Arbeitspapiere

zum Ausbildungstag

Block 2, AV 5
Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

A-GS-SUG-0148

Veranstaltung

28.06.25
online

Inhalte

- Aktuelles – Sonne und Wolken
- Methoden im Sachunterricht mit Präsentation
- BNE Selbstlernkurs mit Aufgabe
- Einheitsplanung BNE

Literatur

verbindlich

- Hartmut Giest - Die Umweltfrage als epochale Schlüsselfrage
- Daniela Schmeinck - Mit Kindern Zukunft gestalten

weiterführend

- Zukunftsschule SH - Was ist BNE Bildung für nachhaltige Entwicklung?
- BNE-Portal - Was ist BNE?

Frauke Heinemann
Studienleitung Sachunterricht
Kleekoppel 5 . 22844 Norderstedt
mobil: 0160.6885522

IQ.SH
Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein

Folien zur Veranstaltung

Frauke Heinemann
Studienleitung Sachunterricht
Kleekoppel 5 . 22844 Norderstedt
mobil: 0160.6885522

IQ.SH
Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein

BNE.
Bildung für nachhaltige Entwicklung

A-GS-SUG-0148

Frauke Heinemann

vielspersektivisch

28. Mai 2025

IQ.SH
Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein

AGENDA 28.5.2025

- Willkommen
- Aktuelles – Sonne und Wolken
- Methoden im Sachunterricht mit Präsentation
- BNE Selbstlernkurs mit Aufgabe
- Einheitsplanung BNE
- Abschluss

Was haben Sie aus der letzten Veranstaltung zur **unbelebten Natur** mitgenommen?

Nennen Sie einen Aspekt, der Ihnen in Erinnerung geblieben ist.

Aktuelles

- nennen Sie ihre aktuelle HLF
- erläutern Sie ihre ELF zur Hinführung
- Wie ist die Stimmung?
- Gibt es aktuelle Schwierigkeiten/Unsicherheiten?
- Welche Fähigkeiten wollen Sie aktuell weiterentwickeln?
- Highlight der letzten 4 Wochen

Methoden im Sachunterricht

- sie bereiten einen Artikel vor
- im Anschluss tauschen Sie sich über die unterschiedlichen Artikel aus und stellen ihre Erkenntnisse im Anschluss als Gruppe vor
- Stellen Sie sicher, dass jeder an der Präsentation mitwirkt
- Lesen 30 Minuten, Austausch 30 Minuten

Text	Leser 1	Leser 2
1 Gläser	Baldauf	Fimmen
2 Oberhauser	Ohland	
3 von Reeken	Bornkast	
4 Labudde	Just	Kuck
5 Gläser	Köpke	Faust
6 Siegrist	Detlefsen	
7 Schmiedebach	Gleitz	Wendt
8 Wodzinsky	Gollek	Hain

Gruppen zum Austausch

1	2	3	4
Baldauf Gleitz Just	Detlefsen Ohland Kuck Köpke	Fimmen Wendt Hain	Faust Gollek Bornkast

Sitzt ein Kuckuck auf
dem Baum,
kommt ein Hai vorbei.
Sagt der Hai:
"Guck Guck",
sagt der Kuckuck:
"Hi"
zum Hai.

„KUCKUCK“

„HAI“

IQ.SH
Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein

BNE

Kernelemente der vorbereiteten Artikel

Giest - Die Umweltfrage als epochaltypische Schlüsselfrage

Schmeinck - mit Kindern Zukunft gestalten, Nachhaltig handeln lernen im Sachunterricht

Was wissen Sie über BNE?

Selbstlernkurs BNE

Aufgabe:

Erstellen Sie eine Mindmap oder einen Cluster zu den Inhalten

Feedback Selbstlernkurs

- Nutzen Sie die nächsten 15 Minuten um uns, den StL des Faches SU eine Rückmeldung zum Selbstlernkurs zu geben
- bitte schriftlich an frauke.heinemann@iqsh.de
- Verbesserungsvorschläge

Austausch in Gruppen

- Tauschen Sie sich zu den Impulsen 1 & 4 in Gruppen aus (Auf der Seite des Selbstlernkurses)
    - "Durch die Thematisierung von BNE an unterschiedlichen Inhalten auch schon in der Grundschule, ist es möglich, unsere Erde zu retten.“
    - "Wir werden Klimahelden" als HLF/A ist eine sinnvolle Möglichkeit für SuS einen Beitrag zum Stopp des Klimawandels zu leisten.
- Stellen Sie ihre Erkenntnisse im Anschluss vor
- Laden Sie dies im Anschluss hoch und mailen Sie ihn an frauke.heinemann@iqsh.de als .pptx oder .pdf.

Aufgabe (Partnerarbeit)

- **Erstellen Sie eine detaillierte Unterrichtseinheit zu einem BNE-Thema für die Grundschule. Berücksichtigen Sie dabei:**
- Ein konkretes, kreatives Lernziel in Form der HLA/HLF
- Methodenvielfalt und Materialien, die das Thema für SuS greifbar machen, Beispiele
- nehmen Sie Bezug auf Differenzierungsmöglichkeiten für heterogene Lerngruppen
- Recherchieren Sie außerschulische Lernorte
- Anschließende Präsentation mit PPT o.ä.
- Arbeitszeit 75 Minuten

BNE im Unterricht als Kern

- **Nachhaltige Ernährung – Woher kommt unser Essen?** Die Schüler*innen beschäftigen sich mit regionalen und saisonalen Lebensmitteln, lernen über biologische Landwirtschaft und erkunden die ökologischen und sozialen Auswirkungen von Ernährungsentscheidungen.
- **Müll & Recycling – Was passiert mit unserem Abfall?** Die Kinder erfahren, wie Mülltrennung und Recycling funktionieren, entdecken Alternativen zu Einwegplastik und überlegen, wie sie selbst Abfall vermeiden können.
- **Klimawandel – Was bedeutet er für uns?** Spielerisch erkunden die Schüler*innen die Ursachen des Klimawandels, messen Temperaturen, beobachten Wetterveränderungen und entwickeln Ideen für klimafreundliches Verhalten.
- **Artenvielfalt – Warum sind Tiere und Pflanzen wichtig?** Die Kinder lernen verschiedene Ökosysteme kennen, erforschen lokale Pflanzen- und Tierarten und verstehen, warum Artenvielfalt wichtig für ein stabiles Ökosystem ist.

BNE im Kontext anderer UE

- **Energie – Wie funktioniert Strom?** Im Rahmen einer Einheit über Energie untersuchen die Schüler*innen erneuerbare und fossile Energiequellen und diskutieren deren Auswirkungen auf Umwelt und Gesellschaft.
- **Wasser – Ein lebenswichtiges Element** Neben physikalischen Eigenschaften und dem Wasserkreislauf reflektieren die Kinder den nachhaltigen Umgang mit Wasser und lernen über globale Wasserprobleme.
- **Mobilität – Wie bewegen wir uns?** Die Kinder vergleichen verschiedene Verkehrsmittel und überlegen, wie nachhaltige Fortbewegung aussehen kann – von Fahrradfahren bis zu öffentlichen Verkehrsmitteln.
- **Technik & Erfindungen – Wie kann Technik nachhaltig sein?** Die Schüler*innen analysieren moderne Technologien wie Solarenergie oder recycelbare Materialien und entwickeln Ideen für nachhaltige Innovationen.

Thesen

- Formulieren Sie eine These zum Thema BNE

- Geben Sie uns einen kurzen Überblick über die Bearbeitung
- lassen Sie uns an ihrer Position teilhaben, liefern Sie Begründungen
- Vorstellung ca. 4 Minuten

- ggf. HA im Anschluss

Aufgabe: Sternesammler

Ausblick/Aufgabe zum 25.6.

- Experiment/Versuch in EA
- Wählen Sie ein **geeignetes Experiment** aus, das Sie mit den SuS durchführen können.
- Bereiten Sie alle notwendigen **Materialien** vor und bringen Sie sie mit.
- Entwickeln Sie eine klare und verständliche **Versuchsanleitung**.
- Strukturieren Sie Ihre **Präsentation**: Einführung, Durchführung, Erklärung.
- Formulieren Sie mindestens **drei Impulsfragen** zur Reflexion.
- Präsentieren Sie Ihr Experiment in der Arbeitsgruppe und führen Sie eine Diskussion dazu.
- Achten Sie auf eine **kindgerechte, interaktive Umsetzung**

Ausblick

- 28.05.2025 (BNE, online)
- 25.06.2025, Frau Baldauf (Experimente, Bionik)
- 23.07.2025, Frau Kuck
- 12.11.2025 Frau Köpke

verbindliche Literatur

Frauke Heinemann
Studienleitung Sachunterricht
Kleekoppel 5 . 22844 Norderstedt
mobil: 0160.6885522

IQ.SH
Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein

HARTMUT GIEST

Die Umweltfrage als epochaltypische Schlüsselfrage

Epochaltypische Schlüsselfragen der Menschheit sind von Klafki (1992, 1994) als Fixpunkte für die Bestimmung von längerfristig gültigen, richtungsweisenden Zielen und Inhalten der schulischen Bildung vorgeschlagen worden. Diese sind einerseits dadurch gekennzeichnet, dass mit ihrer Lösung das (Über-) Leben der Menschheit eng verknüpft ist. Da andererseits aus gegenwärtiger Perspektive nicht abzusehen ist, ob, wann und wie diese Schlüsselfragen durch die Menschheit gelöst werden können, stellen sie längerfristig bestehende Orientierungen für die Bestimmung von Zielen und Inhalten von Bildung dar. Und dies ungeachtet der großen Schwierigkeiten, gesellschaftliche Entwicklungen prognostizieren und damit auch bestimmen zu können, was die nachwachsende Generation lernen und schließlich können muss (vgl. auch Arbeitsstab 2000, Delors et al. 1997, Höfling / Mandl 1997).

Eine dieser Schlüsselfragen bezieht sich auf die „Umweltfrage oder ökologische Frage, d. h. (...) die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und der Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung" (Klafki 1992, S. 19).

Inhalt der Umweltfrage

Die von Klafki angesprochene Umweltfrage geht weit über in der Vergangenheit gestellte Fragen nach dem Natur- und Umweltschutz hinaus. Sie thematisiert in Form der in der Agenda 21 (1992) aktuell diskutierten Fassung die Gewährleistung einer nachhaltigen Entwicklung (sustainable development) im globalen Maßstab. Diese umfasst das Finden anderer Formen des Wirtschaftens, des Lebens, der Mobilität, des Sozialen und der Gemeinschaftlichkeit. Ausgehend von der Orientierung auf Hauptsyndrome[1] des globalen Wandels werden in der Agenda 21 wichtige Inhalte und Dimensionen der Arbeit sowie Nachhaltigkeitsstrategien benannt, worunter auch die Bildungsstrategie zu finden ist. Diese thematisiert die Entwicklung des 'Humankapitals' (u. a. Handlungswissen, Wahrnehmungsfähigkeit, soziales Verhalten) als notwendige Bedingung für die anderen Strategien sowie zur (kritischen) Begleitung ihrer Umsetzung (Jüdes 2002). Auch hierbei liegt der Schwerpunkt auf einer 'Bildung für Nachhaltigkeit' (de Haan 1999).

