

## **Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen als Ansätze in der Grundschule**

Seit der industriellen Revolution führt die Wirtschafts- und Lebensweise der Menschheit zu enormen ökologischen und sozialen Problemen. Längst ist es wissenschaftlicher Konsens, dass Klimawandel, Erderwärmung und Artensterben auf menschliches Handeln zurückzuführen sind. Die Abholzung der Regenwälder, nicht nachhaltige Land- und Fischereiwirtschaft verschlimmern die Belastungen auf das globale Ökosystem. Als Resultat ist mit der ökologischen Stabilität, auch die natürliche Lebensgrundlage derzeitiger und zukünftiger Generationen gefährdet. Die veränderten meteorologischen Bedingungen, Naturkatastrophen und Dürren treffen dabei vorrangig die ärmsten Regionen der Erde. Neben der Naturzerstörung ist auch die Ausbeutung von Menschen ein Kennzeichen der imperialen Lebensweise (vgl. Brand/ Wissen 2017). Noch immer arbeiten viele Millionen Menschen unter sklavereiähnlichen und menschenrechtsverletzenden Bedingungen in internationalen Produktionsverhältnissen.

In der Zusammenschau verknüpfen sich globale Umweltfragen mit Fragen nach globaler Gerechtigkeit und Intergenerationengerechtigkeit. Für Grundschülerinnen und Grundschüler sind das relevante Diskurse. Denn auf der einen Seite wachsen junge Menschen heute mehr denn je vernetzt und globalisiert auf und wissen somit um die existentiellen weltweiten Probleme. Auf der anderen Seite sind Sie selbst Teil der aktuellen Verhältnisse und werden in der Zukunft (im Gegensatz zu vielen Entscheidungsträger\*innen) viele Folgen heutiger Entscheidungen miterleben. Es muss darum zu den Zielen der Grundschule gehören, Kinder zur Teilhabe an der (Welt-)Gesellschaft und zur Mitgestaltung der Zukunft zu befähigen.

Der folgende Beitrag legt die Entwicklung von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) dar und stellt Überlegungen zum didaktischen Umgang mit bestehenden Zukunftsthemen in der Grundschule an. Dabei werden die zentralen Empfehlungen aus dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globales Lernen“ der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) dargelegt. Abschließend werden aktuelle Publikationen vorgestellt, die eine weitere Vertiefung zum Thema „BNE in der Grundschule“ ermöglichen.

### ***Historische Entwicklung BNE***

Im Zuge der genannten Gerechtigkeits- und Umweltprobleme wurden seit den siebziger Jahren Nachhaltigkeitsfragen auf internationaler Ebene diskutiert. Anstöße aus der Umweltbewegung und verschiedene staatliche Bemühungen führten 1992 zur „Konferenz für Umwelt und Entwicklung“ in Rio de Janeiro. Diese trug maßgeblich dazu bei, das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung in den Vordergrund der öffentlichen Wahrnehmung zu rücken, als "eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können" (Hauff 1987, S.46). Damit verbunden ist ebenso das Ziel globale Gerechtigkeit für die heutigen Generationen herzustellen. Auf der Konferenz beschlossen über 170 Regierungen das entwicklungs- und umweltpolitische Aktionsprogramm für eine weltweite nachhaltige Entwicklung: die Agenda 21. Darin geht es um dauerhafte Strategien, mit denen die Umweltkrise und Probleme weltweiter Ungleichheit gelöst werden sollen. Bildung kommt in diesem Programm zum ersten Mal ein entscheidender Stellenwert zu. Durch Analyse und Bewertung aktueller Verhältnisse, sollen nachhaltige Entwicklungsprozesse auf der individuellen,

aber auch auf der politischen Ebene, lokal und global angestoßen werden. Das Konzept einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ leistet seit dem einen wichtigen Beitrag zur Erreichung der Ziele der Agenda 21 und gewinnt zunehmend an Bedeutung (ausführlicher dazu siehe Overwien 2017 und Emde et al. 2017).

