule heißt dies, die dafür notwendigen Fähigkeiten anzubahnen und durch reflektierte Beteiligungsmöglichkeiten von Beginn an aufzubauen. Entsprechend sind Freiräume zum Erkennen und Artikulieren gesellschaftlicher Probleme sowie der Umgang mit solchen Freiräumen eine Voraussetzung für die Entwicklung von partizipativen Fähigkeiten und damit auch zur Gestaltung einer von nachhaltigen Prinzipien geprägten Gesellschaft. Dafür müssen Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht für *alle* Lernenden geschaffen werden, und zwar sowohl bei der Festlegung von Zielen und Inhalten als auch bei der Wahl der Lernwege in Bezug auf das Bearbeitungsniveau, die Lösungswege, Hilfsmittel und Darstellungsmethoden. Das Unterrichtsgeschehen muss also im Sinne demokratischer Ansprüche echte Mitsprache und Mitgestaltung ermöglichen, um entsprechende Kompetenzen zu fördern.²⁶

Vernetztes Lernen: Das zweite spezifische Prinzip ist eng mit dem Ziel der Förderung eines vernetzten, systemischen Denkens verbunden. Damit wird das Prinzip der Vielperspektivität nicht nur in inhaltlicher Hinsicht aufgegriffen. Der Fokus liegt hier zugleich auf der Verbindung spezifischer Perspektiven und Vernetzungsdimensionen wie „lokal-global“, „Gegenwart-Zukunft“, „Ökologie-Ökonomie-Sozio-Politisches“, die im Unterricht zum Beispiel durch Nachdenkgespräche²⁷ herausgearbeitet werden können.

Visionsorientierung: Mit dieser Ausrichtung grenzt sich BNE klar von einer oftmals stark auf Probleme bezogenen und als „Katastrophenpädagogik“ bezeichneten Umweltbildung ab, in der die negativen Auswirkungen und Bedrohungen in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Unterrichtsgestaltung sollte sich vielmehr am Konzept einer nachhaltigen, zukunftsorientierten Entwicklung ausrichten, um Schülerinnen und Schülern einen positiven und optimistischen Zugang zu ermöglichen. Dies bedeutet nicht, dass gesellschaftliche Probleme ausgeklammert werden sollen. Im Gegenteil: In der Auseinandersetzung mit den Vorstellungen für ihr eigenes Leben werden mit den Lernenden die gesellschaftliche Herausforderungen, Chancen, die sich aus der Gegenwart oder auch in der Zukunft ergeben, besprochen. Mit einer solchen Ausrichtung wird eine andere Perspektive eingenommen: Schülerinnen und Schüler setzen sich themenspezifisch mit eigenen Zukunftsentwürfen und denen anderer auseinander. Sie hinterfragen die Umsetzbarkeit von Visionen und reflektieren sie im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche Ziele.²⁸

Planungsschritte

Die Frage, wie BNE in der Grundschule didaktisch anspruchsvoll geplant und methodisch vielfältig ausgestaltet werden kann, ist nur vielperspektivisch zu beantworten. Es gibt hierzu unterschiedliche didaktische und methodische Herangehensweisen, die für die jeweiligen Lerngruppen angepasst werden müssen, um BNE-Inhalte bildungswirksam zu vermitteln. Zu berücksichtigen sind hierbei natürlich auch die Inhalte beziehungsweise Kompetenzen, die im Unterricht konkret im Vordergrund stehen sollen. Im Folgenden sollen drei unterschiedliche Herangehensweisen vorgestellt und kurz erläutert werden. Sie zeigen, wie BNE im Lernbereich Globale Entwicklung auf unterschiedlichen Wegen in den Grundschulunterricht integriert werden kann.

²⁵ Aebli, H. (1983). Zwölf Grundformen des Lehrens. eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta. Verfügbar unter: https://books.google.de/books?id=nch_mcxqd00C (29. August 2023).

²⁶ Wulfmeyer, M. (2008). Mitgestaltung als Kompetenz. Bildung für Nachhaltige Entwicklung als politische Bildung mit Kindern. *kursiv. Journal für politische Bildung*, 4, Seite 44-50.

²⁷ Wulfmeyer, M. (2020a). 17 Ziele für unsere Zukunft. Mit Kindern die Welt in den Blick nehmen. In Wulfmeyer, M. (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele (= Basiswissen Grundschule, 43)* (Seite 35-48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

²⁸ Künzli, C. & Bertschy, F. (2008). Didaktisches Konzept. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Arbeitspapier Nr. 1. (3. überarbeitete Auflage). Bern. Verfügbar unter: http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/Did.Konzept_3.Fassung_Feb08.pdf (18. September 2023).

→ Ausgangspunkt Kompetenzen

In einem kompetenzorientierten Unterricht, in dem die Förderung von Kompetenzen als Ziel im Mittelpunkt steht und Lerninhalte entsprechend strukturiert werden, wird eine ausgewählte Kompetenz mit einem geeigneten relevanten Thema zusammengebracht und als Unterrichtsziel für die Schülerinnen und Schüler lernwirksam aufbereitet. Die konkrete Umsetzung bezieht dann die didaktischen Prinzipien ein und beinhaltet geeignete und für die Lerngruppe angepasste Lernmethoden.

Für die Entwicklung einer Unterrichtseinheit zu BNE, die von Kompetenzrastern ausgeht, bietet sich die Orientierung an den in Kapitel 2 beschriebenen Kompetenzbereichen Erkennen – Bewerten – Handeln an. Dabei lassen sich eine oder mehrere Teilkompetenzen auswählen, deren Förderung ins Zentrum der Unterrichtseinheit gestellt werden soll. Hierfür wird dann im zweiten Schritt ein Inhalt ausgewählt, der den Kontext für den Prozess des Erwerbs dieser Kompetenzen darstellt und ein Entwickeln der ausgewählten Kompetenzen an einem bedeutsamen und nachhaltigkeitsrelevanten Thema ermöglicht. So kann aus dem Kompetenzbereich des Bewertens die grundlegende Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Empathie in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Auswahl weiterer Themen des Inhaltsbereichs richtet sich dann danach, inwiefern andere Kompetenzen gefördert werden können. Für den Grundschulunterricht erscheint hier die Berücksichtigung der Lebens- und Wirtschaftsbedingungen in anderen Ländern und Gesellschaften als gut geeignet. So kann die Fähigkeit zum Perspektivwechsel beispielsweise durch das Hineinversetzen in die Rolle und den Alltag von Kindern aus anderen Teilen der Erde gefördert werden.

→ Ausgangspunkt Inhalt

Eine in der Praxis häufig anzutreffende Herangehensweise ist, über einen Bildungsinhalt zur Strukturierung eines Themas und zur Formulierung von Unterrichtszielen zu kommen. Hierbei wird zunächst ein lebensweltlich und fachwissenschaftlich bedeutsamer Inhalt oder ein Phänomen vielperspektivisch rekonstruiert.²⁹ Am aktuell auch von Kindern als höchst relevant wahrgenommenen Phänomen des Klimawandels wird beispielsweise überlegt, welche fachlichen Perspektiven thematisiert werden müssten. Eine andere inhaltsbezogene Herangehensweise wäre, ein typisches Thema des Grundschulunterrichts als Ausgangspunkt zu nehmen und mit Blick auf die Dimensionen nachhaltiger Entwicklung weiterzuentwickeln und zu schärfen. Als gutes Beispiel für diese Vorgehensweise kann „Vom Korn zum Brot“ stehen, bei dem der Blick auf die globale Bedeutsamkeit ausgeweitet wird. Neben *Globalität und Gerechtigkeit* ist das Prinzip der gegenseitigen Abhängigkeit und Bedingtheit – *Retinität* – ein wesentliches Prinzip, das die Vernetztheit der ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Dimension nachhaltiger Entwicklung betont.³⁰ In der Unterrichtsplanung wird somit bei diesem Ausgangspunkt das Thema in Hinblick auf seine Sachlogik so aufbereitet, dass es für die Kinder in Bezug auf ihre individuelle Verstehenslogik zugänglich wird. Damit wird das Verständnis für das systemische Potenzial eines Themas, also die Vernetzung verschiedener Perspektiven, angebahnt und gefördert.