[1] Syndrom – „Krankheitsbild"

Richtungen und Ansätze der Umwelterziehung[2]

Wie Erziehung insgesamt hat auch Umwelterziehung eine Geschichte (einen Überblick geben Bolschow / Seybold 1996). Ihre Wurzeln findet man schon bei Comenius, Fröbel, Spranger u. a., wobei hier zunächst, vor allem angesichts der fortschreitenden Industrialisierung und Urbanisierung, der Natur- und Umweltschutzgedanke im Vordergrund stand.[3] Mit Blick auf aktuelle Tendenzen in der Umwelterziehung lassen sich drei Grundrichtungen unterscheiden (Giest / Klewitz 1996, Bolscho / Seybold 1996), die spätestens seit Mitte bis Ende der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts unter dem Aspekt 'Bildung für Nachhaltigkeit' aufeinander zu gehen (de Haan 1995).

Legt man der Unterscheidung die Kriterien Erkennen und Verändern der Ursachen ökologischer Probleme sowie Nachhaltigkeit ökologischen Handelns zu Grunde, so könnte man eine erste Richtung als *pragmatische Umwelterziehung* kennzeichnen (Vertreter: Eulefeld, Bolscho, Seybold, Frey u. a.). Hier wird die ökologische Erziehung auf das Wahrnehmen ökologischer Probleme, die Suche nach und das Entdecken von Möglichkeiten für ökologisches Handelns (praktische Problemlösungen) sowie insgesamt auf praktisches Handeln (aktives Partizipieren in der ökologischen Bewegung) gerichtet. Prinzipien wie Situations-, Handlungs-, Problemorientierung sowie Interdisziplinarität kennzeichnen die entsprechende Didaktik der Umwelterziehung. Die Lernenden sollen sich Wissen über umweltrelevante Sachverhalte sowie Verhaltensregeln aneignen und auf dieser Grundlage Verantwortung im persönlich überschaubaren Raum übernehmen. Beispiel für Aktivitäten im Rahmen dieses Ansatzes sind Wettbewerbe, Aktionen, die vor allem auf den persönlichen Bereich ausgerichtet sind (Schulhof umgestalten, Müllvermeidung, Aktionstag Regenwald u. a.). Pragmatische Umwelterziehung hat eine vergleichsweise große Verbreitung in Theorie und Praxis an den Schulen gefunden. Kritiker bemängeln vor allem eine Tendenz zur affirmativen Erziehung, d. h. zur Erhaltung und Optimierung gegebener gesell-

[2] Will man verschiedene Ansätze klassifizieren, so muss man Kriterien auswählen, um sie miteinander vergleichen zu können. Werden unterschiedliche Kriterien der Klassifikation zu Grunde gelegt, kommt man zu unterschiedlichen Klassifikationen. Das gilt auch für die hier zu unterscheidenden Ansätze ökologischer Erziehung und Bildung. Kahlert (2001) unterscheidet beispielsweise naturnahe, reflexionsorientierte, erkennende, handlungsorientierte und Umwelterziehung als politische Bildung, de Haan (1999) traditionelle und die dem Agenda 21 -Prozess entsprechende „moderne", Bolschscho und Seybold (1996) unterscheiden Natur- und Umweltschutzunterricht, naturnahe Erziehung, problem- und handlungsorientierte Umwelterziehung sowie Ökopädagogik unter dem Anspruch nachhaltiger Entwicklung usf.

[3] Bis zum Beginn der öffentlichen Umweltdebatte Anfang der 70er Jahre fand zunächst der Naturschutzgedanke (im Zusammenhang mit dem Heimatgedanken) Eingang in Ziele und Inhalte der schulischen Bildung (vgl. KMK 1953). Im Beschluss der Kultusministerkonferenz über Umwelt und Unterricht vom 17.10.1980 wurde diese auf Schützen, Hegen, Pflegen, Hüten der Natur orientierte Erziehung auf die gesamte Umwelt ausgedehnt. Das Ziel der Umwelterziehung sollte sein, „bei jungen Menschen Bewusstsein für Umwelt zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Natur zu fördern und (sie) zu einem umweltbewussten Verhalten zu erziehen, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt" (KMK 1980, S. 1).

schaftlicher Zustände oder mit anderen Worten, die hier weitgehend fehlende politische Dimension ökologischer Erziehung. Heid schreibt dazu:

> „Ein Großteil dessen, was pädagogisch gefordert und getan wird, läuft weniger auf eine Befähigung zur Beeinflussung der Schädigungsursachen, sondern allenfalls darauf hinaus, dass der von Schädigung Bedrohte veranlasst wird, sich selbst für den Schutz vor Schädigungsfolgen verantwortlich zu fühlen. In dem Maße jedoch, in dem Geschädigte und von Schädigung Bedrohte sich vor Auswirkungen einer Schädigung schützen, auf deren Verursachung sie insbesonders als einzelne kaum Einfluß haben, schützen sie auch die Schädigungsverursacher. Entsorgungsbedürftiges kann um so sorgloser produziert werden, je gewissenhafter die davon Bedrohten oder Geschädigten die Schadstoffe entsorgen" (Heid 1992, S. 130).

Als eine zweite Richtung könnte man davon die *Naturnahe Erziehung* oder den *umweltethischen Ansatz* unterscheiden (Vertreter: Göpfert, Rumpf, Schreier, Gebhard, Cornell, Stein u. a.). Zentrales Moment dieses Ansatzes ist die Erziehung zur Naturliebe. Diese gilt als Antwort auf die Entfremdung des Menschen von der Natur, die als Ursache der gegenwärtigen Umweltprobleme angesehen wird. Eingriffe des Menschen in die Natur sollen dabei als Verletzung ihres Eigenrechts verstanden bzw. erfahren werden. Im Mittelpunkt der Umwelterziehung steht hier das Wahrnehmen des Naturschönen, das Entdecken in der Natur, das Sammeln und Beschreiben von Dingen aus der Natur, das Natur fühlen und Entwickeln gefühlsmäßiger Bindungen an die Natur (Meditieren, Lernen mit allen Sinnen, Fühlen der Harmonie, der Einheit mit der Natur u. a.). Charakteristisch ist ferner die Betonung subjektivierender Naturbegegnung, bei der im Gegensatz zur objektivierenden Naturbegegnung (Nutzung der wissenschaftlichen Perspektive) vermehrte Sinnstiftung erwartet wird. Dabei spielen symbolische Deutungen eine besondere Rolle. Z. B. soll der Animismus, nämlich die Eigenschaft kindlichen Denkens, Pflanzen und Tieren menschliche Eigenschaften (Denken, Fühlen, Handeln) zuzuweisen und damit für sich eine gleichwertige Mitwelt zu konstituieren, nicht durch wissenschaftliche Argumente (z. B. „Pflanzen können keinen Schmerz empfinden, da sie kein Gehirn besitzen, welches Schmerz registrieren könnte.") 'zerstört' werden.

Gebhard (1994, vgl. auch 1999 a, b) argumentiert beispielsweise, dass das naturwissenschaftliche Weltbild, das sich später bei Jugendlichen weitgehend durchgesetzt hat, Teil des Abwehrmechanismus ist, der es Erwachsenen ermöglicht, Umweltprobleme zu registrieren, aber ihre Konsequenzen zu verdrängen.

Kritiker dieses Ansatzes bestreiten nicht die Bedeutung sinnstiftender und damit stets subjektiver Naturbegegnungen und naturnaher Empfindungen und Erfahrungen für die Entwicklung ökologischen Handelns, doch sie sehen die Gefahr, dass objektiv gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen und der wissenschaftlichen Perspektive (die nicht per se sinnfern sein muss) zu wenig Beachtung geschenkt wird. Auch besteht im Rahmen einer vorwiegend emotional oder auf verdrängte bzw. unbewusste Schichten des Bewusstseins ausgerichteten Erziehung besonders bei Kindern die Tendenz, hilflose Betroffenheit zu erzeugen, persönliche Schuld wahrzunehmen und menschliches Verhalten gegenüber der Natur (pauschal) negativ zu bewerten. Schließlich beseitigt das Erkennen und das Benennen der Ursache 'Entfremdung von der Natur' allein noch kein ökologisches Problem. Der aus der genannten Perspektive sich mit Blick auf die gesellschaftliche Entwicklung ableitende einzige Weg scheint nur 'zurück zur Natur' zu führen, der aber ist uns verbaut.

Für eine *dritte Richtung der Umwelterziehung* ist die Überzeugung kennzeichnend, dass die Umweltfrage nur unter Einbeziehung ihrer kulturellen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Dimension angegangen werden kann. Diese Denkrichtung findet man unterschiedlich ausgeprägt in der 'Ökopädagogik', 'Bildung für Nachhaltigkeit' und im in gewisser Weise auf Engels zurück gehenden 'kultur-historischen Ansatz' (Vertreter: Heid, Beer, Becker / Ruppert, de Haan, Bahro, Stäudel u. a.). Zwar gehen auch diese Ansätze davon aus, dass Umweltprobleme durch individuelles und kollektives menschliches Handeln und Verhalten verursacht werden, sehen jedoch diese vor allem als gesellschaftlich bedingt an und betonen die Notwendigkeit, die Veränderung jener gesellschaftlichen Bedingungen und Ursachen ökologischer Probleme in den Zielbereich ökologischen Handelns und auch der Umweltbildung zu rücken. Aus einer solchen Perspektive heraus kann man die Entwicklungsgeschichte der Menschheit als Geschichte der zunehmenden Beherrschung, Ausnutzung und Ausbeutung der Natur beschreiben (Bloch 1959). Die damit einhergehende 'Entfremdung von der Natur' erweist sich dann als Teilproblem einer umfassenderen Entfremdung des Menschen von sich, seiner Mit- und Umwelt als Ergebnis der kultur-historischen Entwicklung menschlicher Gesellschaft und hierbei vor allem menschlichen Arbeitens und Produzierens (Giest 1992).[4]

Deshalb geht es Ökopädagogen nicht nur um die Modifikation des Bestehenden, etwa die Stagnation des Wachstums, die Schonung der Ressourcen u. a., sondern es wird eine mehr oder weniger radikal andere Gesellschaft angezielt. Um dies zu erreichen, bedarf es neben all jenen Kompetenzen, die auch im pragmatischen und umweltethischen Ansatz ökologisches Handeln bestimmen, der Teilnahme an Diskussionen und politischen Auseinandersetzungen, in denen bestimmt und begründet wird, was ökologisch sinnvolle Praxis wird (Dauber 1987). Die ökologische Bildung ist darauf gerichtet, die kultur-historischen Ursachen ökologischer Probleme zu erkennen, eine adäquate Tätigkeit im gesellschaftlichen Rahmen zu entwickeln, um zu Problemlösungen zu kommen und sich dabei im Rahmen sozialer und politischer Aktionen zu engagieren, um

[4] Nicht die natürlichen und gesellschaftlichen Bedürfnisse und Erfordernisse der Spezies Mensch, sondern davon entfremdete, z. B. Kapitalinteressen, stehen im globalen Maßstab im Vordergrund menschlicher Tätigkeit (z. B. Paradoxie der Geburtenarmut in reichen und des Geburtenreichtums in armen Ländern, „Flucht" aus der Arbeit in Freizeit und Urlaub als „eigentliches Leben", Kriege, Naturzerstörung, verschwenderischer Umgang mit natürlichen Ressourcen u. a., was sich alles letztendlich gegen den Menschen selbst richtet).

gesellschaftliche Bedingungen, welche diese Probleme verursachen, zu verändern (politische Dimension des Lernens).