In Deutschland waren es zunächst Ansätze der Umweltbildung auf der einen und Konzepte der entwicklungspolitischen Bildung, später des Globalen Lernens, auf der anderen Seite, die dieses Feld seitdem bearbeiten. Lange Diskussionsprozesse und auch die Konferenz von Rio brachten diese Bildungskonzepte unter dem Dach der Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammen. Dies zeigt sich u. a. auch im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz. Das Dokument formuliert für fast alle Fächer der Schule den Anspruch, globale Entwicklungen mit in den unterrichtlichen Horizont aufzunehmen. Dies gilt ebenso für die Grundschule und den Sachunterricht (KMK 2016). Neben Themenfeldern und Kernkompetenzen werden auch hilfreiche Auswahlkriterien für Unterrichtsinhalte und pädagogisch-didaktische Herausforderungen dargestellt. Vorgeschlagen wird die Einteilung der Inhalte in drei Bereiche: 1.) Vielfalt im eigenen Lebensraum, 2.) Vielfalt in anderen Gesellschaften und 3.) Vernetzung zwischen der eigenen Lebenswelt und der (Welt-)Gesellschaft (ebd. S. 115). Da sich Einstellungen gegenüber anderen Menschen vor dem 5. Lebensjahr bilden und dann verfestigen (ebd. S. 75), sollten die Inhalte des Globalen Lernens bereits in der Kindertagesstätte, spätestens aber in der Grundschule bearbeitet werden. Bei der didaktischen Aufbereitung von Themen ist auf eine enge Verzahnung der Kriterien „Nähe/Ferne“ bzw. „Vertrautes/weniger Vertrautes“ zu achten. Es soll nicht darum gehen, Kontraste zu anderen Menschengruppen herzustellen, sondern darum die Wahrnehmung von Personen in anderen Lebensverhältnissen nachzuvollziehen. Dabei ist es wichtig und entgegen der landläufigen Meinung auch zumutbar, reale Probleme wie bspw. „Kinderarbeit in der globalen Güterproduktion“ zu behandeln und gemeinsam nach Lösungen zu suchen (ebd. S. 75). Gerade die Arbeit an Alternativen und Lösungsoptionen kann dabei wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen hervorrufen, die die empfundene Hilflosigkeit und Zukunftsängste (siehe folgender Abschnitt) reduzieren.

Leider sind Vorurteile gegenüber der Lernfähigkeit von Kindern immer noch weit verbreitet. Nachhaltigkeitsfragen gelten nach wie vor als komplex und in der öffentlichen Meinung immer wieder als nicht „kindgemäß“. Becher und Gläser (2020) beschreiben ähnliche Vorurteile in Bezug auf politisches Lernen in der Grundschule, die bis heute existieren (vgl. S. 45ff.) In letzter Zeit wächst jedoch die Erkenntnis, dass hier viele Unterrichtsansätze möglich sind, die im Bereich Nachhaltigkeit an Vorwissen und bereits thematisierten Phänomenen anschließen können (Lüschen 2015, S. 47). In der Grundschule realisiert sich BNE heute als ein fächerintegrierendes, vernetzendes Lernen. Die notwendigen Hintergründe kommen aus verschiedenen Bezugsdisziplinen und sind meistens an übergreifende Fragestellungen gebunden. Oft konzentriert sich BNE in der Grundschule im Sachunterricht, was allerdings nicht zwangsläufig so sein muss, da auch die anderen Fächer im Primarbereich einen sinnvollen Beitrag zur Bearbeitung von Nachhaltigkeits- und Gerechtigkeitsfragen leisten können (vgl. Schmitt 2019 / Künzli David 2007, S. 87f). Kahlert verbindet die Inhalte nachhaltiger Entwicklung mit thematischen Vernetzungen (vgl. Kahlert 2007, S. 217ff), die auch deutlich im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (GDSU 2013) zum Ausdruck kommen. In der Konzeption des Perspektivrahmens setzt sich Sachunterricht aus fünf verschiedenen Perspektiven (sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, geographische, historische und technische Perspektive) zusammen. Bildung für nachhaltige Entwicklung erhält dabei eine zentrale Stellung, indem sie als eine der vier per-