Eine andere Herangehensweise ist, im Lehrplan beziehungsweise Curriculum vorgesehene Themen im Sinne von BNE und Globalem Lernen didaktisch und methodisch zu erweitern: So kann das Thema „Gesunde Ernährung“ um ökologische und soziokulturelle Aspekte ergänzt und mit Blick auf Nachhaltigkeitsfragen vertieft werden, etwa woher das Essen kommt und wer es wie unter welchen Bedingungen produziert.³¹ Daran anknüpfend wird geplant, welche Kompetenzen sich in den Kompetenzbereichen Erkennen – Bewerten – Handeln mithilfe des Themas am besten entwickeln lassen. So wird ein Bildungsinhalt in den Mittelpunkt gestellt, auf dessen Grundlage die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen von BNE exemplarisch entwickeln können.

²⁹ Wulfmeyer, M. (2020b). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Entwicklungen, Eckpfeiler, (Hinter-)Gründe und Ansprüche. In Wulfmeyer, M. (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele (= Basiswissen Grundschule, 43) (Seite 5-31). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

³⁰ Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Kahlert, J. et al. (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (Seite 212-216). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Auflage.

³¹ Böse et al. (2020). Nachhaltige Ernährung – Tomate. In Meike Wulfmeyer (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Grundlagen und Praxisbeispiele (= Basiswissen Grundschule, Band 43) (Seite 49-62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

→ Ausgangspunkt aktuelles Ereignis

Ein dritter und für die Grundschule besonders relevanter Ausgangspunkt sind die konkreten, ganz unmittelbaren und oft nicht eingeplanten Ereignisse, die auch in der Lebenswelt der Kinder vorkommen. Das Aufnehmen aktueller Ereignisse oder Informationen, die für die Kinder von besonderem Interesse sind und zu einer Situationsorientierung führen, ist ein dritter Weg, wie Themen, Phänomene, Ereignisse in den Unterricht eingebunden werden können. Dieser Weg ist von großer Bedeutung für die Motivation der Schülerinnen und Schüler. Er stellt Bezüge von der schulischen Bildung zum Alltag der Kinder heraus. Das Phänomen des Bienensterbens oder der Klimawandel sind hier aktuelle Beispiele, die den Schülerinnen und Schülern nicht nur in den Medien auf vielfältige Weise begegnen, sondern auch durch eigene Erfahrungen nachvollziehbar sind. Ein solches aktuelle Ereignis kann zum Bildungsanlass werden, wenn es gelingt, dieses in einem relevanten Themenfeld der Globalen Entwicklung zu verorten und auf eine oder mehrere Teilkompetenzen zu beziehen. Die Auswahl der Situationen und die Ausgestaltung im Unterricht erfolgen wiederum kriteriengeleitet. Nach Bolscho & Seybold (1996)³² sollen solche Situationen ausgewählt werden, in denen Lernende in der Gegenwart oder näheren Zukunft auch aktiv handeln können. Es sollen jedoch keine idealtypisch konstruierten, sondern vielmehr reale Situationen aufgegriffen und so im Unterricht eingebunden werden, dass für die Kinder Einflussmöglichkeiten sichtbar werden. Diese sollen auch exemplarisch für Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten in anderen Situationen stehen. Dass Kinder Situationen beeinflussen sollen, meint nicht, dass Lernenden abverlangt wird, globale Probleme zu lösen, die zum einen von ihnen in aller Regel nicht verursacht worden sind und zum anderen auch auf der politischen Ebene nicht gelöst werden konnten. Bezogen auf die oben genannten Beispiele versteht sich ein situationsorientierter Ansatz als Möglichkeit zu erkennen, dass Umweltbedingungen zu weiten Teilen von Menschen geschaffen und somit auch durch sie veränderbar sind.³³

Im Beispiel des Bienensterbens kann dies eine Einordnung im Kontext des Schwerpunkts Biodiversität beziehungsweise Verlust von Artenvielfalt sein, an dem die Kompetenz des systemischen Denkens erworben werden kann (Kompetenzbereich „Erkennen“). Bei diesem Inhaltsbereich schließen sich verschiedene Themen in unterschiedlichsten Dimensionen im Unterricht an, die wiederum zahlreiche Anknüpfungspunkte bieten, um Kompetenzen in den Bereichen Bewerten und Handeln zu schulen³⁴ (vergleiche Kapitel „Beispielthemen“ und insbesondere der Boxen auf Seite 32/33).

³² Bolscho, D. & Seybold, H. (1996). Umweltbildung und ökologisches Lernen: ein Studien- und Praxisbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor. Seite 139.

³³ Hauenschild, K. (2009). Von der Lebenswelt zur ökonomischen Bildung – ein Beitrag zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung mit Kindern. In Hauenschild, K. & von Monschaw, B. (Hrsg.), Kinder erfahren nachhaltiges Wirtschaften. Eine Handreichung für die Grundschulpraxis (Seite 16-40). Frankfurt am Main: Peter Lang.

³⁴ Kater-Wettstädt, L. & Barth, M. (2020). Rettet die Bienen! Eine differenzierte Perspektive auf das Bienensterben. In Wulfmeyer, M. (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele (= Basiswissen Grundschule, 43) (Seite 77-92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

4. Beispielthemen

Matthias Barth, Sabine Cordes, Lydia Kater-Wettstädt, Katarina Roncevic

Es gibt eine Vielzahl gesellschaftsbezogener und umweltbezogener Phänomene und Probleme, die für die Entwicklung von Kompetenzen im Lernbereich Globale Entwicklung Anknüpfungspunkte für den Grundschulunterricht bieten. Sie lassen sich grob in drei große Inhaltsbereiche gliedern.³⁵

- Soziokulturelle und natürliche Vielfalt im eigenen Lebensraum
- Soziokulturelle und natürliche Vielfalt in anderen Ländern und Gesellschaften
- Globale Vernetzung der eigenen Lebenswelt und Gesellschaft

Lehrende können aus diesen Inhaltsbereichen Unterrichtsinhalte generieren, die für die Umsetzung des OR in der Grundschule förderlich sind. Besondere Potenziale bietet vor allem die fachübergreifende Bearbeitung von Themen der Fächer Sachunterricht, Deutsch, Ethik/Religion und Ästhetische Bildung sowie Mathematik (Anhang 3).

Nach Kahlert (2016)³⁶ sollte die Auswahl möglicher Themen dabei immer zwei Pole berücksichtigen – die Fragen beziehungsweise Interessen der Kinder sowie ihre Lebenswelten. Das heißt, dass sich Unterrichtsinhalte an den individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler orientieren und Fragen der Kinder aufgenommen werden, um sie für die Themen zu interessieren und motivieren. An die unterschiedlichen Lebenswelterfahrungen der Schülerinnen und Schüler bei der Themenwahl anzuknüpfen, ist deutlich schwieriger, als dies auf den ersten Blick erscheint. Denn natürlich sind auch die Erfahrungen, die Kinder bislang gesammelt haben, individuell. Sie sind häufig nicht direkt abfragbar, da sie dem Individuum oft nicht in verbalisierter Form verfügbar sind. Außerdem werden die Alltagsvorstellungen der Kinder in erster Linie aus unmittelbar erfahrbaren Räumen aufgebaut, so dass etwa globale Bezüge unberücksichtigt bleiben, wenn sie nicht explizit thematisiert werden. Im Unterricht spielt das nicht nur beim Erkennen und Bewerten eine Rolle, sondern auch beim Handeln, da die globale Ebene – wengleich häufig bereits tief verwoben mit der Alltagswelt – nicht unmittelbar deutlich wird. Eine Möglichkeit, dies zu überbrücken, sind Begegnungserfahrungen und ein interkultureller Austausch, der auch digital vermittelt sein kann, zum Beispiel im Rahmen eines Grundschulaustauschs.³⁷ Auch fachliche Perspektiven zu den Bereichen Ökologie, Ökonomie, Soziales und Politik/Gesellschaft sowie ihre Vernetzung bei der Auswahl von Inhalten müssen Berücksichtigung finden.