Kritisch muss sich dieser Ansatz jedoch die Frage gefallen lassen, ob denn seine Ziele erreichbar sind, wenn es der Menschheit nicht gelingt, im globalen Rahmen koordiniert ökologisch wirksam zu werden. Gleiches gilt für die Agenda 21, betrachtet man die im internationalen Rahmen gemachten Erfahrungen bei ihrer Umsetzung.

Zukunftsfähige Umweltbildung

Aktuell erforderliche und aus heutiger Sicht wohl auch zukunftsfähige Kompetenzen, die ökologisches Handeln ermöglichen, sind

- die komplexe Sicht auf Umweltprobleme aus der Perspektive der Mensch-Welt-Wechselbeziehung
- das Überwinden der Monokausalität im Denken zu Gunsten des globalen sowie des Denkens in komplexen Zusammenhängen / Systemdenken
- inter- und vor allem transdisziplinäres Denken
- eine reflexive Gestaltungskompetenz, gerichtet auf ökologisches Handeln, für die sowohl Naturästhetik / die Liebe zur Natur als auch Partizipation und demokratisches Handeln essentiell sind.

Wichtige Anforderungen an Umweltbildung (im Sinne von 'Bildung für Nachhaltigkeit') umfassen daher

- das Thematisieren der komplexen Beziehung zwischen Mensch und (Um-)Welt (im Sinne eines Schlüsselthemas der Umweltbildung)
- das Erfassen der Komplexität ('Ganzheitlichkeit'), Systemhaftigkeit und Globalität der Umweltprobleme und der Wege zu ihrer Bewältigung
- das Überschreiten von Grenzen der Wissensdomänen (Transdisziplinarität) und Aneignungsweisen (Fruchtbarmachen von Kultur-, Sprach-, Natur- und Gesellschaftswissenschaften, Kunst und Ästhetik für nachhaltiges ökologisches Handeln)
- die Sicherung von Partizipation und Demokratie als Grundprinzipien ökologischen Lernens wie auch Handelns (Teilhabe und Mitbestimmung)
- das Ausrichten ökologischer Bildung auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung.

Betrachtet man diese Anforderungen so wird offensichtlich, dass alle geschilderten Richtungen und Ansätze wichtige Ansatzpunkte für die Umwelterziehung liefern. Mit Blick auf die ökologische Bildung scheint jedoch die letztgenannte Richtung besonders geeignet zu sein, mit pädagogischen Mitteln nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung ökologischer Handlungskompetenz auszuüben, was immer auch Teilhabe und Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen der Zukunftsgestaltung im weitesten Sinne umfasst.

Ökologisierung der Schule, 'Agenda 21 – Schule'

Unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit erfordert ökologische Bildung eine umfassende Ökologisierung der Schule, d. h. die Veränderung der Gesamtheit schulischer Bildung unter ökologischen Gesichtspunkten und nicht nur einzelner Elemente.

> „Es kommt nämlich nicht nur auf die veränderten Inhalte und projekt- und handlungsorientierte Methoden in der Umweltbildung an, sondern mit dem Terminus der 'Ökologisierung' ist die umfängliche Hinwendung der Bildungseinrichtungen zur umwelt- und menschengerechten Gestaltung des Alltags gemeint, die die Schule zu einer 'Agenda 21 Schule' werden lässt" (de Haan 1999, S. 97).

Diese Forderung kann besonders erfolgreich über die Entwicklung eines Schulprogramms und Schulprofils erfolgen, bei dem den Aspekten Energie- und Wasserverbrauch, Mobilität, Ernährung, Bauen, Globalisierung eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Schwerpunkte einer ökologischen Umgestaltung, eben der Ökologisierung der Schule sind:

- die Reduktion von Stoffdurchsätzen (Energieverbrauch, Büromaterial, chemische Stoffe, Lehr- und Lernmittel, Verkehrswege, umweltfreundliches Material, Bauen, Essen)
- Ökologisierung der Unterrichtsinhalte (Nachhaltigkeit als grundlegendes Thema der Weltinterpretation und kultureller Handlungsmuster)
- soziale Entwicklung (praktische Umsetzung der Agenda Ideen, effiziente Technologien, veränderter Konsum, veränderte Lebensstile u. a.).

Im Rahmen einer solchen pädagogischen Arbeit kommt dem Schulgarten (vgl. Beitrag Giest in Band 5 dieser Reihe) als ökologischem Lerninhalt und Lernort eine entscheidende Bedeutung zu. Die gerade für Kinder in der Grundschule mitunter schwer realisierbare Forderung nach Mitbestimmung und Bürgerbeteiligung kann im Rahmen von Projekten zur Stadt- und Umweltplanung (sichere Schulwege, Spielplätze, ökologische Umgestaltung des Schulumfeldes und Schulhauses, wohnliche Umwelt und Lebenswelt) realisiert werden. Hierbei sollten vom Sachunterricht wichtige Impulse für die fächer- bzw. lernbereichsübergreifende Arbeit ausgehen.

Literatur

Agenda 21: Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Agenda 21. Bonn: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1992

Arbeitsstab Forum Bildung: Herausforderungen an Bildung – Stand der aktuellen Diskussion. Arbeitspapier Nr. 1; Hintergrundinformationen für die Arbeit des Forum Bildung. Bonn 2000

Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1959

Bolscho, Dietmar / Seybold, Hansjörg: Umweltbildung und ökologisches Lernen. Berlin: Cornelsen-Scriptor 1996

Dauber, Heinrich: Ökologisches Lernen als persönliche und politische Auseinandersetzung. In: Becker, Egon / Ruppert, Wolfgang (Hrsg.): Ökologische Pädagogik Pädagogische Ökologie. Köln: Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1987, S. 184–196

De Haan, Gerhard: Von der Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltigkeit. In: Baier, Hans / Gärtner, Helmut / Marquardt-Mau, Brunhilde / Schreier, Helmut: Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, S. 75–102

De Haan, Gerhard: Perspektiven der Umweltbildung / Erziehung. In: DGU-Nachrichten 12, 1995, S. 19–30

Delors, Jacques et al.: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO- Bericht zur Bildung im 21. Jahrhundert; Deutsche UNESCO-Kommission. Neuwied / Kriftel / Berlin: Luchterhand 1997

Gebhard, Ulrich: Symbolisierung und Sinnkonstruktion in einem Kindergespräch über Bäume. In Giest, Hartmut / Scheerer-Neumann, Gerheid (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Band 2. Weinheim: Beltz 1999, S. 189–202

Gebhard, Ulrich: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychologische Entwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994

Gebhard, Ulrich: Weltbezug und Symbolisierung. Zwischen Objektivierung und Symbolorientierung. In: Baier, Hans / Gärtner, Helmut / Marquardt-Mau, Brunhilde/ Schreier, Helmut: Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999, S. 33–53

Giest, Harmut / Klewitz, Ernst: Erschließung der Umwelt. In: Lompscher, Joachim / Schulz, Gudrun / Ries, Gerhild (Hrsg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand 1996, S. 243–260

Giest, Hartmut: Ökologie in Schule und Unterricht. In: Lern- und Lehr- Forschung, Berichte Nr. 1. Berlin: Humboldt- Universität zu Berlin 1992, S. 54–109

Heid, Helmut: Ökologie als Bildungsfrage? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, 1992, S. 113–138

Höfling, Siegfried / Mandl, Heinz (Hrsg.): Lernen für die Zukunft, Lernen in der Zukunft – Wissensmanagement in der Bildung. Berichte & Studien, Bd. 74. München: Hanns-Seidel-Stiftung e.V. 1997

Jüdes, Ulrich: Grundlagen und Dimensionen der Nachhaltigkeit. In: Unterricht Biologie 261/25, 2001, S. 4–11

Kahlert, Joachim: Umwelterziehung. In: Einsiedler, Wolfgang et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001, S. 595–603

Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland et al. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: IPN 1992, S. 11–31

Klafki, Wolfgang: Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: Seibert, Norbert / Serve, Helmut J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München: PimS 1994, S. 135–161

KMK: Umwelt und Unterricht – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980. Bonn: KMK 1980

KMK: „Naturschutz und Landschaftspflege sowie Tierschutz" – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30.9.1953. Bonn: KMK 1953

Aus:
KAISER, A. / PECH, D. [Hrsg. (2004)]: Basiswissen Sachunterricht: Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts. – Baltmannsweiler, S. 90-96.

Mit Kindern **Zukunft gestalten**

Nachhaltig handeln lernen im Sachunterricht

Armut und Hunger, Pandemien, steigende Meeresspiegel, Flutkatastrophen und Dürren – nicht zuletzt die zahlreichen Ereignisse der vergangenen Monate und Jahre haben es noch einmal verdeutlicht: Wir stehen vor immensen globalen Herausforderungen. Herausforderungen, die uns alle betreffen und die wir nur gemeinsam lösen können. Bereits Grundschulkinder sollten daher frühzeitig lernen, zukunftsfähig zu denken und zu handeln.

Foto: AdobeStock/HollyHarry

••• *Die Nachhaltigkeits-Prinzipien auf einen Blick*

Von Daniela Schmeinck

Sachunterricht verfolgt das Ziel, „Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln." (GDSU 2013, S. 9) Vor dem Hintergrund der globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts wird die Aufgabe des Sachunterrichts noch einmal besonders deutlich. Dabei wirft die Auseinandersetzung mit Themenkomplexen wie „Nachhaltigkeit" und „Globales Lernen" in der Grundschule aus methodischer und didaktischer Sicht auch Fragen nach einer angemessenen (sach-) unterrichtlichen Behandlung auf. So fragen sich viele Grundschullehrkräfte:

- Wie kann ich die zum Teil sehr komplexen Zusammenhänge fachlich korrekt und zugleich kindgerecht vermitteln?
- Wie kann ich die Komplexität und die Abstraktheit der Inhalte für Kinder im Grundschulalter verständlich und begreifbar machen?
- Wie kann ich Kinder befähigen, zukunftsfähig zu denken und zu handeln?

BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verfolgt das Ziel, „Menschen [zu] befähigen, die Probleme der Gegenwart und Zukunft, von lokaler bis globaler Ebene, zu erkennen und zu bewerten, sowie sich an den Entwicklungs- und Gestaltungsschritten zu beteiligen, die nötig sind, um heutigen und künftigen Generationen ein gutes Leben zu ermöglichen." (ANU 2020) Die damit verbundene Aufgabe, die globalen Dimensionen lokalen Handelns für Grundschulkinder nicht nur sichtbar zu machen, sondern darüber hinaus noch zu zukunftsfähigem Denken und Handeln zu befähigen, ist in der täglichen Unterrichtspraxis nicht immer leicht umzusetzen. Allerdings ist es heutzutage wichtiger denn je, dass bereits Kinder im Grundschulalter erkennen, wie sie selbst jetzt und in der Zukunft bei alltäglichen Entscheidungen einen Beitrag leisten können. Die Förderung interdisziplinären Wissens ist daher vor dem Hintergrund einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ebenso bedeutsam wie die Förderung der Fähigkeiten der Kinder zum vorausschauenden Denken und autonomen Handeln. Nur wenn die Kinder die komplexen und globalen Zusammenhänge verstehen sowie die Folgen und Wirkungen ihrer eigenen Handlungen einschätzen können, können sie auch zur Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen motiviert und befähigt werden.