spektivübergreifenden Themenbereiche beschrieben wird. Der Perspektivrahmen formuliert als zentrale Zukunftsherausforderungen den Erhalt globaler Ökosysteme und einen angemessenen Umgang mit sozialer Ungleichheit, vor allem in Bezug auf globale Verteilungsgerechtigkeit und Armut (vgl. ebd. S. 76). Das Leitbild ist auch hier an die Agenda 21 (siehe oben) angelehnt: „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 [sein]“ (s. ebd. S. 76).

Insgesamt liegen mit dem „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (KMK 2016) und dem „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (GDSU 2013) sehr gute Empfehlungen für die Implementierung von Nachhaltigkeitsfragen in den Grundschulunterricht vor. Denn gerade im Grundschulalter wächst die Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme, die entsprechend gefördert werden muss und wichtige Zugänge zur BNE erschließt. Zudem entwickeln Kinder ein großes moralisches Orientierungsbedürfnis, was bei Umwelt-, Nachhaltigkeits- und Gerechtigkeitsfragen wichtige Anknüpfungspunkte liefert (vgl. Pyhel u.a. 2017). Insgesamt können Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen wichtige Beiträge leisten, um Kinder im Umgang mit legitimen Zukunftsängsten zu unterstützen.

### ***Ängste von Kindern zu Umwelt, Klimawandel und Globalisierung***

Bei der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht ist es selbstredend notwendig, sich mit den Bedingungsfeldern der Kinder auseinanderzusetzen. Einige Studien liefern hier Zugänge (vgl. z.B. LBS 2018). Auch zu den Ängsten der Sechs- bis Elfjährigen<sup>1</sup> in Deutschland liegen Forschungsergebnisse vor. Die World-Vision-Kinderstudie thematisiert Gefühlslagen der Kinder und identifiziert eher individuell geprägte und eher global-gesellschaftlich verursachte Ängste. Die Ergebnisse der derzeit aktuellsten Studie wurden wenige Wochen nach dem Terroranschlag auf den Berliner Weihnachtsmarkt erhoben. Deshalb ist es nicht sehr verwunderlich, dass 58 % der befragten Kinder auf die Frage „Machen Dir folgende Dinge (manchmal oder sehr oft) Angst?“ Terroranschläge nannten. Wurde dieser Faktor in dieser Studie das erste Mal erwähnt, fragten die beiden Vorstudien 2010 und 2013 nach dem Ausbruch eines Krieges und der Umweltverschmutzung. Eine Kriegsgefahr wurde nach 23 % und 40 % nun von 50 % als angstausslösend gesehen, Umweltverschmutzung nach 44 % und 40 % nun von 46 % der Befragten. Dass es „immer mehr Ausländer“ gebe macht aktuell 27 % Sorge, dass „immer mehr Menschen gegen Ausländer seien“ erfüllt 45 % mit ängstlicher Sorge. Während bei jüngeren Kindern eher die individuellen Ängste im Vordergrund stehen, wie die, ausgegrenzt, bedroht und geschlagen zu werden, benennen ältere Kinder zwischen 10 und 11 Jahren eher gesellschaftliche Ängste. Bei Kindern, aus ökonomisch ärmeren Verhältnissen, stehen eher die Alltagsängste im Vordergrund. Gut situierte Kinder heben eher die Furcht vor Umweltverschmutzung hervor, die hier mit 62 % gleich nach der Angst vor Terrorismus (63 %) kommt (Pupeter/Schneekloth 2018, S. 162ff).