Mögliche Unterrichtsthemen, mit denen BNE vermittelt werden kann, gibt es sehr viele. Eine Orientierung, beispielsweise an den Nachhaltigkeitszielen (SDGs),³⁸ ermöglicht es Lehrerinnen und Lehrern, sich thematisch sehr vielfältig damit auseinanderzusetzen. Aus den unterschiedlichen Fächern der Grundschule ergibt sich eine Reihe von Anknüpfungspunkten. Die Auswahl von Unterrichtsthemen sollte aber nicht beliebig erfolgen. Denn natürlich sind nicht alle Themen gleichermaßen gut geeignet, die Lernziele der BNE zu erreichen. Hier helfen Auswahl- und Ausrichtungskriterien, wie sie bereits Klafki für den Grundschulunterricht formuliert und die Künzli David und andere (2007)³⁹ für BNE spezifiziert haben. Stellt man deren Ansätze nebeneinander, so lassen sich eine Grundbedingung und mehrere Auswahlkriterien festhalten.

Auswahl von BNE-Unterrichtsthemen

Grundsätzlich sollen Themen ausgewählt werden, bei denen eine komplexe Fragestellung im Zentrum steht. Die Unterrichtsinhalte sollen mit Blick auf die Nachhaltigkeit wichtige menschliche Aktivitäten ansprechen und zugleich bedeutsam für den Alltag der Schülerinnen und Schüler sein. Dies können in der Grundschule beispielsweise Themen aus den Bereichen Konsum oder Mobilität sein.

³⁵ vergleiche OR, 2016, Kapitel Grundschule

³⁶ Kahlert, J. (2016). Der Sachunterricht und seine Didaktik (4. Auflage) Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

³⁷ Krüger-Potratz, M. & Wagner, B. (Hrsg.). (2018). Deutsch-französischer Grundschulaustausch - informelles und interkulturelles Lernen. Eine video-ethnographische Studie (= Dialoge, Band 7). Münster: Waxmann.

³⁸ siehe Kapitel 1

³⁹ Künzli David, C., Bertschy, F., Haan, G. & Plesse, M. (2007). Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin. Verfügbar unter: http://www.transfer-21.de/daten/grundschule/Didaktik_Leifaden.pdf (06. Januar 2021).

Als Prüfkriterien bei der Strukturierung des Unterrichts lassen sich, wie Tabelle 1 zeigt, drei zentrale Aspekte hervorheben, die Zielstellungen des Nachhaltigkeitskonzepts, also den inhaltlichen Kern des Themas, betreffen (fachwissenschaftliche Aspekte) und Anforderungen, die die Umsetzung der BNE in der Grundschule betreffen (didaktische Aspekte):

Tabelle 1: Kriterien zur Themenwahl in der BNE (nach Barth 2015)	
Kriterium 1: Relevanz	
<p><i>fachliche Aspekte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • globale Relevanz • lokale Relevanz • Relevanz im öffentlichen Diskurs • langfristige Auswirkung • Dringlichkeit 	<p><i>grundschuldidaktische Aspekte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung für den Alltag der Schülerinnen und Schüler (Gegenwartsbedeutung) • Verbindung zu Vorwissen und Vorerfahrungen
Kriterium 2: Verantwortung	
<p><i>fachliche Aspekte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Beitrag zu negativen Auswirkungen • Bedeutung unter ethischen Gesichtspunkten • fehlende Wissensbestände 	<p><i>grundschuldidaktische Aspekte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler (Zukunftsbedeutung) • Beitrag zur Fähigkeit der Entscheidungsfindung in der Zukunft
Kriterium 3: Handlungsmöglichkeiten	
<p><i>fachliche Aspekte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expertise und vorhandenes Wissen • Beteiligungsmöglichkeiten • Veränderungspotenzial 	<p><i>grundschuldidaktische Aspekte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • exemplarische Bedeutung • Verbindung zu generellen Prinzipien oder Phänomenen • Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler

Das erste Kriterium fragt nach der *Relevanz* eines Themas für nachhaltige Entwicklung, aber auch für die Schülerinnen und Schüler selbst. Aus Nachhaltigkeitssicht erscheint es dabei wichtig, nach der globalen und lokalen Bedeutung und deren Beziehung zu fragen. Aber auch die Wahrnehmung des Themas in der Öffentlichkeit und damit die Bedeutung des Themas, zum Beispiel in den Medien, die Dringlichkeit und die Frage nach den Auswirkungen, die mit dem Thema verbunden sind, werden angesprochen. Dies verweist auf die enge Verknüpfung von globalem Lernen und politischer Bildung.⁴⁰ In Hinblick auf *didaktische Fragen* kann hier der Bedeutung des Themas im Alltag und in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nachgegangen werden, ob also das Thema anschlussfähig an bereits vorhandene Erfahrungen und Vorwissen ist.

Das zweite Kriterium fragt nach der *Verantwortung*, die wiederum in fachwissenschaftlicher Hinsicht sowie auf die Schülerinnen und Schüler mit dem Thema „transportiert“ wird. Relevant erscheint hierbei vor allem die Frage, inwieweit menschliche Handlungen in diesem Kontext zu negativen wie auch positiven Auswirkungen beitragen und welche Bedeutung das Thema unter ethischen Gesichtspunkten hat. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist – bezogen auf die *didaktische Perspektive* – zu fragen, welche Bedeutung das Thema für deren Zukunft hat und inwieweit es das Potenzial besitzt, deren Fähigkeiten zu entwickeln, überlegte Entscheidungen zu treffen.

⁴⁰ Peter, H., Moegling, K. & Overwien, B. (2011). Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie. Immenhausen: Prolog Verlag.

Während das zweite Kriterium in erster Linie danach fragt, ob bezogen auf eine behandelte Fragestellung etwas getan werden *sollte*, fragt das dritte Kriterium nach den *Möglichkeiten des Handelns*, also den Voraussetzungen und dem Partizipationspotenzial. Im Kontext nachhaltiger Entwicklung geht es dabei in erster Linie darum, ob es gesichertes Wissen und Expertise zu diesem spezifischen Thema gibt. Daran anschließend gilt es zu fragen, inwieweit Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten vorhanden sind und ob überhaupt ein Potenzial für Veränderungen erkennbar ist. Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler geht es *didaktisch* um die Frage, inwieweit – bezogen auf den behandelten Lerninhalt – Phänomene exemplarisch beschrieben werden können und ob die Kinder in der Lage sind, Verallgemeinerungen herzustellen. Darüber hinaus muss das Thema Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler in der Grundschule bieten. Prüft man potenzielle Themen mit Hilfe dieser Kriterien, so kann damit zweierlei erreicht werden: Einerseits lässt sich das Unterrichtsthema im Sinne von BNE in der Grundschule legitimieren, sowohl aus der Sache heraus als auch mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler. Andererseits kann ein Thema so in seiner Ausgestaltung auch näher bestimmt und konkretisiert werden:

Checkliste zur Themenauswahl allgemein und am Beispiel des „Bienensterbens“

Kriterium 1: Relevanz

- ✓ *Welche Bedeutung hat das Thema sowohl im lokalen Raum als auch im globalen Raum?*
Das Phänomen des Bienensterbens, das für einen Verlust der Artenvielfalt (insbesondere bei Insekten) steht, ist sowohl lokal als auch global ein relevantes Thema und betrifft ganz unterschiedliche Lebensbereiche. Der Verlust von Biodiversität wird als eine der zentralen Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung benannt, die zugleich eng mit ökonomischen und gesellschaftlichen Fragen in Hinblick auf eine gerechte Ernährungssicherung verknüpft ist. Aktuelle Studien weisen auf den massiven Verlust von (bestäubenden) Insekten in Deutschland aber auch weltweit hin.
- ✓ *Inwieweit wird das Thema in der Öffentlichkeit, zum Beispiel in den Medien, als wichtig und aktuell wahrgenommen?*
Oftmals reduziert auf die Frage der Biene (und hier manchmal fälschlicherweise bezogen auf die Honigbiene) ist der Verlust der Artenvielfalt und insbesondere das „Bienensterben“ aktuell öffentlich sehr präsent und Anlass für vielfältiges soziales und ökologisches Engagement.
- ✓ *Welche längerfristige Bedeutung hat das Thema für die Kinder?*
Mit der Frage der prekären Situation der Bestäubung greift das Thema einen Aspekt der Ernährungssicherheit auf, der sowohl unmittelbar als auch längerfristig eine soziale, politische und ökonomische Bedeutung hat.
- ✓ *Ist die Behandlung des Themas dringlich und wenn ja, warum?*
Aktuelle Studien und Appelle der Wissenschaft machen die Dringlichkeit für ein Handeln hier deutlich.
- ✓ *Welche Bedeutung hat das Thema für die Schülerinnen und Schüler und welche Anknüpfungspunkte an deren Alltag gibt es?*
Bienen sind mit dem Alltag und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eng verbunden. Aspekte des Themas wie Landwirtschaft und Flächennutzung, Konsum oder die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt betreffen unmittelbar die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.
- ✓ *An welche Vorerfahrungen, welches Vorwissen der Schülerinnen und Schüler knüpft das Thema an?*
Fragerunden mit Schülerinnen und Schülern machen schnell deutlich, dass sich hier auf vielfältige Art und Weise an Vorerfahrungen und Vorwissen anknüpfen lässt. Wissen um das Bestäuben, die Fragilität von Lebensräumen und die Abhängigkeit des Menschen von der Natur gehören hier ebenso dazu wie persönliche Erfahrungen.

Kriterium 2: Verantwortung

- ✓ *Welches Thema kann aufgegriffen werden, in dem gegenwärtige Handlungspraktiken negative Auswirkungen auf eine nachhaltige Entwicklung haben?*

Für das Bienensterben lassen sich sowohl auf individueller Ebene (Gartengestaltung) als auch auf gesellschaftlicher Ebene (Regelungen in der Landwirtschaft, ökonomische Prinzipien) eine Reihe von Handlungspraktiken mit negativen Auswirkungen identifizieren.

- ✓ *Welche ethischen Fragen der Gerechtigkeit werden mit dem Thema berührt?*

Insbesondere Fragen der Gerechtigkeit gegenüber zukünftigen Generationen werden hier aufgeworfen.

- ✓ *Welche unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten werden in der Wissenschaft diskutiert?*

In der Wissenschaft ist dies ein aktuell viel diskutiertes Thema, für das verschiedene Lösungsstrategien vorgelegt werden, wie nachhaltige Landwirtschaft, mehr Ausgleichsflächen oder insektenfreundliche Gestaltung von Parks, Gärten, Terrassen und Balkons.

- ✓ *Inwiefern berührt das Thema Fragen, die auch für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler direkt von Bedeutung sind?*

Mit der Frage nach dem Verhältnis von Mensch und Natur, mit dem besonderen Fokus auf Ernährungssicherheit und nach einer zukunftsfähigen Landwirtschaft ist dies gegeben.

- ✓ *Welche konkreten Lösungen können Schülerinnen und Schüler bei diesem Thema erarbeiten und ihre Fähigkeit stärken, überlegte Entscheidungen zu treffen?*

Schülerinnen und Schüler können ihre eigene Verantwortung erkennen und direkte Beiträge herausarbeiten, zum Beispiel abzuwägen, welche Nisthilfen an welchen Stellen möglich sind, ob es Begrünungsflächen gibt, die für bienenfreundliche Pflanzen geeignet sind oder ob mehr soziales Engagement nötig ist.

Kriterium 3: Handlungsmöglichkeiten

- ✓ *Welche aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse liegen für das Thema vor, mit denen im Unterricht gearbeitet werden kann?*
Wegen der Aktualität des Themas gibt es eine Reihe von Materialien, die wissenschaftliche Ergebnisse allgemeinverständlich aufgearbeitet anbieten.

- ✓ *Welche konkrete Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten bestehen für die Schülerinnen und Schüler?*

Auf individueller Ebene bestehen eine Reihe von Einflussmöglichkeiten durch eigenes Handeln im privaten Raum, also im eigenen Garten, aber auch durch die Gestaltung der Flächen und Räume in der Schule sowie im unmittelbaren sozialen Umfeld.

- ✓ *Inwiefern können mit Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler tatsächliche Beiträge für eine Veränderung angestoßen werden?*

Die Begrünungsaktivitäten sind nicht nur für die Insektenvielfalt, sondern ebenso für das Gesamtwohlfinden von großer Bedeutung, was ebenfalls Teil der Erkenntnis sein und in Aktivitäten münden kann, die einen Beitrag zur Gestaltung des Schullebens leisten.

- ✓ *Inwiefern ist berücksichtigt, welche längerfristige Bedeutung das Thema hat?*

Über Fragen der Ernährungssicherheit und die Sicherung der Biodiversität rückt die Bedeutung stabiler, ausbalancierter Ökosysteme in den Fokus. Damit verbunden ist die Frage nach der Rolle und der Verantwortung des Menschen, die zentral ist, wenn es um Maßnahmen zum Erhalt unserer Lebensgrundlagen geht.

- ✓ *Welche Aspekte und Fähigkeiten werden mit dem Thema aufgegriffen und vermittelt, die auch in anderen Kontexten anwendbar und von Bedeutung sind?*

Die Schülerinnen und Schüler können in diesem Rahmen besonders ein Verständnis für systemische Zusammenhänge und gegenseitige Abhängigkeiten von Mensch und Umwelt entwickeln, die auch in anderen Kontexten relevant sind.

- ✓ *Welche generellen Prinzipien oder Phänomene nachhaltiger Entwicklung können mit dem Thema deutlich gemacht werden?*

Insbesondere die systemischen Zusammenhänge zwischen Mensch, Gesellschaft und Natur werden angesprochen, die in vielen anderen Lebensbereichen – zum Beispiel auch beim Thema Ernährung, Wasser oder Wald – ebenfalls mitgedacht werden müssen.

Folgende Übersicht zeigt Beispielthemen aus dem Sachunterricht, die als inhaltliche Orientierung dienen können, um Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit komplexen Sachverhalten und die Entwicklung von Kompetenzen zu ermöglichen. Dabei ist die Darstellung exemplarisch und enthält zum einen mit den Fragestellungen verbundene Schwerpunkte und zum anderen die jeweils möglichen Bezüge zu den Themenbereichen des Orientierungsrahmens sowie Anregungen für eine fachübergreifende Herangehensweise. Die Fragen können Anlässe bieten, um mit Kindern unterschiedliche Aspekte nachhaltiger Entwicklung zu erarbeiten.

Zukunftsrelevante Beispielthemen mit besonderer Anschlussfähigkeit an Themen des Sachunterrichts	Anschlussmöglichkeiten Themenbereiche OR	Anschlussmöglichkeiten für weitere Fächer der Grundschule mit Fokus auf Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, aber auch Kunst, Musik, Sport, Religion
<p>Ist der Klimawandel noch zu stoppen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Ökosystem Erde und der Mensch • natürlicher und anthropogener Klimawandel • Kohlenstoff und Wasserkreislauf • Einflüsse auf das Klima in der Geschichte bis heute • Klimaprojekte und Engagement 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum 5. Landwirtschaft und Ernährung 7. Bildung 9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung 10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts 11. Globale Umweltveränderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Klimamessung, wie funktioniert das überhaupt? • Wie werden Daten über das Klima gesammelt und welche gibt es? • Wie erstelle ich gute Materialien zur Information anderer (zum Beispiel Plakate, Infotafeln, Blogbeitrag, Podcast)? • Wie wurde und wird das Verhältnis von Mensch und Erde in unterschiedlichen Religionen gedacht?
<p>Wie gehen wir mit dem Wachstum der Bevölkerung und den enormen Altersunterschieden von Gesellschaften um?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weltbevölkerung im historischen Rückblick • Bevölkerungswachstum und die Ressourcen des Planeten • Bedingungen des Wachstums, zum Beispiel medizinischer und technischer Fortschritt • Wer sorgt wann für wen? 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Gesundheit und Krankheit 14. demografische Strukturen und Entwicklungen 13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann ich große Zahlen anschaulich und verständlich machen? (Beispiel: Wenn die Welt ein Dorf mit 100 Menschen wäre?) • Wie denken eigentlich Menschen unterschiedlichen Alters über zukünftige Entwicklung? (Beispiel: Inszenierung intergenerationaler Dialoge als Theaterstück, Straßenspiel, Interviewserie)
<ul style="list-style-type: none"> • Endlichkeit und Regenerierbarkeit von Ressourcen • Nutzungsbereiche und Nutzungsmuster von Ressourcen (in welchen Bereichen wird was wofür gebraucht?) • Identifikation von Einsparmöglichkeiten • Bedeutung und Rolle technischer Entwicklung • Entwicklung von Ideen und Szenarien für Nutzung von Ressourcen 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum 5. Landwirtschaft und Ernährung 7. Bildung 10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie viel wird wovon verbraucht und wie kann ich das herausfinden? Wie finden andere das heraus und welche Unterschiede gibt es im Verbrauch von Ressourcen (lokal, regional, global)? Wie nutze ich Ressourcen? • Wie zuverlässig kann ich den Verbrauch von Ressourcen ermitteln? Welche unterschiedlichen Möglichkeiten der Messung habe ich und worauf muss ich dabei achten? • Wie denken andere Menschen über die Nutzung von Ressourcen? Wie nutzen sie Ressourcen? Welche Strategien haben sie für Ihre Nutzung? Was ist Ihnen wichtig dabei? Worauf achten Sie?