Reduce, reuse, recycle

Auf der ganzen Welt landen täglich viele Dinge im Müll, die durchaus noch einen Sinn erfüllen könnten. Nicht

mehr benötigte Kleidungsstücke könnten z. B. durch Altkleiderspenden an andere, bedürftige Personen weitergegeben werden; Spielsachen, die Kinder nicht mehr benutzen, könnten auf Flohmärkten an andere Familien weiterverkauft werden; und Verpackungen könnten durch Mehrwegverpackungen ersetzt und dann viele Male genutzt werden. Die „Wiederverwendung" von Produkten (**reuse**) führt dabei nicht nur zu einer Verringerung des Abfallvolumens, sondern wirkt sich auch positiv auf die „Lebenszeit" der Produkte und somit auf den Ressourcenverbrauch aus. Beim Recyceln werden die noch verwertbaren Rohstoffe von Abfällen in den Wirtschaftskreislauf zurückgeführt und wiederverwertet (**recycle**). Je nach Art der Wiederverwendung unterscheidet man dabei zwischen Recycling bzw. Downcycling (z. B. bei Toilettenpapier und Verpackungen aus recyceltem Altpapier, Gartenmöbeln und Kunststoffbehältern aus recyceltem Kunststoff) und Upcycling (z. B. Taschen aus alten Lastwagenplanen oder Segeltüchern, Tische aus altem Schiffsholz). Viel besser für unsere Rohstoffressourcen und unsere Umwelt wäre es allerdings, wenn wir den ganzen Müll gar nicht erst produzieren würden. Ziel von Sachunterricht sollte es daher auch immer sein, die Lernenden für einen bewussteren Umgang mit Ressourcen und Rohstoffen zu sensibilisieren und ihnen dementsprechende Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen (**reduce**).

Unterrichtsideen in diesem Heft

Die Beiträge im vorliegenden Heft zeigen an sachunterrichtlichen und altersgerechten Beispielen, wie bereits Kinder durch BNE im Sachunterricht befähigt werden können, zukunftsfähig zu denken und zu handeln.

So lernen die Kinder beim Beitrag „Die Wegwerfgesellschaft, in der wir leben" von Yasir Ucarat (S. 38–43) am Beispiel von Büchern, wie Gegenstände im Alltag durch Tauschen oder Verleihen weiterverwendet werden können (**reuse**). Kinder bekommen Einblicke in bestehende Angebote wie Second-Hand-Läden, Denkanstöße, um das eigene Handeln kritisch zu reflektieren und praxisorientierte Ideen für ein eigenes Klassen- oder Schulprojekt.

Das Wiederverwerten (**recycle**) von Plastik, Papier und Glas steht im Mittelpunkt des Beitrags „Wir recyceln" von Mayele Otte und Vinzent Ahlbach (S. 8–14). Dabei lernen die Kinder nicht nur, dass das Recyceln von Produkten möglich und in Hinblick auf die Umwelt durchaus sinnvoll bzw. notwendig ist. Mithilfe des vorgeschlagenen Keimversuchs erkennen die Kinder, dass viele Materialien unterschiedlich schnell verrotten und dass Bioabfälle durch die Kompostierung sogar aufgewertet werden können (**upcycle**).

Braucht man wirklich jedes Jahr ein neues Handy? Im Beitrag „Vom Rohstoff zum Hightech-Gerät" von Vivienne Hampf und Moritz Harder (S. 30–37) erkennen die Kinder, wie viele wertvolle Rohstoffe bei der Produktion eines Smartphones benötigt werden. Darüber hinaus gewinnen sie Einblicke in die Möglichkeiten der Weiterverwendung (**reuse**) und der Wiederverwertung (**recycle**). Indem sich die Kinder gemeinsam überlegen, wie mit dem Dilemma „Wunsch nach technischen Verbesserungen" vs. „Nachhaltigkeit" umgegangen werden kann, werden sie gleichzeitig befähigt, ihr eigenes Konsumverhalten hinsichtlich ökologischer Gesichtspunkte kritisch zu hinterfragen.

Wir alle kaufen Dinge, die wir eigentlich gar nicht brauchen. Dabei produzieren wir nicht nur unnötigen Müll. Für die Herstellung all dieser Produkte nutzen wir auch viel Energie, kostbares Wasser und Rohstoffe. Besser wäre es daher, sämtliche unnötigen Produkte gar nicht erst zu produzieren (**reduce**). Im Beitrag „Eigentlich habe ich damit nie gespielt" (S. 24–29) von Daniela Schmeinck lernen die Kinder, sich als Teil einer durch Medien und Konsum geprägten Gesellschaft zu begreifen und ihr eigenes Kauf- und Konsumverhalten kritisch zu reflektieren.

Think globally, act locally

Die Konsequenzen unseres globalen Handels für Kinder sichtbar und begreifbar zu machen – dieses Anliegen verfolgt Vinzent Ahlbach mit seinem Beitrag „Neobiota" (S. 16–22). Anhand von Halsbandsittichen und Chinesischen Wollhandkrabben erfahren die Kinder nicht nur, wie die Tiere durch menschlichen Einfluss in einen neuen Lebensraum vordringen konnten, sie erkennen auch, warum die zugewanderten Tiere zum Teil unsere heimischen Arten verdrängen und so massiv in das Ökosystem eingreifen. Der Beitrag verdeutlicht anschaulich, warum Nachhaltigkeit auch immer als globale Herausforderung verstanden werden muss.

Fazit

Klima- und Umweltschutz, Biodiversität, Rohstoff- und Energieverbrauch, Produktion und Konsum, Globalisierung u. v. m. – all dies sind Schlüsselthemen, mit denen wir uns alle auseinandersetzen müssen. Eine Bildung, die Menschen kompetent macht, mit diesen großen Herausforderungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung umzugehen, ist somit von entscheidender Bedeutung – auch schon im Grundschulalter. ■

Literatur

Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung Bundesverband e. V. (ANU), BNE Verständnis. 2020, https://bit.ly/ANU-BNE

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.), Perspektivrahmen Sachunterricht, Klinkhardt 2013

Die Autorin

Foto: Privat

***Prof. Dr. Daniela Schmeinck** ist Professorin für Didaktik des Sachunterrichts an der Universität zu Köln und Senior Fellow im Kolleg Didaktik.digital der Joachim Herz Stiftung. Sie ist im Herausgeber-Team von Sachunterricht Weltwissen und moderierte dieses Heft.*

weiterführende Literatur

Frauke Heinemann
Studienleitung Sachunterricht
Kleekoppel 5 . 22844 Norderstedt
mobil: 0160.6885522

IQ.SH
Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein

Was ist BNE Bildung für nachhaltige Entwicklung?

BNE ist die Abkürzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gemeint ist eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt: Wie beeinflussen meine Entscheidungen Menschen nachfolgender Generationen oder in anderen Erdteilen? Welche Auswirkungen hat es beispielsweise, wie ich konsumiere, welche Fortbewegungsmittel ich nutze oder welche und wie viel Energie ich verbrauche? Welche globalen Mechanismen führen zu Konflikten, Terror und Flucht? Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglicht es jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen.

Zukunftsfähiges oder auch nachhaltiges Handeln bedeutet, den Nachkommen eine intakte ökologische, soziale und ökonomische Umwelt zu hinterlassen und sie an gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen zu beteiligen! Das heißt: Umweltgesichtspunkte, das gemeinsame Miteinander und die wirtschaftliche Situation sind gleichberechtigt zu berücksichtigen. Durch eine "Bildung für Nachhaltige Entwicklung" wird der Blick von Schülern für die Zukunft und ihre Herausforderungen geschärft. Dieses geschieht in Aktionen und Projekten der Jugendlichen, die sich engagiert beteiligen und ihre Ziele mit großer Motivation verfolgen.

Nachhaltigkeit

Von einem Prinzip der Forstwirtschaft hat sich Nachhaltigkeit zu einem Leitbild für das 21. Jahrhundert entwickelt. Der Kerngedanke: Auf lange Sicht dürfen wir nicht auf Kosten der Menschen in anderen Regionen der Erde oder zukünftiger Generationen leben.

Schlage nur so viel Holz, wie der Wald verkraften kann! So viel Holz, wie nachwachsen kann - so formulierte Hans-Karl von Carlowitz 1713 als erster das Prinzip der Nachhaltigkeit in seinem Buch über die Ökonomie der Waldkultur "Silvicultura oeconomica".

Seit dieser ersten Definition hat sich der Begriff der Nachhaltigkeit weiter entwickelt und geht über einen reinen Umweltbegriff längst hinaus. Er basiert auf der Erkenntnis, dass Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft sich gegenseitig beeinflussen: Es wird langfristig keinen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt ohne intakte Umwelt geben. Ebensowenig wird es gelingen, die Umwelt effektiv zu schützen, wenn Menschen um ihre wirtschaftliche Existenz kämpfen müssen.

Die Vereinten Nationen haben 2015 Ziele nachhaltiger Entwicklung (die so genannten Sustainable Development Goals, kurz SDGs) verabschiedet. Die Rolle von Bildung um diese Ziele zu erreichen, wird als essentiell angesehen. Aber warum eigentlich Bildung? Könnten nicht strengere Gesetze die Rahmenbedingungen für nachhaltige Entwicklung viel besser durchsetzen? Und besteht nicht die Gefahr, dass

man Bildung für ein bestimmtes Thema instrumentalisiert, das morgen schon wieder ein ganz anderes sein kann?

Das führt zu der Frage: Was ist das Ziel von guter Bildung?

Jenseits von konkreten Inhalten soll sie Menschen die Kompetenz zu gestalten vermitteln. Gute Bildung geht über reines Faktenwissen hinaus, sie ermöglicht die Entwicklung von Werten und Fähigkeiten wie

- vorausschauendes Denken;
- interdisziplinäres Wissen;
- autonomes Handeln;
- Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen.

Das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung beschreibt eine ganzheitliche und transformative Bildung, die die Lerninhalte und –ergebnisse, die Pädagogik und die Lernumgebung berücksichtigt. Lehren und Lernen soll auf interaktive Weise gestaltet werden, um forschendes, aktionsorientiertes und transformatives Lernen zu ermöglichen. Lernende jeden Alters sollen in die Lage versetzt werden, sich selbst und die Gesellschaft, in der sie leben, zu verändern.

BNE dient entsprechend nicht nur dazu, Nachhaltigkeitsthemen, wie Klimaschutz und Biodiversität zu thematisieren sondern partizipative Methoden zu verwenden, um kritisches Denken, Teamfähigkeit und weitere Fähigkeiten zu vermitteln. Hinzu kommt ein internationaler Blick, der es uns ermöglicht, uns als Weltbürger zu verhalten, dessen Denken und Handeln nicht an der eigenen Landesgrenze aufhört. Dazu braucht es politische umfassende Bildung. Denn jeder Einzelne muss täglich Entscheidungen treffen. Und nicht immer liegt auf der Hand, was die beste Entscheidung ist.