Wege des konstruktiven Umgangs mit Ängsten zeigt die Studie nur sehr indirekt. So scheinen diejenigen Kinder besonders stark, die einen hohen Grad an Selbstbestimmung in ihrem Umfeld genießen. Allerdings sind selbstbestimmtere Kinder eher

1 Repräsentative Befragung, Methodenkonzept ist dem Lebensalter der Kinder angepasst (vgl. Pupeter u.a. 2018)

älter, ihr Bildungsstand ist höher und sie haben in ihrer Mehrzahl keine Armutserfahrung und keine Zuwendungsdefizite ihrer Eltern zu verzeichnen (Pupeter/Schneekloth 2018, S. 175).

Zum Umgang mit Ängsten im Bereich Umwelt oder Klimawandel gibt es kaum neuere Literatur (vgl. Overwien 2019). Zumeist wird dem Hinweis auf mögliche Ängste mit dem Argument begegnet, BNE sei ein gesellschaftliches Modernisierungskonzept, das auf positive Entwicklungen orientiere. Dadurch würden Ängste eher abgebaut (vgl. De Haan 2009; Lüschen 2015, S. 49). In dieselbe Richtung argumentiert Kahlert (2001, S. 39), wenn er darauf verweist, dass „kompetentes Wissen“ Ängste verringere und bei Verunsicherungen Halt gebe. Mit der Aussage knüpft er an Diskussionen der neunziger Jahre an. Die damaligen Diskussionen zu gesellschaftlich bedingten, vor allem Umweltängsten und zum Umgang damit, sind weitgehend vergessen. Schon Anfang der neunziger Jahre avancieren Umweltprobleme zur wichtigsten Sorge junger Menschen in Deutschland und Österreich (vgl. Unterbruner 1999, S. 153f). Szagun u.a. (1994) analysieren zu Beginn der neunziger Jahre 80 Briefe, die Kinder und Jugendliche an den deutschen Umweltminister und an Greenpeace geschrieben hatten. Hierin zeigt sich eine erhebliche Emotionalität gegenüber verschiedenen Aspekten von Umwelterstörung. Aktionen von Umweltschutzgruppe wurden durchweg positiv bewertet, was angesichts des ausgewählten Materials nicht verwundert. Bemerkenswert ist aber, so Szagun u.a. (1994, S. 51f), dass emotionale Anteilnahme und ein möglicher Handlungsraum auch Bewältigungsstrategien von Ängsten Platz geben.

Aus den Untersuchungen der neunziger Jahre heraus lassen sich immerhin Ansätze von Bewältigung der Umweltängste ableiten. Unterbruner fasst die damals aktuellen Diskussionen so zusammen: Auswirkungen von Bedrohungsgefühlen auf die psychische Gesundheit hängen vom individuellen Umgang damit ab. Ein passiv abwehrender Umgang löst eine größere Beeinträchtigung des eigenen Wohlbefindens aus als ein kommunikatives und aktives Handeln. Ein Ignorieren und Verdrängen sei keine Alternative, da die Heranwachsenden sonst allein gelassen würden. Selbst das Darstellen des Befürchteten, so legen Studien der neunziger Jahre nahe, führe zu psychischer Entlastung (Kaufmann-Hayoz u.a. 1999, S. 31f). Angst müsse thematisiert, fachliche Herangehensweisen müssten untersucht werden. Wissen, Gefühle und Handeln sollten gleichwertig in Lernprozesse einfließen (Unterbruner 1999, S. 166ff). Preuss (1992, S. 25) fasst den Umgang mit Angst damals so zusammen:

„Wir müssen lernen, mit der Angst zu leben, nicht gegen sie. (...) Wir müssen eine neue Qualität im Umgang mit der Angst entwickeln. Es geht darum, Strategien zu finden, die es uns ermöglichen, die Balance zu halten zwischen Angst und Sorge einerseits und Tatkraft und Handlungsfähigkeit andererseits.“