Zukunftsrelevante Beispielthemen mit besonderer Anschlussfähigkeit an Themen des Sachunterrichts	Anschlussmöglichkeiten Themenbereiche OR	Anschlussmöglichkeiten für weitere Fächer der Grundschule mit Fokus auf Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, aber auch Kunst, Musik, Sport, Religion
<p>Was ist die beste Form menschlichen Zusammenlebens auf dem Planeten Erde?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Formen des Zusammenlebens gibt es (beispielsweise Staatsformen und weitere Strukturen? (Dorf, Stadt, Stadtteil, Schulgemeinschaft, Familie) • Welche Regeln für ein Zusammenleben gibt es? • Welche Grundbedürfnisse müssen erfüllt sein für friedliches Zusammenleben? • Wie können Entscheidungen getroffen werden? • Welche Rolle spielen digitale Möglichkeiten? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion 7. Bildung 15. Armut und soziale Sicherheit 16. Frieden und Konflikt 18. Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance) 20. Global Governance – Weltordnungspolitik 21. Kommunikation im globalen Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Regeln brauchen wir, um gut zusammen zu leben? • Welche Formen von Kommunikation und welche Regeln für Kommunikation brauchen wir? • Welche Möglichkeiten der Beteiligung gibt es für wen und warum? Welche Möglichkeiten gibt es, Entscheidungen gemeinsam zu treffen? • Wie leben andere Menschen zusammen? Was ist ihnen wichtig und warum? • Welche Formen des Zusammenlebens gibt es in unterschiedlichen Teilen der Erde? Wie funktionieren sie und was hält sie zusammen? (zum Beispiel Glaube, Gemeinschaft, Ressourcen, Arbeit)
<p>Wie gehen wir mit Bewegungen von Menschengruppen um?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschichte der Eroberung des Planeten durch die Menschen • Migration als weltweites Phänomen • unterschiedliche Motive und Bedingungen für Wanderung • wertschätzende gesellschaftliche Umgangsformen kennenlernen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion 2. Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder 3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“ 17. Migration und Integration 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie viele Menschen verlassen ihre Heimat? Wie kann man das herausfinden und darstellen? • Was bedeutet es für Menschen, einen Ort zu verlassen und an einem anderen anzukommen? • Warum verlassen Menschen Orte? (Vielfalt der Gründe: politische, religiöse oder existentielle) • Wie gehen Menschen damit um, wenn neue Menschen an ihren Ort kommen? • Welche Konflikte entstehen durch Bewegung? Wie können sie gelöst werden?
<p>Wie bewegen wir uns am besten fort?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschichte der Mobilität • derzeitige Mobilitätsstrukturen und technische Möglichkeiten • Ideen und Möglichkeiten für die Zukunft 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts 12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr 6. Gesundheit und Krankheit 21. Kommunikation im globalen Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Formen der Fortbewegung gibt es? • Wer nutzt was wie häufig? Warum werden bestimmte Fortbewegungsmittel genutzt? • Welche Möglichkeiten kann es in Zukunft geben? Welche Entwicklung gab es und wird es geben? • Wie kann ich die Folgen von unterschiedlichen Fortbewegungsmitteln berechnen und in unterschiedlichen Bereichen beschreiben?

5. Feedback und hilfreiche Bewertung

Matthias Barth, Lydia Kater-Wettstädt, Robert Schreiber

Feedback und Leistungsbewertung sind zentrale Bestandteile von Lernprozessen. Gerade im Rahmen komplexer Unterrichtsvorhaben übernimmt die Rückmeldung bei den Kindern wichtige Funktionen zur Reflexion des Gelernten und zur Selbsteinschätzung. Eine solche Rückmeldung liefert Impulse, wie die Schülerinnen und Schüler selbst ihr weiteres Lernen initiieren können („feed-forward“).⁴¹ Auch den Eltern oder anderen Kolleginnen und Kollegen geben Rückmeldeformate Aufschluss über das, was von den Kindern bearbeitet und erreicht wurde. Zudem kann die Lehrkraft an diesen Schaltstellen Rückschlüsse auf die bisherige Wirkung ihres Unterrichts und damit Hinweise für eine sinnvolle weitere Unterrichtsplanung erstellen.

Bei der Rückmeldung und Leistungsbewertung lassen einfache Formen der Wissensüberprüfung schnell einen kompetenten Umgang mit dem Erlernten außen vor. Auch gibt es Bereiche, die sich gerade im Hinblick auf eine BNE der Bewertung entziehen und nicht wirklich messbar sind, zum Beispiel der Bereich Solidarität und Mitverantwortung. Ausgangspunkt einer Leistungsermittlung, insbesondere in einem inklusiv-partizipativen und kompetenzorientierten Unterricht, muss eine pädagogische Diagnostik sein, die sich grundsätzlich an den Stärken der Kinder orientiert.

„Unter einer pädagogischen Diagnostik verstehen wir [...] eine alltagsbezogene und integrationspädagogische schulische Diagnostik. Sie ist eng am Unterrichtsgeschehen orientiert; aus diesem und in engem Bezug dazu entwickeln Lehrkräfte, vorzugsweise auch im Team, förderdiagnostische Aufgaben und Instrumente. Ziel ist das Ergründen verschiedener Lernausgangslagen im Sinne einer systemischen Analyse unter Berücksichtigung des Kindes und seines spezifischen Umfeldes. Diese Herangehensweise umschließt alle Kinder der Klasse und basiert auf einer generellen Stärkenorientierung“.⁴²

Im Hinblick auf die unterschiedlichen Normen für die Bewertung von Leistung gibt es eine soziale Bezugsnorm, also den Vergleich in Bezug auf andere Schülerinnen und Schüler, eine kriteriale Bezugsnorm, die auf vorab festgelegte fachlich-inhaltlich begründete Kriterien Bezug nimmt, sowie eine individuelle, die den Entwicklungsprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler fokussiert.⁴³ Vor dem Hintergrund des angestrebten Kompetenzerwerbs sollte die kriteriale Bezugsnorm im Vordergrund stehen, die die fachlich-inhaltlichen Ansprüche als Ausgangspunkt nimmt und in zu erreichende Stufen für Lernende herunterbricht.⁴⁴ Die kriteriale Bezugsnorm „ermöglicht es, die erreichte Kompetenzstufe im Vergleich zu fachlichen Kriterien [...] zu erkennen, um herauszufinden, wie das individuelle pädagogische Angebot gestaltet sein sollte, damit das Kind weiterlernen kann, um die nächste Stufe zu erreichen.“⁴⁵ Mit dem Fokus auf den möglichen Lernweg jedes einzelnen Kindes und den individuellen Fortschritt im Lernprozess wird die individuelle Bezugsnorm ebenfalls zentral als Wertschätzung der eigenen Anstrengungen der Kinder. Nur vor dem Hintergrund einer stetigen Lernprozessbegleitung und deren Dokumentation, zum Beispiel von gewählten Bearbeitungsstrategien und deren Beitrag für den individuellen Fortschritt, können Konsequenzen für die Gestaltung des weiteren (individuellen) Wegs abgeleitet werden. Dies schafft zudem Transparenz über Leistungserwartungen und die eigenen Möglichkeiten, den Prozess zu beeinflussen.