„Wichtig ist, auszuhalten, dass man nicht alle Informationen zu einem Thema haben kann. Und trotzdem entscheidungsfähig ist. Das ist eine Grundbedingung für die Zukunft, ganz unabhängig davon, ob es um das Thema Nachhaltigkeit geht.“

Weltweite Ziele nachhaltiger Entwicklung – die SDGs

Die Vereinten Nationen haben im Herbst 2015 Ziele nachhaltiger Entwicklung für die gesamte Staatengemeinschaft verabschiedet. Es sind ehrgeizige Ziele, die universell gelten und erstmals alle Staaten als Adressaten in die Pflicht nehmen. Dies gilt als Meilenstein auf dem Weg zu einer nachhaltigeren Entwicklung. Integraler Bestandteil der so genannten Sustainable Development Goals (SDGs) ist eine globale Bildungsagenda für die Jahre 2016 bis 2030, für die die UNESCO im UN-System federführend ist. Das Bildungsziel innerhalb der nachhaltigen Entwicklungsagenda lautet: "Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen". Bildungsminister aus der ganzen Welt haben im November 2015 beschlossen, wie das globale Nachhaltigkeitsziel bis zum Jahr 2030 umgesetzt werden soll. Mit der Verabschiedung des "Aktionsrahmens für Bildung 2016-2030" haben sie sich auf konkrete Maßnahmen verständigt.

Der Aktionsrahmen besagt, dass Strategien und Programme zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung geschaffen werden sollen und diese in formale, non-formale und informelle Bildung integriert werden sollen. Hierbei nennt er explizit die Implementierung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Quelle: Zukunftsschule SH. Initiative. Was ist eigentlich BNE? URL: https://www.zukunftsschule.sh/initiative/was-ist-eigentlich-bne/ (Stand: 16.03.2022)

Was ist BNE?

BNE ist die Abkürzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gemeint ist eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. Sie ermöglicht jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen.

BNE steht für Bildung für nachhaltige Entwicklung. Entwicklung ist dann nachhaltig, wenn Menschen weltweit, gegenwärtig und in Zukunft, würdig leben und ihre Bedürfnisse und Talente unter Berücksichtigung planetarer Grenzen entfalten können. Eine solche gesellschaftliche Transformation erfordert starke Institutionen, partizipative Entscheidungen und Konfliktlösungen, Wissen, Technologien sowie neue Verhaltensmuster.

BNE befähigt Menschen zu einem zukunftsfähigen Denken und Handeln. Dabei stehen verschiedene Fragen im Vordergrund. Etwa: Wie beeinflussen meine Entscheidungen Menschen nachfolgender Generationen in meiner Kommune oder in anderen Erdteilen? Welche Auswirkungen hat es beispielsweise, wie ich konsumiere, welche Fortbewegungsmittel ich nutze oder welche und wie viel Energie ich verbrauche? Welche globalen Mechanismen führen zu Konflikten, Terror und Flucht? Oder was können wir gegen Armut tun?

BNE ermöglicht es allen Menschen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle, nachhaltige Entscheidungen zu treffen.

Nachhaltigkeit

Von einem Prinzip der Forstwirtschaft hat sich Nachhaltigkeit zu einem Leitbild für die Weltgemeinschaft des 21. Jahrhundert entwickelt. Der Kerngedanke: Auf lange Sicht dürfen wir nicht auf Kosten der Menschen in anderen Regionen der Erde oder zukünftiger Generationen leben.

Schlage nur so viel Holz, wie der Wald verkraften kann! So viel Holz, wie nachwachsen kann - so formulierte Hans-Karl von Carlowitz 1713 als erster das Prinzip der Nachhaltigkeit in seinem Buch über die Ökonomie der Waldkultur "Silvicultura oeconomica".

Seit dieser ersten Definition hat sich der Begriff der Nachhaltigkeit weiterentwickelt und geht längst über einen reinen Umweltbegriff hinaus. Er basiert auf der Erkenntnis, dass Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft sich gegenseitig beeinflussen: Es wird langfristig keinen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt ohne eine intakte Umwelt geben. Ebensowenig wird es gelingen, die Umwelt effektiv zu schützen, wenn Menschen um ihre wirtschaftliche Existenz kämpfen müssen.

Nachhaltige Entwicklung

Die Lebensweise in vielen Ländern des globalen Nordens ist durch hohen Konsum, Ressourcennutzung, Energieverbrauch, Verkehrsaufkommen und Abfallmengen geprägt. Was davon ist vermeidbar, ohne die Entwicklung eines Landes zu stark einzuschränken? Wo liegt die Grenze? Das Prinzip der nachhaltigen Entwicklung zielt darauf ab, dass Menschen und Staaten sich weiter entwickeln und Wachstum erzielen können, allerdings nicht grenzenlos und ohne dabei anderen Menschen und Staaten die Lebensgrundlage entziehen – weder jetzt noch in nachfolgenden Generationen. Ziel ist eine chancengerechte Entwicklung, die ein Leben in Frieden und ein dauerhaft tragfähiges Ökosystem ermöglicht.

BNE und die Agenda 2030

Mit der Vision, eine friedliche und nachhaltige Gesellschaft zu gestalten, haben die Vereinten Nationen im Herbst 2015 die globale Nachhaltigkeitsagenda verabschiedet. 17 Ziele bilden den Kern der Agenda und fassen zusammen, in welchen Bereichen nachhaltige Entwicklung gestärkt und verankert werden muss. Dazu gehören etwa nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion oder Geschlechtergerechtigkeit. Qualitativ hochwertige Bildung ist eine wichtige Grundbedingung für das Erreichen dieser Ziele. BNE bildet den Wertekern von Bildungsziel 4 und ist in Teilziel 4.7 näher erläutert:

"Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung".

BNE ist damit zugleich ein wichtiger Treiber für die gesamte Agenda 2030. Das unterstreicht auch die Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie, die die Förderung und Weiterentwicklung von BNE auf nationaler und auf internationaler Ebene betont.

Das Ziel von guter Bildung

Aber warum eigentlich Bildung? Könnten nicht strengere Gesetze die Rahmenbedingungen für nachhaltige Entwicklung viel besser durchsetzen? Und besteht nicht die Gefahr, Bildung für ein bestimmtes Thema zu instrumentalisieren. Das führt zu der Frage: Was ist das Ziel von guter Bildung? Jenseits von konkreten Inhalten soll sie Menschen die Kompetenz vermitteln, ihr eigenes Umfeld selbst zu gestalten. Gute Bildung geht deshalb über reines Faktenwissen hinaus und ermöglicht es Jeder und Jedem Fähigkeiten zu entwickeln wie etwa

- vorausschauendes Denken;
- interdisziplinäres Wissen;

- autonomes Handeln;
- Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen.

Bildung zu Weltbürgerinnen und Weltbürgern

Das Konzept BNE beschreibt also eine ganzheitliche und transformative Bildung, die sowohl Lerninhalte und -ergebnisse, als auch die Pädagogik und die Lernumgebung berücksichtigt. Lehren und Lernen soll dabei auf interaktive Weise gestaltet werden, um forschendes, aktionsorientiertes und transformatives Lernen zu ermöglichen. BNE dient entsprechend nicht nur dazu, Nachhaltigkeitsthemen, wie Klimaschutz und Biodiversität zu thematisieren. Partizipative Methoden fördern etwa kritisches Denken, Teamfähigkeit und weitere Fähigkeiten. BNE unterstützt Lernende dabei, einen internationalen Blick zu entwickeln, der es ihnen ermöglicht, sich als Weltbürger zu verhalten. Das beginnt bereits bei den alltäglichen Entscheidungen.

Ein Beispiel: Tourismus und Nachhaltigkeit. Ist es vertretbar Fernreisen zu unternehmen, obwohl durch den Flugverkehr die Umwelt belastet wird? Stehen demgegenüber die Entwicklungsmöglichkeiten von beispielsweise Schwellenländern, für die Tourismus eine wichtige Einnahmequelle ist?

Zahlreiche BNE-Initiativen greifen Fragen nachhaltiger Entwicklung in ihrer Arbeit auf und ermöglichen es allen Teilnehmenden innovative und eigenständige Lösungen zu finden. Lehrmaterialien zu Themen wie Klimawandel, nachhaltiger Konsum und nachhaltige Produktion sowie zum Thema Geschlechtergleichstellung unterstützen Lehrende und Lernende bei der Auseinandersetzung mit einzelnen BNE-Themen. Porträts ausgesuchter Akteure veranschaulichen beispielhaft, wie BNE in der Praxis umgesetzt werden kann.

Quelle: BNE-Portal. Einstieg. Was ist BNE?. URL: https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne.html (Stand: 16.03.2022)

1. Die inhaltlich-didaktischen Grundlagen des Orientierungsrahmens

Es muss in aller Deutlichkeit gesagt werden: Der Lernbereich Globale Entwicklung ist kein neues Schulfach, das neben den anderen Fächern in die Schule eingeführt werden soll. Globale Entwicklung hat vielmehr in jedem Schulfach und jedem Lernbereich einen substantiellen Platz. Verständlicher wird das Gemeinte, wenn man stattdessen von „Bildung für nachhaltige Entwicklung" spricht, die in jedem schulischen Fach bzw. Lernbereich verankert ist. Es ist die Aufgabe dieses Bandes, diese inhaltlich-didaktische Verankerung in jedem Fach bzw. Lernbereich der Grundschule herauszuarbeiten.

Um das möglichst umfassend tun zu können, muss zunächst „Globale Entwicklung" bzw. „Bildung für nachhaltige Entwicklung" beschrieben werden. Analysiert werden müssen auch die schulischen Rahmenbedingungen, die die Verankerung des Orientierungsrahmens ermöglichen bzw. verbessern sollen. Schließlich lautet die Frage, welche Kompetenzen benötigen die Schülerinnen und Schüler, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden und mit Hilfe welcher Themenbereiche lassen sich diese Ziele erreichen.

1.1 Globale Entwicklung als Gegenstand des Orientierungsrahmens

Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung hat sich seit der „Erklärung von Rio zu Umwelt und Entwicklung" (1992) über die nachfolgenden Welt-Konferenzen im internationalen Verständnis Stück für Stück aufgebaut und konkretisiert.

Rio-Deklaration 1992

Grundsatz 4: „Eine nachhaltige Entwicklung erfordert, dass der Umweltschutz Bestandteil des Entwicklungsprozesses ist und nicht von diesem getrennt betrachtet werden darf." (United Nations 1992)

Weltgipfel von Johannesburg 2002

Nachhaltige Entwicklung „führt wirtschaftliches Wachstum, sozialen Fortschritt und Schutz der Umwelt als sich wechselseitig unterstützende Elemente langfristiger Entwicklung zusammen." (United Nations 2002)

Weltgipfel Rio+20, 2012

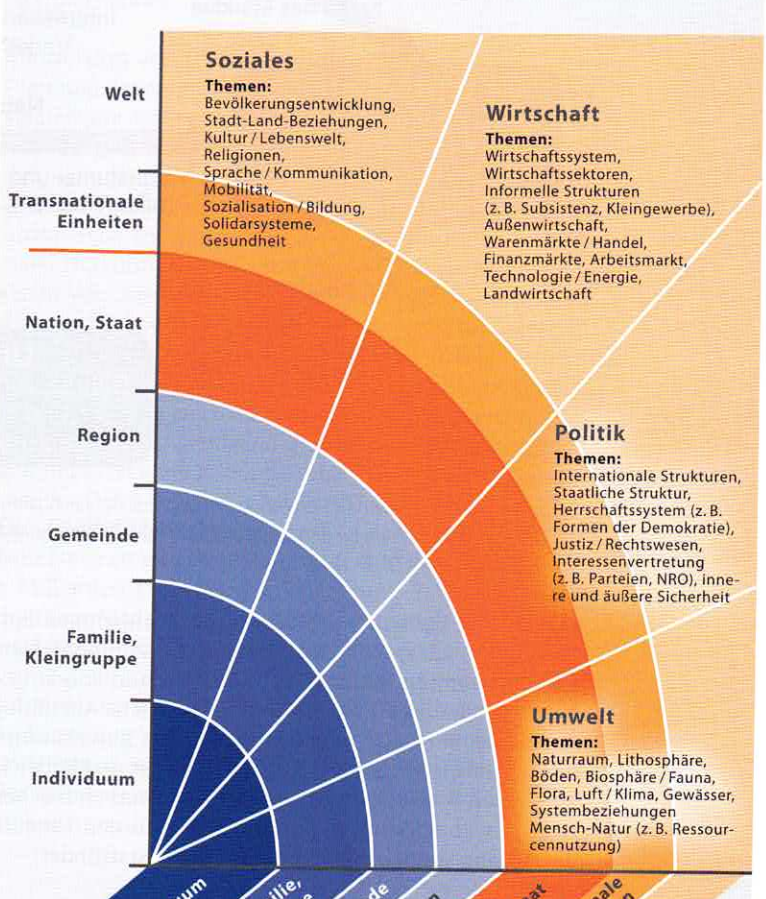
„§ 3 Daher erkennen wir die Notwendigkeit an, nachhaltige Entwicklung in alle Ebenen einzubeziehen, ökonomische, soziale und ökologische Aspekte zu integrieren und ihre Verknüpfung anzuerkennen, um so nachhaltige Entwicklung in jedweder Hinsicht zu erreichen." (United Nations 2012)

Hinzu kommt die politische Dimension, die im Grunde erst das Zusammenspiel der drei anderen Dimensionen ermöglicht.