Das heißt für Kinder im Grundschulalter, dass ein achtsames und sachliches Vorgehen notwendig ist. Hintergründe für Zukunftsängste müssen erschlossen werden, globale Probleme und Konflikte müssen kriteriengeleitet analysiert und beurteilt werden. Die wichtigste Bedeutung im Umgang mit Ängsten kommt der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten und Alternativen zu. So ist es, wie oben beschrieben, elementar, die eigenen Handlungsoptionen zu kennen und abzuwägen, z.B. im Zusammenhang mit dem Thema „nachhaltiger Konsum“. Aber allein eine Orientierung auf die individuellen Handlungsweisen kann nicht ausreichen, um globalen Problemen angemessen zu begegnen. Ebenso müssen auch politische Zusammenhänge und Möglichkeiten deutlich werden. Neben der individuellen Mikroebene, muss auch die politische Makroebene Teil des Lernprozesses sein und der Zugang zu dieser Ebene durch politische Partizipation thematisiert werden.

### **Aktuelle BNE-Publikationen für die Grundschule**

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen haben in der deutschsprachigen Grundschuldidaktik Tradition, insbesondere mit Blick auf die Vorläuferkonzepte Umweltbildung und interkulturelle Bildung. Es gibt eine ganze Reihe von Unterrichtsmaterialien, teils beziehen sich diese auf den o. g. „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“. Der hier integrierte Teil zur Grundschule und zum Sachunterricht dürfte zur weiteren Integration globaler Gerechtigkeitsfragen und Nachhaltigkeitsthemen in den Curricula beitragen, wie es etwa in Hessen oder auch Berlin/Brandenburg zu beobachten ist (Overwien 2017). Der Orientierungsrahmen selbst setzt auf klassische Themen, wie Grundstoffe und den Herstellungsprozess von Schokolade oder auch Lebensmittel aus aller Welt. Auch die Frage, wie etwa Kinder in Brasilien oder Ghana leben, wird als Unterrichtsstoff für die Klassen 3 und 4 vorgeschlagen (KMK/BMZ 2016, S. 126f). Eine Materialiensammlung, die sich am Orientierungsrahmen anlehnt skizziert Unterrichtsmöglichkeiten zur „Weltreise“ verschiedener Textilprodukte, deren Rohstoffe und Produktionsprozesse global verteilt sind (Fleeceweste, Jeans). Auch die Themenfelder um Kaffee und Kakao werden unterrichtspraktisch vorgestellt (Eine Welt in der Schule 2013). Eine neue und umfassende Materialsammlung für alle Fächer der Grundschule stellt der Sammelband von Rudolf Schmitt (2019) dar. Hier werden ausführliche Unterrichtsvorschläge gegeben und weitere Materialpakete vorgestellt.

Die derzeit aktuellste Publikation: „Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht“ (Wulfmeyer 2020) arbeitet mit der Grundlage der 17 Sustainable Development Goals (SDG's) der Vereinten Nationen (UN). Der Band orientiert sich an den Nachhaltigkeitszielen und deren fünf Kernbotschaften: „Mensch“, „Planet“, „Wohlstand“, „Frieden“ und „Partnerschaft“. Zu Beginn wird die Entwicklung des Konzeptes BNE, seine Grundpfeiler und die dahinterstehenden Gründe und Ansprüche nachgezeichnet (Wulfmeyer 2020, S. 5ff). Es geht um politische Entwicklung, um die Vorläuferkonzepte und ihre Integration in das übergreifende Leitbild nachhaltiger Entwicklung und eine eigenständige BNE, die sich der Retinität, also der vernetzten Sicht auf ökologische, ökonomische und soziokulturelle Dimensionen der Nachhaltigkeit verpflichtet sieht. Der Blick auf den Sachunterricht wird zunächst durch eine Orientierung an Wolfgang Klafkis Schlüsselprobleme gerahmt. Zentral sind auch die Anschlussfähigkeit an Alltagserfahrungen und den Umgang mit Vielperspektivität, die mit einer Sicht auf didaktische Netze verbunden wird. Schließlich erfolgt eine Anbindung an die Gestaltungskompetenzen der deutschen Diskussion um BNE und es geht um die besondere Herausforderung gesellschaftswissenschaftliche und technisch-naturwissenschaftliche Perspektiven zu verbinden. Dem Praxisteil wird Klafkis Ansatz der Förderung eines kritischen, historischen und gesellschaftlich-politischen Bewusstseins zugrunde gelegt. Der Band schließt mit der Reflexion darüber, wie es ist, mit Kindern über die Welt nachzudenken, anhand der 17 Nachhaltigkeitsziele (Wulfmeyer 2020, S. 33f).