⁴¹ Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning* (2. Auflage). Thousand Oaks: Corwin Press.

⁴² Schönknecht, G. & Maier, P. (2012). *Diagnose und Förderung im Sachunterricht. Handreichungen des Programms Sinus an Grundschulen.* (Seite 4). Kiel: IPN (Sinus an Grundschulen Naturwissenschaften).

⁴³ Rheinberg, F. (2001). *Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung.* In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (Seite 59-71). Weinheim: Beltz.

⁴⁴ Prengel, A. (2014). *Inklusive Didaktische Diagnostik und Leistungsbewertung* (S. 66-71). *Lehren & lernen*, 40 (8/9).

⁴⁵ Ebenda., Seite 67.

Daraus ergeben sich vier Grundprinzipien, die im Rahmen von Rückmeldungen und Bewertungen berücksichtigt werden sollten:

- (1) Stärkenorientierung: Der Lernprozess wird von den Stärken der Lernenden ausgehend geplant im Sinne eines Weiterlernens und Expertise-Aufbaus. Damit verbunden ist
- (2) eine grundsätzliche Wertschätzung der Leistungen und Anstrengungen der Kinder: Dahinter steht die grundlegende Überzeugung, dass jedes Kind entsprechend seinen individuellen Voraussetzungen (körperlich, geistig, sozial, materiell) lernen kann und auch will.
- (3) Die Transparenz des Bewertungsprozesses: Zum einen werden Ziele, Kriterien, Gegenstandsbereiche und gewählte Aufgabenformate vorab offengelegt und begründet. Zum anderen wird transparent gemacht, wer daran wie und warum beteiligt ist (zum Beispiel Selbst- oder Fremdeinschätzung) und muss von Beginn an verdeutlicht werden. Denn nur eine ausreichende Transparenz gewährleistet, dass eine eigenverantwortliche Lernprozessgestaltung zunehmend übernommen werden kann.
- (4) Nutzung der kriterialen und individuellen Bezugsnorm: Um dem eigenen Lernprozess und den individuellen Voraussetzungen sowie auch dem fachlich-inhaltlichen Kompetenzerwerb Rechnung zu tragen, bieten sich vor allem die vorab festgelegte und offengelegte Kriterien sowie eine prozessorientierte individuelle Bewertung an.⁴⁶

Das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens stellt für die Kompetenzziele, also für die anzulegenden Kriterien im Lernbereich Globale Entwicklung eine erste Orientierung zur Verfügung, die abhängig von den konkreten Kompetenzziele für die geplanten Lernaktivitäten angepasst und konkretisiert werden muss, beispielsweise im Hinblick auf die konkret gewählten Inhalte.

Die Bewertung in (offenen) Unterrichtssettings kann sich auf drei Bereiche von Unterrichtsaktivitäten beziehen: erstens auf den *Lernprozess* selbst und wie dieser durch den Lernenden gestaltet wird (zum Beispiel im Hinblick auf Selbstständigkeit, Kooperation, Motivation), zweitens auf das *Lernprodukt* und die dazu verabredeten Gestaltungsrichtlinien (zum Beispiel ein Lernplakat oder ein Flyer und die dazugehörigen Gestaltungselemente) oder drittens auf Tests oder andere Formen der *Lernkontrolle* (zum Beispiel Klassenarbeiten, Fragebögen).⁴⁷ Die erwarteten Zielstellungen können vorab den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt und im Laufe des Prozesses gemeinsam erarbeitet werden.

Abhängig von der Schwerpunktsetzung auf das zu bewertende Element im Lernprozess (also das Ergebnis, den Prozess oder das Produkt, das sich aus den Bedingungen in der Lerngruppe oder auch den zu lernenden Inhalten beziehungsweise Zielen ergibt) müssen vorbereitende und darauf abgestimmte Unterstützungsangebote entwickelt werden, etwa die Einführung eines Selbstbeobachtungsbogens oder einer Checkliste zur Produktgestaltung (vergleiche jeweils Tabellen 2 und 3).

In diesem Rahmen können Beobachtungs- beziehungsweise Bewertungsschwerpunkte, die einfließen sollen, (gemeinsam) bestimmt werden: Arbeitsverhalten, Motivation, Recherchestrategien, Zusammenarbeit in der Gruppe, Umgang mit Feedback, formale und inhaltliche Gestaltung.

Gerade mit Blick auf inklusive Lehr- beziehungsweise Lernszenarien ergeben sich hierbei vielfältige Möglichkeiten, die Kinder mit ihren individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten in einen offenen Lernprozess einzubeziehen und entsprechend individuell zu beurteilen.

⁴⁶ Schönknecht, G. & Maier, P. (2012). Diagnose und Förderung im Sachunterricht. Handreichungen des Programms Sinus an Grundschulen. Kiel: IPN (Sinus an Grundschulen Naturwissenschaften).

⁴⁷ Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg. (2005). Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule. Sekundarstufe I. Grundsätze Instrumente, Beispiele. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/umgang_mit_leistung_2005/Leistung1.pdf (30. August 2023).

Tabelle 2: Beispiele Instrumente Leistungsbewertung				
Instrumente zur Prozessbewertung allgemein				
Name:				
Klasse:				
Schuljahr/Zeitraum:				
Beteiligte Fächer/Kolleginnen und Kollegen:				
Beobachtungsfokus:				
Bewerten:				
Ich/ Er/ Sie kann...	★ ★ ★	★ ★	★	Anmerkungen, Hinweise, Fragen:
Erkennen				
... den Zusammenhang zwischen lokalen und globalen Ereignissen erklären.				Beispiel Material/Aktivität/ Station: Wie formuliere ich meine Meinung gut verständlich?
... Informationen zu einem Thema aus unterschiedlichen Quellen entnehmen.				
... Unwägbarkeiten in einer Situation erfassen und damit konstruktiv umgehen.				
Bewerten				
... zu einer eigenen begründeten Position gelangen und diese formulieren.				
... eine andere Meinung mit der eigenen vergleichen.				
... Gefühle, Interessen anderer Personen benennen.				
... Gefühle, Interessen anderer Personen begründen.				
... unterschiedliche Meinungen annehmen und bei der Lösung eines Problems berücksichtigen.				

Tabelle 2: Beispiele Instrumente Leistungsbewertung				
Ich/ Er/ Sie kann...	★★★	★★	★	Anmerkungen, Hinweise, Fragen:
Handeln				
... einen Plan zur Umsetzung eines eigenen Vorhabens erstellen.				
... aus einer Vielzahl eigene begründete Ziele setzen und dafür Handlungsmöglichkeiten entwickeln.				
... Handlungsmöglichkeiten begründet auswählen und diese umsetzen.				
... das eigene Handeln reflektieren und dieses anpassen.				

Tabelle 3: Instrumente zur Lernproduktbewertung			
Name:			
Klasse:			
Schuljahr/Zeitraum:			
Beteiligte Fächer/Kolleginnen und Kollegen:			
Beobachtungsfokus:			
Bewerten:			
Kriterium		Tipp zur Überarbeitung	Einschätzung
<i>(hier jeweils ein passendes Symbol für den Teilbereich platzieren)</i>	Das Plakat hat eine kurze, verständliche Überschrift.	(Verweis auf Tippkarten, wie Überschriften gestaltet werden sollten)	(Smileys oder Daumen o.Ä.)
	Es ist insgesamt übersichtlich gestaltet (zum Beispiel mit Teilüberschriften).		
	Die Schriftgrößen sind angemessen und lesbar.		
	Das Plakat ist für die Klasse verständlich.		
	Das Plakat hat angemessene Bilder, die helfen den Text besser zu verstehen.		