Für die unterrichtliche Erschließung der nachhaltigen Entwicklung wurden die vier Zieldimensionen in sieben Handlungsebenen (vom Individuum bis zum Internationalen) übertragen und in einem Modell (Abbildung oben) sehr anschaulich dargestellt:

INFO Das Modell

Die Handlungsebenen der Entwicklungsdimensionen

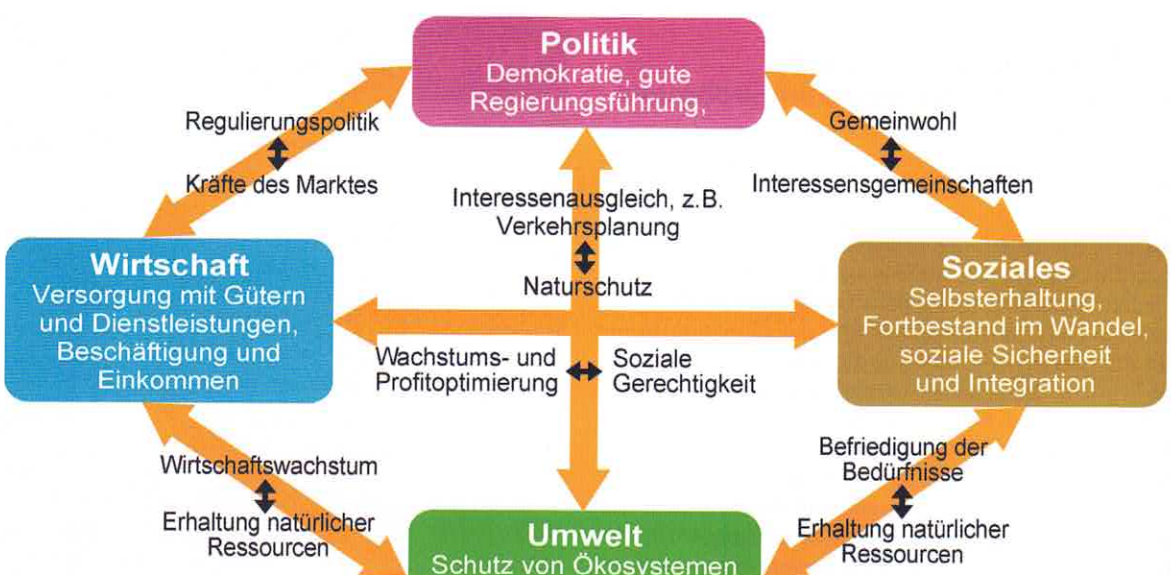


Die Viertelkreise deuten die einzelnen Ebenen quer durch die Dimensionen an. Je nach analytischem Zweck und aktueller Entwicklung kann es zweckmäßig sein, die Ebenen und Elemente anders auszuwählen.

Vgl. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 36

Bei allem Optimismus in positive Ergebnisse einer künftigen nachhaltigen Entwicklung werden Konflikte zwischen den Zielsetzungen der vier Entwicklungsdimensionen nicht ausbleiben. Sie müssen sogar im Unterricht je nach Alter der Schülerinnen und Schüler eine existentielle Rolle spielen.

Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklungsdimensionen mit ihren wichtigsten Aufgaben und Zielen. Die Pfeile deuten die Spannungsfelder bzw. Zielkonflikte zwischen je zwei Entwicklungsdimensionen an:



Zielkonflikte zwischen den Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung.
Vgl. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 41

Seit 2015 lässt sich das Wesen der nachhaltigen Entwicklung in die 17 Ziele der Agenda 30 zusammenfassen, die die Vereinten Nationen für den Zeitraum von 2015 – 2030 für alle Länder beschlossen haben (siehe Abbildung unten). Im Blick auf diese Agenda hat das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung einen Prozess in Gang gesetzt, der deutlich machen soll, dass Entwicklungspolitik nicht nur in den Ländern des Südens, sondern auch in Deutschland stattfindet:

„Bürgerinnen und Bürger, die Bundesregierung und der Deutsche Bundestag, Länder und Kommunen, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Wissenschaft, sie alle sind im Rahmen ihrer Möglichkeiten, ihrer Kompetenzen und ihrer Verantwortlichkeit aufgerufen, wirksame Beiträge für eine nachhaltige Entwicklung bei uns und weltweit zu leisten. Denn zukunftsfähige Politik fängt bei uns in Deutschland an, reicht aber weit über uns hinaus."

Agenda 2030 - 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung

1.2 Schulische Rahmenbedingungen für den Lernbereich Globale Entwicklung

Im Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule, wie er in den ersten Artikeln der Schulgesetze der Länder formuliert ist, werden allgemeine Bildungsziele genannt, die mit den Zielsetzungen einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung" identisch sind. Schulische Bildung und Erziehung soll zur Entfaltung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler beitragen und sie dazu befähigen, sich mit sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Entwicklungen auseinander zu setzen. Sie sollen lernen, Handlungsspielräume in einer von Globalisierung geprägten Welt einzuschätzen und wahrzunehmen, um durch einen entsprechenden Kompetenzerwerb künftige Herausforderungen im Alltags- und Berufsleben erfolgreich bewältigen zu können.

In den letzten Jahren gibt es eine Reihe von Veränderungen in den schulischen Rahmenbedingungen, die die Umsetzung dieser grundlegenden Ziele begünstigen.

Stärkere Öffnung von Schule

Im Rahmen der bundesweiten Diskussion um Qualitätsentwicklung spielt die Öffnung von Schule eine immer größere Rolle. Es wird davon ausgegangen, dass Lehr- und Lernprozesse ihre Wirksamkeit im Kontext eines vielfältigen Schullebens und im Zusammenhang mit der Öffnung der Schule zu ihrem gesellschaftlichen Umfeld optimal entfalten. Wie es Schule dabei gelingt, relevante gesellschaftliche Kooperationspartner einzubinden und aktuelle sowie zukunftsorientierte Themenfelder und weltweite Perspektiven mit fachlicher Qualifikation zu verbinden, wird als wichtiges Qualitätsmerkmal der Lernprozesse bewertet.

Trend zur Ganztagsschule

Die anhaltende Förderung und Neueinrichtung von Ganztagsschulen begünstigt die Umsetzung der Ziele einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung" im und über den Kernunterricht hinaus. Die Verbindung von Kernunterricht und Aktionsangeboten, wie Schulpartnerschaften, Schülerinnen- und Schüler-Firmen, Umweltgruppen usw. erhöhen die Wirksamkeit einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung". Die Einbindung von außerschulischen Kooperationspersonen (aus NGOs oder aus Ländern des Südens) in die Gegebenheiten des strukturierten Lernorts Schule erhöht die Erfolgsaussichten einer solchen Zusammenarbeit.

Tendenz zu Fächer-Verbünden

Die in einigen Ländern der Bundesrepublik zunehmende Tendenz, Fächer zu Verbünden zusammenzufassen, erleichtert die unterrichtliche Behandlung von Inhalten des Lernbereichs Globale Entwicklung, die ja selten nur einem Schulfach zuzuordnen sind. Diese Tendenz kommt vor allem der Sekundarstufe I zugute, denn in der Grundschule hat die strukturelle Verbindung von Fachinhalten eine lange Tradition. Bestes Beispiel ist der Lernbereich Sachunterricht, der grundsätzlich gesellschaftswissenschaftliche (Politik, Geographie, Geschichte, Wirtschaft) und naturwissenschaftliche (Biologie, Chemie, Physik) Fachinhalte integriert. Aber auch der sogenannte Anfangsunterricht bzw. Grundlegende Unterricht (Bayern) in den ersten beiden Schuljahren, ebenso wie das durchgehende Klassenlehrerinnen-Prinzip in der Grundschule erleichtern das fachübergreifende bzw. fächerverbindende Unterrichten.

Minderung von Bildungsungleichheit

Die Bundesrepublik Deutschland hat als einer der ersten Staaten die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung von 2008 unterschrieben und sich damit verpflichtet, alle Bildungssysteme inklusiv zu gestalten. Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen unabhängig von Geschlecht, Religion, kultureller und sozialer Herkunft, kognitiven, physischen sowie psychologischen Voraussetzungen das Recht auf gleichberechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung haben. Zumindest in Grundschulen, die alle Kinder besuchen müssen, versucht man zunehmend, diesem Anspruch gerecht zu werden. Die Anforderungen an die Lehrkräfte sind immens, die Bedingungen oft ungenügend. Trotzdem ist dieser Anspruch genuines Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Die „Digitale Schule"

Nun ist es so weit: Der Bund unterstützt die Länder mit 5 Milliarden Euro bei der Versorgung der Schulen mit digitalen Medien. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird davon profitieren, weil Lehrende und Lernende dann grundsätzlich einen schnelleren und breiteren Zugang zu Informationen haben, die für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Inhalten des Lernbereichs Globale Entwicklung unerlässlich sind, wobei jedem klar ist, dass der verbesserte Zugang allein für die Qualität dieser Auseinandersetzung nicht ausreicht.

1.3 Kompetenzen und Themenbereiche einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung"

Bildung für nachhaltige Entwicklung soll Schülerinnen und Schüler eine zukunftsoffene Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglichen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zielt sie insbesondere auf grundlegende Kompetenzen für eine entsprechende

- Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens,
- Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und
- Mitverantwortung im globalen Rahmen

Diese grundlegenden Kompetenzen werden im Orientierungsrahmen als Kernkompetenzen im Sinne der Definition von Franz E. Weinert definiert: Kompetenzen 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 Fertigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert 2001, S. 27 f.)

Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler können …

Erkennen

1. **Informationsbeschaffung und –verarbeitung**
   … 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 mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren
4. **Unterscheidung von Handlungsebenen**
   … Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.