Insgesamt liefern die genannten, neuen Publikationen ein gutes Fundament um Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen im Grundschulunterricht gewinnbringend umzusetzen.

#### **Prof. Bernd Overwien**

Lange Jahre Professor für Didaktik der politischen Bildung an der Uni Kassel sieht auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung als politische Bildung. Grundlage für die Entwicklung seines eigenen Lehr- und Forschungsprogramms waren seine Studien- und Forschungsaufenthalte in Guatemala, Nicaragua, Argentinien, Malawi, Äthiopien, den USA, Kanada und Kuba. Sein wichtigstes Anliegen war, Leh-

rerinnen und Lehrer zu befähigen, Fragen der Nachhaltigkeit entlang politischer, sozialer, ökonomischer und ökologischer Probleme und Konflikte im Unterricht kompetent thematisieren zu können.

Coautorin **Frau Gesine Bade**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet "Didaktik der Politischen Bildung" an der Universität Kassel. Gründete gemeinsam mit Bernd Overwien und anderen engagierten Menschen den Verein "Die Kopiloten - gemeinsam.politisch.bilden", der Bildungskonzepte zu Partizipations- und Nachhaltigkeitsfragen entwickelt und umsetzt. Besonders wichtig für die tiefgreifende didaktische und inhaltliche Auseinandersetzung mit BNE war für Gesine Bade die Mitarbeit an der Entwicklung eines konsumkritischen Stadtrundganges für Schulklassen in Kassel.

Kontakt: [gesine.bade@uni-kassel.de](mailto:gesine.bade@uni-kassel.de)

### **Literatur: ins Netz**

- Bade, Gesine (2018): Kritische politische Europabildung im Sachunterricht? In: Eis, Andreas; Moulin-Doos, Claire (Hrsg.): Kritische politische Europabildung – Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?, Prolog-Verlag
- Bade, Gesine (2018): Sprache M/macht Rassismus. Wie auch gutgemeinte Worte andere verletzen können. In: Sachunterricht Weltwissen. Heft 3
- Bade, Gesine (2020): Was hat mein Smartphone mit dem Kongo zu tun? Konfliktrohstoffe als Thema für den Sachunterricht. In: Bade, Gesine; Henkel, Nicolas; Reef, Bernd (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Bade, Gesine (2020): YouTube und WhatsApp unter der Lupe. Digitale Medien im Sachunterricht. In: Grundschulunterricht Sachunterricht: Aktuelle Ereignisse im Sachunterricht, 2/2020, Oldenbourg, Cornelsen
- Becher, Andrea; Gläser, Eva (2020): Politische Bildung im Sachunterricht: Theoretische Begründungen, historische Bezüge und grundlegende Konzeptionen. In: Achim Albrecht, Gesine Bade, Andreas Eis, Uwe Jakubczyk, Bernd Overwien (Hrsg.)(2020): Jetzt erst recht: politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt, S.45-61
- Brand, Ulrich; Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus, oekom Verlag, München
- De Haan, Gerhard (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. Berlin: BMU
- Eine Welt in der Schule, Sonderausgabe Grundschulverband (2013): Die Welt als Partner in unseren Schulen Der »Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung« im Rück- und Ausblick  
[https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/heft1\\_13\\_sonderausgabe.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/heft1_13_sonderausgabe.pdf) (Zugriff: 07/2020)
- Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd; Overwien, Bernd (Hrsg.) (2017): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
- GDSU (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn
- Hauff, Volker (1987): Unsere gemeinsame Zukunft – Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven
- Kahlert, Joachim (2001): Mit didaktischen Netzen Komplexität erschließen: Zur Begründung und Konzeption verständigungsorientierter Umweltbildung. In: Gärtner, Helmut; Hellberg-Rode, Gesine (Hrsg.): Ökologische Kompetenzen, S. 179-194