Tabelle 3: Instrumente zur Lernproduktbewertung			
Kriterium		Tipp zur Überarbeitung	Einschätzung
<i>(hier jeweils ein passendes Symbol für den Teilbereich platzieren)</i>	Es sind alle wichtigen Antworten auf die Ausgangsfrage oder zum Thema enthalten.		
	Die Inhalte sind richtig.		
	Es zeigt einen Zusammenhang zwischen lokal und global.		
	Es berücksichtigt mindestens eine andere Perspektive oder Meinung zum Thema.		
<i>(hier jeweils ein passendes Symbol für den Teilbereich platzieren)</i>	Es ist fehlerfrei.		
	Die Quellen, die benutzt wurden, sind angegeben.		

Die Bewertung ist dabei vermutlich der herausforderndste Ansatz, an dem aber auch sehr gut deutlich werden kann, wie Schülerinnen und Schüler diesen Prozess aus ihrer Perspektive zunehmend selbstständig übernehmen und für ihre Selbstorganisation von Lernprozessen nutzen können. Wichtig ist hierbei ganz besonders, sich und den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, welche Situationen in die Bewertung eingehen und welche nicht, um Transparenz über Lern- und Leistungssituationen zu gewährleisten.⁴⁸ Eine Kombination der unterschiedlichen Bewertungsaspekte muss in jedem Fall dahingehend überprüft werden, ob die Kinder ausreichend Lernräume haben, in denen Fehler gemacht werden dürfen und in denen für die Bewertungssituation geübt und wiederholt werden kann.

Der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern bleibt dabei ein zentrales Instrument, das zum einen den direkten und persönlichen Austausch und eine entsprechende Adaptivität in der Unterrichtsgestaltung gewährleistet. Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ihrerseits wichtige Hinweise zur Effektivität des Unterrichts, die es ihnen ermöglichen, den weiteren Verlauf so zu gestalten, dass eine individuelle Förderung und Unterstützung möglich sind. Schülerinnen und Schüler können so zum anderen zunehmend an eine selbstständige Einschätzung herangeführt werden, um ihre Leistungen bezüglich der im Unterricht angestrebten Ziele, aber auch überfachlicher Kompetenzziele realistisch einzuordnen.

Formen der Leistungsbewertung neben beziehungsweise als Basis der Benotung können zum Beispiel sein:

- Zertifikate, Pässe, „Führerscheine“, die vor allem spezifische Fähigkeiten und einen handelnden Umgang mit den Themen in den Vordergrund rücken (zum Beispiel ein Zukunftszertifikat für die besten Ideen für eine nachhaltige Schulgestaltung),
- Beobachtungsprotokolle, die eine Kombination aus Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler und Einschätzungen der jeweiligen Lehrkräfte erlauben,
- Präsentationen (vor einer anderen als der eigenen Klasse),
- Lerntagebücher oder Portfolios (mit Leitfragen, Bildimpulsen oder offen).

⁴⁸ Ziener, G. (2013). Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten (3. Auflage). Stuttgart, Seelze: Klett, Kallmeyer.

6. Komplexes Unterrichtsbeispiel

„Her mit der Erdbeere“ – Inklusive Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule

Im Durchschnitt werden in Deutschland jährlich 3,5 Kilogramm Erdbeeren pro Kopf verzehrt. Damit liegt die Frucht weit vor anderen Beerensorten (BMEL 2017). Doch was wissen wir eigentlich über die Erdbeerpflanze – außer, dass ihre Frucht so gern gegessen wird? Unter welchen Bedingungen wird sie angebaut? Was braucht sie, um optimal zu wachsen? Wie gelangt die Erdbeere in unsere Supermärkte? Welche Rolle spielt dabei unser eigener Konsum und ist das Ganze eigentlich nachhaltig?

Im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erkennen Schülerinnen und Schüler den komplexen, globalen Zusammenhang am Beispiel der Erdbeere, bewerten unsere Konsummuster und lernen alternative Handlungsoptionen kennen, die zu einem nachhaltigeren Umgang mit saisonalen Früchten beitragen. Außerdem werden die Schülerinnen und Schüler motiviert, eigene Handlungsideen zu entwickeln, diese zu erproben. Sie erfahren dadurch, dass sie gemeinsam Veränderungen in der Schule und darüber hinaus bewirken können.



BNE-Bildungsmaterial „Her mit der Erdbeere“

Den eigenen Konsum beispielsweise zu hinterfragen, stellt einen wichtigen Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit eigenen Handlungsmustern und -möglichkeiten dar. Menschen – ob jung oder alt – können verschiedene Handlungsoptionen erst bewerten, wenn ihnen die dafür nötigen Kriterien zur Orientierung an die Hand gegeben werden und sie sich selbstständig auf vielfältige Weise informieren und damit auseinandersetzen können. In diesem Zusammenhang werden globale und lokale Wechselwirkungen von Konsum- und Produktionsmustern sowie sozio-ökonomischen und ökologischen Entwicklungen am Beispiel der Erdbeere multiperspektivisch betrachtet.

Das inklusive Bildungsmaterial „Her mit der Erdbeere“ folgt den methodisch-didaktischen Prinzipien der BNE und ist insbesondere für die 3. und 4. Klasse der Grundschule geeignet.

Zielsetzung des Bildungsmaterials

Mit dem inklusiven Bildungsmaterial „Her mit der Erdbeere“ werden Schülerinnen und Schüler der 3. und 4. Jahrgangsstufe am Beispiel der Erdbeerfrucht unter anderem mit der Herkunft von Lebensmitteln sowie mit Aspekten wie Saisonalität und Regionalität von Ernteprodukten vertraut gemacht. Dabei werden nachhaltigkeitsrelevante Themen entlang des kompetenzorientierten Ansatzes Erkennen – Bewerten – Handeln aufgegriffen. Das Bildungsmaterial „Her mit der Erdbeere“ fördert das Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen, stärkt dabei die Wertschätzung von Vielfalt und den Umgang mit Diversität. Mit sei-

nem inklusiven Ansatz werden unterschiedliche Lernbedarfe berücksichtigt und didaktische Zugänge geboten, die das gemeinsame Lernen und Handeln ermöglichen. „Her mit der Erdbeere“ bietet flexibel einsetzbare Arbeitsmaterialien und binnendifferenzierte Aufgabenstellungen sowie Adaptionen in unterschiedlichem Umfang und allgemeine Hinweise zu Unterstützungsbedarfen.

Literaturverzeichnis

Aebli, H. (1983). Zwölf Grundformen des Lehrens. eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta. Verfügbar unter: https://books.google.de/books?id=nch_mcxqd00C (30. August 2023).

Barth, M. (2013). Nachhaltigkeit in die Schule gebracht. Befunde aus einer empirischen Studie. In Fischer, D. & Michelsen, G. (Hrsg.), Nachhaltig konsumieren lernen. Ergebnisse aus dem Projekt BINK („Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum“) (Seite 105-129). Bad Homburg: VAS-Verlag für akademische Schriften.

Barth, M. (2015). Implementing sustainability in higher education. Learning in an age of transformation. London: Routledge.

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule. Essen.

Berlin-Brandenburg Rahmenlehrplan. (o. J.). Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rfp-online/b-fachuebergreifende-kompetenzentwicklung/> (30. August 2023).

Böhme, L. (2019). Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.

Bolscho, D. & Seybold, H. (1996). Umweltbildung und ökologisches Lernen. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Böse, S., Seidel, V. & Hauenschild, K. (2020). Nachhaltige Ernährung – Tomate. In Meike Wulfmeyer (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Grundlagen und Praxisbeispiele (Basiswissen Grundschule, 43) (Seite 49-62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Buhren, C. G. & Rolff, H. (Hrsg.). (2018). Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung (2. neu ausgestattete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik). Verfügbar unter: <http://www.beltz.de/de/nc/verlags-gruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25790-1> (30.08.2023).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2017). Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung: Berlin.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2021). Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit. BMZ-Konzept. Berlin.