Bewerten

5. **Perspektivwechsel und Empathie**
   …sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.
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.
7. **Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen**
   … 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.

Handeln

8. **Solidarität und Mitverantwortung**
   … Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.
9. **Verständigung und Konfliktlösung**
   … zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und 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**
    … Die Schülerinnen und Schüler können und 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.

Vgl. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 95

Entsprechend dieser Reihenfolge werden drei Kompetenzbereiche unterschieden:

- Erkennen
- Bewerten
- Handeln

Der Aufbau dieses Kompetenz-Modells ist rein analytisch zu verstehen, d.h. es ist keine didaktische-methodische Handhabe für die Gestaltung von Unterricht. Das Modell dient lediglich der systematischen Leistungsüberprüfung nach Abschluss der im Unterricht angeregten Lernprozesse. Ein kluges Unterrichts-Arrangement ist immer eine fortschreitende Mischung aus Handlungsanregungen, Bewertungsprozessen und erforderlichem Wissenserwerb. Prüfungen und Tests lassen sich so aufbauen, dass man bevorzugt einzelne Kompetenzbereiche abfragt bzw. in Aufgaben kleidet.

Die ausformulierten Kernkompetenzen sind alle unter diesem Vorbehalt zu sehen. (Siehe Grafik links)

Ähnlich wie im Falle der Kompetenzen stellt die Auswahl von Themenbereichen einen von Kriterien geleiteten Kompromiss dar.

Themenbereiche

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"
4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum
5. Landwirtschaft und Ernährung
6. Gesundheit und Krankheit
7. Bildung
8. Globalisierte Freizeit
9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung
10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts
11. Globale Umwelrveränderungen
12. Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr
13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit
14. Demographische Strukturen und Entwicklungen
15. Armut und soziale Sicherheit
16. Frieden und Konflikt
17. Migration und Integration
18. Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte (Good Governance)
19. Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen
20. Global Governance – Weltordnungspolitik
21. Kommunikation im globalen Kontext

Vgl. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 97

Themenbereiche sollen
- das für Globale Entwicklung relevante Orientierungswissen repräsentieren,
- die Mehrdimensionalität des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung abbilden,
- der Entwicklungsperspektive des Lernbereichs gerecht werden,
- zugleich einen lebensweltlichen Bezug und eine globale Weltsicht ermöglichen,
- einer im wissenschaftlichen Diskurs üblichen Bündelung entsprechen
- unterrichtliche Praxiserfahrungen berücksichtigen

Die Liste der Themenbereiche ist nicht abgeschlossen und kann entlang der genannten Kriterien weiterentwickelt werden.

2. Die Umsetzung in der Grundschule

Langjährige Erfahrungen sowie empirische Untersuchungen (Schmitt 1979, Brünjes 2007) haben gezeigt, dass Inhalte des Lernbereichs Globale Entwicklung so früh wie möglich in die Allgemeinbildung einbezogen werden sollten. Einstellungen gegenüber Menschen aus anderen Ländern bzw. Kulturen entstehen und verfestigen sich spätestens ab dem 5. Lebensjahr, und zwar eher in negativer als in positiver Richtung. Dies ist kein deutsches, sondern ein weltweites Phänomen, wie internationale Vergleiche zeigen. Bestätigt wird dieses Ergebnis in einer Untersuchung aus der neuesten Zeit (Buttelmann/Böhm 2014), in der nachgewiesen wird, dass 6 – 8-jährige Mädchen und Jungen eine Eigengruppenpräferenz zeigen, während sie sogenannten Fremdgruppen eher negative Eigenschaften zuschreiben.

In diesen Vorbehalten der Kinder gegenüber dem weniger Vertrauten spiegeln sich einerseits die von den Kindern beiläufig aufgenommenen normativen Vorstellungen der sie umgebenden Erwachsenenwelt (Eltern, Verwandte, Fernsehen usw.), andererseits entsprechen sie auch dem Sicherheitsbedürfnis des Kindes in der eigenen Bezugsgruppe und der entwicklungsbedingten Befangenheit des Kindes im eigenen Standpunkt (Egozentrik). Verstärkt werden diese Vorbehalte gegenüber Fremdgruppen, wenn Kinder restriktiv und autoritär erzogen werden. In einschlägigen Untersuchungen (Sir Peter Ustinov Institut 2007) wurde aber auch nachgewiesen, dass sich diese Vorbehalte ins Positive wenden lassen, wenn Kinder schon frühzeitig in Verbindung mit dem Erwerb einer angemessenen Wissensbasis in lebensnahen Handlungskontexten zu Toleranz, Kooperation und Solidarität angehalten werden.

2.1 „Bildung für nachhaltige Entwicklung" in der Grundschule

Die institutionellen Rahmenbedingungen der Grundschule begünstigen die Realisierung des Lernbereichs globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Lernbereich Sachunterricht mit seinem breiten Spektrum, die Möglichkeit des Anfangsunterrichts und das Klassenlehrerinnen-Prinzip bieten vielfältige Möglichkeiten des fachübergreifenden, fächerverbindenden und projekteorientierten Unterrichts, wie es eine angemessene Behandlung der Themen der globalen Entwicklung nahe legt. Dabei kann außer dem Sachunterricht jedes Grundschulfach zum Ausgangspunkt für die Behandlung eines globalen Themas gewählt werden.

Die Themen der „Bildung für nachhaltige Entwicklung", die sich in den Grundschullehrplänen finden, lassen sich drei Bereichen zuordnen:
- soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der eigenen Gesellschaft,
- soziokulturelle und natürliche Vielfalt in anderen Gesellschaften,
- Vernetzung von eigener Gesellschaft und anderen Gesellschaften.

Beispielhaft kann man diesen Bereichen folgende Themen zuordnen, die selbstverständlich noch ergänzt werden können:

Zusammenleben in unserer Gesellschaft

Hierher gehören alle thematischen Aussagen in den Grundschullehrplänen, die sich auf das Zusammenleben in Schule, Familie und Nachbarschaft beziehen: Kinder und Familien aus allen Lebensbereichen, Konkurrenzsituationen und Konflikte, faires Verhalten, Verhältnis Jungen – Mädchen, Sprachen, Religionen, Feste, Spiele, Lieder, Tänze, Ernährung, Einkaufen, Gesundheit usw. Hierher gehören aber auch alle Fragen, die das alltägliche Verhalten im Verhältnis zur Umwelt betreffen: Recycling, Energie sparen, Luftverschmutzung usw.

Leben in anderen Ländern. Alltag anderswo

- Orientierung auf Globus und Weltkarte,
- wie Menschen in anderen Ländern leben und arbeiten,
- wie Kinder in andern Ländern spielen, lernen und arbeiten,
- Religion, Sitten und Gebräuche in anderen Ländern,
- Verteilung von Armut und Reichtum,
- Natur und Umwelt in anderen Ländern usw.

Vernetzungen zwischen hier und anderswo

Dieser Ansatz der thematischen Behandlung nimmt in neueren Grundschullehrplänen einen immer breiteren Raum ein. In dieser Entwicklung spiegelt sich die zunehmende Verantwortung für die gemeinsame Zukunft.
- Wohlstand und Armut in der Welt,
- Menschen- und Kinderrechte sowie deren Verletzung,
- Schulen hier und anderswo,
- Kinderarbeit bei uns und weltweit,
- Gesundheitspflege sowie gesunde Ernährung,
- Trinkwasser und Abwasser bei uns und in anderen Ländern,
- alternative Möglichkeiten der Energiegewinnung,
- Abfallverwertung und -entsorgung,
- Zusammenhang zwischen Klima und Lebensgestaltung,
- Waren aus aller Welt zu jeder Zeit,
- erste Einblicke in die globalisierte Produktion, usw.

In Ansätzen werden in neueren Grundschullehrplänen alle Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit angesprochen.

2.2 Prinzipien für die unterrichtliche Behandlung im Kindesalter

Wie bereits einleitend begründet, ist die Notwendigkeit eines frühen Beginns der „Bildung für nachhaltige Entwicklung" – in Ansätzen bereits im Vorschulalter – heute unbestritten. Trotzdem sollte man einige Grundsätze beachten, die der spezifischen Situation des Kindseins geschuldet sind.

Bei der Auswahl von angemessenen Themen für diese Altersstufe muss eine enge Verzahnung von Nähe und Ferne, von Vertrautem und Fremden, gewährleistet sein. Nach dem Prinzip der „sozialen Nähe" (Schmitt 1979, S. 215 – 220) sollen alle Bemühungen um ein Verständnis von anderen Lebensverhältnissen bzw. um ein partnerschaftliches Verhältnis zu Menschen in anderen Ländern mit anderem kulturellem Hintergrund eingebettet sein in eine umfassende Sozialerziehung in der eigenen Gruppe oder Klasse, d.h. stets anknüpfend an vorhandene soziale Erfahrungen: Familienleben, Nachbarschaft, Spielplatz, Schulleben usw.

Wichtige Kompetenzen der Sozialerziehung wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, kooperatives oder sogar solidarisches Verhalten können auch Kinder nur entwickeln in der Auseinandersetzung mit wirklichen sozialen Problemen. Kinder leben in keinem Schonraum. Leben in Gruppen, in der Familie, in der Klasse, auf dem Spielplatz kann schön, aber auch spannungsgeladen sein. Geholfen wird Kindern nur, wenn sie diese Wirklichkeit besser durchschauen und bewältigen lernen, auch am Beispiel anderer Kinder, die es eventuell noch schwerer haben. So sind ärmliche Wohnverhältnisse, Kinderarbeit, Wassermangel und Ähnliches keine Tabuthemen, wenn sie nicht übertrieben, einseitig und als ausweglos vermittelt werden:

- Die Darstellung von Lebensverhältnissen in der fernen Welt sollte nicht allzu sehr von der vertrauten Vorstellungs- und Erlebniswelt der Kinder abweichen. Zu vermeiden sind krasse Darstellungen von Krankheit und Elend.
- Kinder dürfen nicht mit unlösbaren Problemen allein gelassen werden. Zumindest eine simulierte, realutopische Problemlösung (z.B. in Rollenspielen, Geschichten oder Bildern) sollte immer versucht werden.

Bewährt hat sich die Einführung von Identifikationsfiguren, um die sich alle Geschehnisse und Informationen ranken. Ein empfehlenswertes Beispiel ist das Kinderbuch „Aminatas Entdeckung" (zu beziehen über den Grundschulverband), in dem das senegalesische Mädchen Aminata ganz beiläufig die Lebensverhältnisse in seiner Heimat vermittelt.