- Kahlert, Joachim (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Bonn: BpB, S.215-228
- Kaufmann-Hayoz, Ruth; Künzli, Christine; Oelkers, Jürgen; Stadelmann, Willi: Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust: Zusammenfassung und Synthese. In: Kaufmann-Hayoz, Ruth; Künzli, Christine (Hrsg.) (1999): „...man kann ja nicht einfach aussteigen.“ Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust. Bern, S.21-74
- KMK/BMZ (2016): Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2., aktual. und erw. Aufl., Berlin: Cornelsen. <http://www.orientierungsrahmen.de> (Zugriff: 07/2020)
- Künzli David, Christine (2007): Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Zürich
- LBS (Hrsg.) (2018): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018 Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland Ein Projekt der LBS-Gruppe in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund (DKSB), siehe: [https://www.lbs.de/media/unternehmen/west\\_6/kibaro/LBS-Kinderbarometer\\_Deutschland\\_2018.pdf](https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2018.pdf) (Zugriff: 07/2020)
- Lüschen, Iris (2015): Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmung und Bewertung des globalen Umweltproblems. Hohengehren
- Overwien, Bernd (2017): Die Zukunft des Lernens in globaler und nachhaltiger Perspektive. In: Burow, Olaf-Axel. (Hrsg.): Bildung 2030- Sieben Trends, die die Schule revolutionieren, S. 138-150
- Overwien, Bernd (2019): Umwelt, Klimawandel, Globalisierung - Angst in der politischen Bildung? In: Besand, Anja; Overwien, Bernd; Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: BpB, 2019, S. 304-318
- Preuss, Sigrun (1992): Umweltkrise- Bewältigungskrise. In: Marahrens, Walter ; Stuijk, Hans (Hrsg.): Und sie dreht sich doch...“ Umgehen (mit) der Endzeitstimmung. Gesellschaftliche und pädagogische Konzepte gegen die Resignation. Mülheim/Ruhr, S. 20-26
- Pupeter, Monika; Wolfert, Sabine; Schneekloth, Ulrich (2018): Selbstbestimmung: Selbständigkeit und Wertschätzung. In: World Vision Deutschland (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel, S. 148-179
- Pyhel, Thomas; Bittner, Alexander; Klauer, Anna-Katharina; Bischoff, Vera (Hrsg.) (2017): Umweltethik für Kinder. Impulse für die Nachhaltigkeitsbildung. München
- Schmitt, Rudolf (Hrsg.) (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Aufgabe für alle Fächer und Lernbereiche. Grundschulverband e.V., Frankfurt am Main
- Szagon, Gisela; Mesenholl, Elke; Jelen, Martina(1994): Umweltbewusstsein bei Jugendlichen. Emotionale, handlungsbezogene und ethische Aspekte. Frankfurt/Main
- Terre des hommes (2012): Ökologische Kinderrechte. Osnabrück, Siehe: [https://www.tdh.de/fileadmin/user\\_upload/inhalte/10\\_Material/Themeninfos/2012-01\\_TH\\_Oekologische-Kinderechte.pdf](https://www.tdh.de/fileadmin/user_upload/inhalte/10_Material/Themeninfos/2012-01_TH_Oekologische-Kinderechte.pdf) (Zugriff: 07/2020)
- Unterbruner, Ulrike (1999): Umweltängste Jugendlicher und daraus resultierende Konsequenzen für die Umweltbildung. In: Kaufmann-Hayoz, Ruth; Künzli,

Christine (Hrsg.) (1999): „...man kann ja nicht einfach aussteigen.“ Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust. Bern, S. 153-174  
Wulfmeyer, Meike (Hrsg.) (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hohengehren