Earl, L. M. (2012). Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning (2. Auflage). Thousand Oaks: Corwin Press.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU). (2019). Sachunterricht und Digitalisierung. Positionspapier der GDSU (2019) – erarbeitet von der AG „Medien und Digitalisierung“.

Grundmann, D. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Wiesbaden: Springer VS.

Haan, G. (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Seite 13-20). ZEP – Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25 (1).

- Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Bormann, I. & Haan, G. (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (Seite 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hauenschild, K. (2009). Von der Lebenswelt zur ökonomischen Bildung – ein Beitrag zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung mit Kindern. In Hauenschild, K. & von Monschaw, B. (Hrsg.), *Kinder erfahren nachhaltiges Wirtschaften. Eine Handreichung für die Grundschulpraxis* (Seite 16-40). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hauenschild, K. & Bolscho, D. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Kahlert, J. et al. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (Seite 212-216). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hauenschild, K. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Hartinger, A. & Lange-Schubert, K. (Hrsg.), *Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule* (Seite 138-148). Berlin: Cornelsen.
- Hauff, V. & World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.
- Hunt, F. & King, R. P. (2015). *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact*. Institute of Education (= DERC Research Papers, 13). London.
- Kahlert, J. (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (4. Auflage) Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2014). Inklusionsdidaktische Netze - Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (Seite 153-190). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kammerl, R. & Irion, T. (2018). In der digitalen Welt. Digitalisierung und medienpädagogische Aufgaben der Schule. (Seite 6-11). *Grundschulzeitschrift*, 32 (307).
- Kater-Wettstädt, L. & Barth, M. (2020). Rettet die Bienen! Eine differenzierte Perspektive auf das Bienensterben. In Wulfmeyer, M. (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele* (= Basiswissen Grundschule, 43) (Seite 77-92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Auflage). Weinheim.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunnq: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krappmann, L. (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Berlin: Klett-Cotta.
- Krüger-Potratz, M. & Wagner, B. (Hrsg.). (2018). *Deutsch-französischer Grundschulaustausch – informelles und interkulturelles Lernen. Eine videoethnographische Studie* (Dialoge, 7). Waxmann Verlag. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 in der Fassung vom 11. Juni 2015). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf (30. August 2023).
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Bonn: Cornelsen.

- Kultusministerkonferenz (KMK) & Deutsche UNESCO Kommission (DUK) (2007). Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf (18. September 2023).
- Künzli, C. & Bertschy, F. (2008). Didaktisches Konzept. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Arbeitspapier Nr. 1. (3. überarbeitete Fassung). Bern. Verfügbar unter: http://www.ikaof.unibe.ch/forschung/bineu/Did.Konzept_3.Fassung_Feb08.pdf (18. September 2023).
- Künzli David, C. (2007). Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern: Haupt.
- Künzli David, C., Bertschy, F., Haan, G. & Plesse, M. (2007). Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin. Verfügbar unter: http://www.transfer-21.de/daten/grundschule/Didaktik_Leifaden.pdf (30. August 2023).
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg. (2005). Professioneller Umgang mit Leistungen in der Schule. Sekundarstufe 1. Grundsätze Instrumente, Beispiele. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/sekundarstufe_I/umgang_mit_leistung_2005/Leistung1.pdf (30. August 2023).
- Laukner, J., Ohnesorge, L. & Hauenschild, K. (2018). Inklusiver Unterricht – Didaktische Fragen und Empfehlungen für den Unterricht. In Sengpiel, J. & Smolka, D. (Hrsg.), Das große Handbuch Schulkultur (Seite 211-226). Köln: Carl Link Verlag.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Düsseldorf. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/Schulsystem/Unterricht/BNE/Kontext/Leitlinie_BNE.pdf (30. August 2023).
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2017). Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4. Sachunterricht. Hannover.
- Peter, H., Moegling, K. & Overwien, B. (2011). Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie. Immenhausen: Prolog Verlag.
- Prenzel, A. (2014). Inklusiver Didaktischer Diagnostik und Leistungsbewertung (Seite 66-71). Lehren & lernen, 40 (8/9).
- Raworth, K. (2012). A safe and just space for humanity. Can we live within the doughnut? Oxfam Discussion Papers.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (Seite 59-71). Weinheim: Beltz.
- Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In Kminek, H. et al. (Hrsg.). Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (Seite 57-85). Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, A., Chapin, F. S., Lambin, E. F. et al. (2009). A safe operating space for humanity. Nature, 461 (7263), Seite 472-475. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1038/461472a> (30. August 2023).

Rolff, H. (2016). Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven (3., vollständig überarbeitete und ergänzte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).

Schönknecht, G. & Maier, P. (2012). Diagnose und Förderung im Sachunterricht. Handreichungen des Programms Sinus an Grundschulen. Kiel: IPN (Sinus an Grundschulen Naturwissenschaften).

Scott, W. (2013). Developing the sustainable school. Thinking the issues through. Curriculum Journal, 24 (2), Seite 181-205.

UNESCO. (2014). UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

UNESCO. (2020). Education for Sustainable Development. A roadmap – ESD for 2030. Paris: UNESCO.

Warren, A., Archambault, L. & Foley, R. W. (2014). Sustainability Education Framework for Teachers. Developing sustainability literacy through futures, values, systems, and strategic thinking. Journal of Sustainability Education, 6.

Wulfmeyer, M. (2008). Mitgestaltung als Kompetenz. Bildung für Nachhaltige Entwicklung als politische Bildung mit Kindern (Seite 44-50). Journal für politische Bildung, 4.

Wulfmeyer, M. (2020a). 17 Ziele für unsere Zukunft. Mit Kindern die Welt in den Blick nehmen. In Wulfmeyer, M. (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele (= Basiswissen Grundschule, 43) (Seite 35-48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wulfmeyer, M. (2020b). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Entwicklungen, Eckpfeiler, (Hinter-) Gründe und Ansprüche. In Wulfmeyer, M. (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele (= Basiswissen Grundschule, 43) (Seite 5-31). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wulfmeyer, M. & Hauenschild, K. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Kindern – Überlegungen aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive. In Braches-Chyrek, R. u. a. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

Ziener, G. (2013). Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten (3. Auflage). Stuttgart, Seelze: Klett, Kallmeyer.

Impressum

Im Auftrag von:



**Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland**

www.kmk.org, E-Mail: poststelle@kmk.org
Taubenstraße 10, 10117 Berlin
Postfach 11 03 42, 10833 Berlin
Tel. +49 30 254 18-499
Fax +49 30 254 18-450



**Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung**

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

www.bmz.de, E-Mail: poststelle@bmz.bund.de
Dienstszitz Bonn:
Postfach 12 03 22, 53045 Bonn
Tel. +49 228 99 535-0
Fax +49 228 99 535-2500
Dienstszitz Berlin:
Stresemannstraße 94, 10963 Berlin
Tel. +49 30 18 535-0
Fax +49 30 18 535-2501

Herausgeberin:

**ENGAGEMENT
GLOBAL**

Service für Entwicklungsinitiativen



ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH

Service für Entwicklungsinitiativen
Friedrich-Ebert-Allee 40, 53113 Bonn
Tel. +49 228 20717-0
info@engagement-global.de
www.engagement-global.de

Umsetzung: BlockDesign - Agentur für Kommunikation, Berlin

Umschlaggestaltung: Corinna Babylon, Berlin

Abbildungen auf dem Umschlag: © United Nations (Sustainable Development Goals)

Redaktion:

René Danz, Lorenz Denks (Engagement Global)

im Auftrag von:

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK),

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ),

Engagement Global gGmbH

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.

Sollte es in einem Einzelfall nicht gelungen sein, die korrekten Rechteinhaber von Texten und Abbildungen ausfindig zu machen, so werden berechnete Ansprüche selbstverständlich im Rahmen der üblichen Regelungen abgegolten.

Orientierungsrahmen für den Lernbereich GLOBALE ENTWICKLUNG

1. digitale Teilausgabe Grundschule

Stand: September 2023

© Engagement Global gGmbH, Bonn

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Diese Veröffentlichung ist freigegeben unter der CC-Lizenz BY SA 4.0 International (Teilen – Namensnennung), siehe www.creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.de





Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm
»**Bildung für nachhaltige Entwicklung**«