Teilkompetenzen der Grundschule am Ende der 4. Jahrgangsstufe bezogen auf die Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens

Die Schülerinnen und Schüler können …

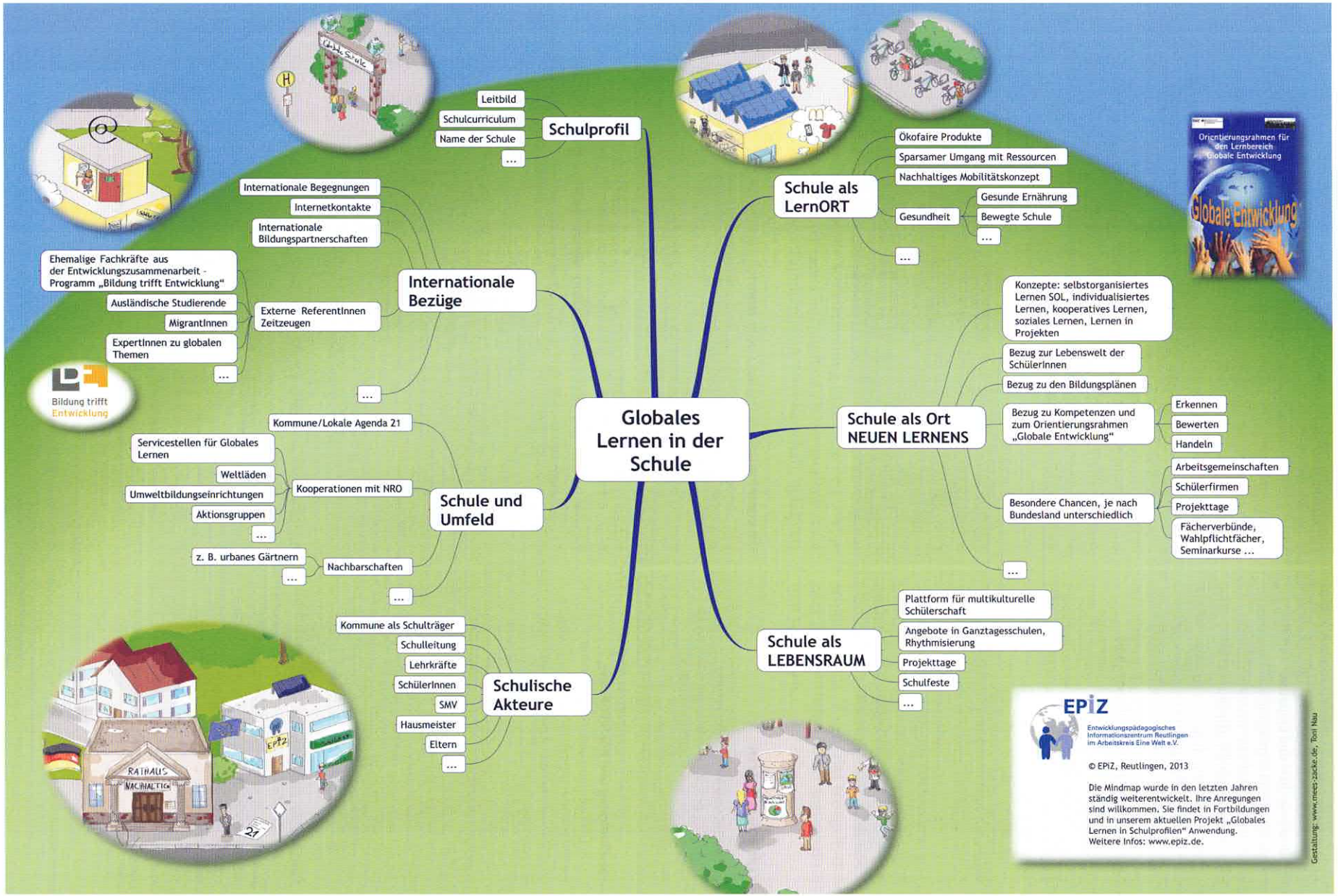
Erkennen

KERNKOMPETENZEN	TEILKOMPETENZEN 4. JAHRGANGSSTUFE
1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung … Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.	1.1 … Informationen über die Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in Deutschland und anderen Ländern aus bereitgestellten Informationsquellen entnehmen und verarbeiten. 1.2 … Meldungen und Bildmaterial zu aktuellen Ereignissen in Deutschland und anderen Ländern aus den Tagesmedien mit entsprechender Hilfestellung entnehmen. 1.3 … einfache Tabellen und Grafiken zu Entwicklungsfragen anfertigen und Vergleiche anstellen.
2. Erkennen von Vielfalt … die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.	2.1 …unterschiedliche und ähnliche Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in verschiedenen Ländern in Abhängigkeit von den soziokulturellen Bedingungen erkennen und beschreiben. 2.2 … unterschiedliche und ähnliche Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien in verschiedenen Ländern in Abhängigkeit von den natürlichen Voraussetzungen erkennen und beschreiben.
3. Analyse des globalen Wandels … Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren	3.1 … an Beispielen den Wandel der Lebensverhältnisse von Kindern unter Berücksichtigung der sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten analysieren. 3.2 … an Beispielen den Wandel der Lebensverhältnisse von Kindern unter Berücksichtigung der natürlichen Gegebenheiten analysieren.
4. Unterscheidung von Handlungsebenen … Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.	4.1 …Wünsche und deren Realisierungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von den jeweiligen Lebensverhältnissen erkennen. 4.2. … Kinderwünsche und deren Realisierungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Ländern vergleichen. 4.3 … beispielhaft für einen altersgemäßen Konsumartikel den Verlauf von der Herstellung bis zum Kauf untersuchen und darstellen.

	KERNKOMPETENZEN	TEILKOMPETENZEN 4. JAHRGANGSSTUFE
Bewerten	**5. Perspektivwechsel und Empathie** ...sich eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung bewusst machen, würdigen und reflektieren.	5.1 ... in der Auseinandersetzung mit nicht vertrauten Wertorientierungen eigene Wertvorstellungen herausarbeiten und sich dazu äußern. 5.2 ... die geschichtlichen Wurzeln der eigenen und einer bisher nicht vertrauten Wertorientierung erkunden und vergleichen. 5.3 ... bei Lösungsvorschlägen zu problematischen Lebensverhältnissen die zugrunde liegenden Rahmenbedingungen und Wertvorstellungen berücksichtigen.
	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.	6.1 ... sich eine eigene Meinung zu Konfliktfällen bilden: Was sind die Ursachen? Wer denkt nur an sich? Was ist ungerecht? Was wäre fair? 6.2 ... anhand von Fallbeispielen untersuchen, gegen welche Kinderrechte verstoßen wird und dazu Stellung nehmen.
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen ... 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.	7.1 ... eine leicht überschaubare Entwicklungsmaßnahme als eher nachhaltig bzw. eher nicht nachhaltig beurteilen. 7.2 ... Beispiele naturräumlicher Nutzung als eher nachhaltig bzw. eher nicht nachhaltig einstufen. 7.3 ... bei Entwicklungsmaßnahmen und der Nutzung von Naturräumen unterschiedliche Interessen erkennen und diese beurteilen.

	KERNKOMPETENZEN	TEILKOMPETENZEN 4. JAHRGANGSSTUFE
Handeln	**8. Solidarität und Mitverantwortung** ... Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.	8.1 ... aus der Kenntnis schwieriger Lebensverhältnisse von Kindern bei uns und in anderen Teilen der Welt ein Gefühl der Solidarität entwickeln. 8.2 ... umweltbewusstes Verhalten im eigenen Umfeld als wichtig und sinnvoll darstellen.
	9. Verständigung und Konfliktlösung ... zur Überwindung soziokultureller und interessenbestimmter Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie zu Konfliktlösungen beitragen.	9.1 ... mit anderen Kindern eine gemeinsame Aktion planen und durchführen. 9.2 ... sich um Kontakte und Verständigung mit anderssprachigen Kindern bemühen. 9.3 ... sich am Austausch im Rahmen von Schul- bzw. Klassenpartnerschaften mit eigenen Beiträgen beteiligen.
	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.	10.1 ... Lösungsmöglichkeiten zu problematischen Lebenssituationen entwickeln und z.B. im Rollenspiel kritisch überprüfen. 10.2 ... Ansätze für eigenes umweltgerechtes Verhalten entwickeln und begründen.
	11. Partizipation und Mitgestaltung ... Die Schülerinnen und Schüler können und 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.	11.1 ... Aktionen zu erkannten sozialen Missständen vorschlagen und begründen. 11.2 ... Beiträge zur Lösung von Umweltproblemen vorschlagen und begründen.

vgl. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, S. 117 ff.



Obenstehende Mindmap des Entwicklungspädagogischen Informationszentrums Reutlingen (EPiZ) ist das Ergebnis von 15 Jahren Gesprächen, Planungsprozessen und Fortbildungen zum Thema Globales Lernen. Die Leerzeichen stehen als Symbole für den Working Process.

2.3 Kern- und Teilkompetenzen der Grundschule

Zugrunde liegt dem Kompetenzraster für die Grundschule das auch für die Sekundarstufe I gültige Raster der elf Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung. Es wird für die Grundschule übertragen in ein entsprechendes Raster von Teilkompetenzen, die sich in ihrer Realisierbarkeit an den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler am Ende der 4. Jahrgangsstufe orientieren. In Ansätzen gelten sie selbstverständlich bereits ab 1. Klasse. Sie sind von Anfang an eine wichtige Orientierungshilfe für die Gestaltung der „Bildung für nachhaltige Entwicklung" in der Grundschule.
(Siehe Grafiken, S. 18 und 19)

3. „Bildung für nachhaltige Entwicklung" als Aufgabe der ganzen Schule

Alle Länder der Bundesrepublik Deutschland fördern das Bestreben nach mehr Selbstverantwortung der einzelnen Schule. Erwartet wird die Erarbeitung eigener Schulcurricula bis hin zur Gestaltung spezieller Schulprogramme. Damit verbunden ist in der Regel die Bildung eines Schulprofils, das sich an tragenden sozialen und politischen Zielsetzungen orientiert: Europa, UNESCO, Umwelt, Frieden usw.

Mehr und mehr gewinnt inzwischen die Idee Anklang, „Bildung für nachhaltige Entwicklung" zur profilgebenden Leitlinie zu machen. Das gilt nicht nur für weiterführende Schulen, sondern auch für Grundschulen. Vor allem das Zusammenspiel der vier Zieldimensionen „Soziales – Politik – Wirtschaft – Umwelt", das dem Orientierungsrahmen zugrunde liegt, bietet ein breites Spektrum von profilbildenden Maßnahmen, angefangen von nachhaltiger Bewirtschaftung, schulischer Sozialarbeit, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, baulicher Gestaltung bis hin zur demokratischen Zusammenarbeit aller Beteiligten.

Die Schautafel (siehe Grafik linke Seite) vermittelt einen differenzierten Überblick über die vielfältigen Möglichkeiten einer Profilbildung unter dem Leitgedanken „Bildung für nachhaltige Entwicklung".

In Grundschulen mit dem Gestaltungsschwerpunkt auf „Bildung für nachhaltige Entwicklung" ist es selbstverständlich leichter, das Grundanliegen dieses Buches zu realisieren: Jedes Schulfach kann und soll seinen Beitrag dazu leisten.

Der folgende Teil soll nun Fach für Fach diesen Anspruch untermauern. ■

Literatur

Brünjes, W. (2007): Stell dir „einen Afrikaner" vor! In: Schmitt, R. (Hrsg.): Eine Welt in der Schule, Frankfurt/M.

Bulang-Lörcher, M., Große-Oetringhaus, H.-M. (2006): Aminatas Entdeckung, Frankfurt/M., 6. Aufl.

Buttelmann, D. und Böhm, R. (2014): The ontogeny of the motivation that underlies ingroup bias. Psychological Science, S. 921 – 927

Schmitt, R. (1979): Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel – eine empirische Untersuchung, Braunschweig

Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg. 2007): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien, Wien

United Nations 1992: Bericht der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro, 3. – 14. Juni 1992

United Nations 2002: Bericht des Weltgipfels der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung, Johannesburg

United Nations 2012: Rio + 20, Outcome of the Conference "The future we want"

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