

Allgemeiner Beitrag

Daniela Müller*

Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen: Ansätze für den universitären DaF-Unterricht unter der Zielsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Sustainability in Foreign Language Learning: Approaches to Teaching GFL at Universities in Accordance with Education for Sustainable Development (ESD)

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0006>

Zusammenfassung: Ausgehend von dem Bildungskonzept des Globalen Lernens beschäftigt sich dieser Beitrag damit, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Fremdsprachenunterricht an Universitäten und im tertiären Bildungsbereich weltweit implementiert werden kann. Der Artikel stellt Aktivitäten vor, mit denen Lehrende die verschiedenen Themenbereiche der Nachhaltigkeit in ihren Unterricht integrieren können und anhand derer es erleichtert werden soll, in einen Kommunikationsaustausch mit den Studierenden zu treten, der zum Nachdenken über die Auswirkungen des eigenen Handelns anregt und zur Entwicklung von globalen Lösungsansätzen beitragen kann.

Schlüsselwörter: Nachhaltigkeit, BNE, Globales Lernen

Abstract: This article will discuss how Education for Sustainable Development (ESD) can be applied in the foreign language classroom at universities and post-secondary educational institutions worldwide. It will focus on approaches in teaching that can help instructors to implement diverse topic areas of sustainability through language teaching. Classroom activities will be introduced with

*Kontaktperson: Daniela Müller, E-Mail: danielam@student.unimelb.edu.au

the main purpose to encourage reflection by the learners, and to promote action towards global sustainability in line with the educational concept of Global Learning.

Keywords: Sustainability, ESD, Global Learning

1 Einleitung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) steht als internationale Bildungsmaßnahme ganz oben auf der Agenda 2030 der Vereinten Nationen, mit dem Ziel „für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicher[zu]stellen“ (Deutsche UNESCO-Kommission: Agenda Bildung 2030). Bildungsinstitutionen weltweit kommt hierbei die Aufgabe zu, Kompetenzen zu vermitteln, die es dem Einzelnen ermöglichen, die Zukunft aktiv und eigenverantwortlich im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten und an lokalen wie globalen Entwicklungsprozessen mit ökologischer, ökonomischer und soziokultureller Bedeutung teilzunehmen (vgl. BMBF). Wie sich BNE jedoch im didaktischen und (erziehungs-)wissenschaftlichen Bereich, und so auch im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, konkret umsetzen lässt, ist noch nicht präzise formuliert. Hier möchte der vorliegende Artikel ansetzen. Er versteht sich als ein Beitrag, was Lehrende von DaF an Universitäten und tertiären Bildungseinrichtungen dazu beitragen können, um Nachhaltigkeit im Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Zunächst wird eine Einführung in BNE als Entwicklungsziel der Vereinten Nationen gegeben und es werden die Schwierigkeiten bei der Implementierung in globale Bildungssysteme sowie die Relevanz von BNE für den Fremdsprachenunterricht – und umgekehrt – vorgestellt. In dem anschließenden Praxisteil werden Unterrichtsaktivitäten beschrieben, mittels derer Deutschlernende zentrale Bewertungs- und Handlungskompetenzen in der Fremdsprache ausbilden sollen, um nachhaltige Verhaltensweisen und eine zukunftsrelevante Partizipation in einem globalen Kontext zu befördern. Die Aktivitäten im Unterricht wurden mit DaF-Studierenden an der University of Melbourne, Australien, erprobt.

2 BNE als Entwicklungsziel der Vereinten Nationen

Das Konzept einer nachhaltigen Bildung wurde 2005 von den Vereinten Nationen innerhalb der internationalen Bildungskampagne Education for Sustainable De-

velopment (ESD)¹ unter Koordination der UNESCO entwickelt mit dem Ziel, Nachhaltigkeitsprinzipien in Bildungssysteme weltweit zu implementieren. 2015 wurde es in die von der UN verabschiedete Weltdekade 2030 Agenda for Sustainable Development übernommen. Deren Kernstück bilden die 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals [SDGs]), die beschreiben, was bis 2030 global erreicht werden soll, darunter die Bewältigung von Armut, Hunger und sozialer Ungleichheit sowie die Verwirklichung einer Lebensweise im Einklang mit ökologischen Grenzen (vgl. Welthaus Bielefeld).² Anders als die vorangegangenen UN-Millenniums-Entwicklungsziele (MDGs) berücksichtigen die SDGs die vier Dimensionen der Nachhaltigkeit – Ökologie, Wirtschaft, Soziales und Kultur (vgl. Stoltenberg 2020) – in gleichem Maß und nehmen Entwicklungsländer, Schwellenländer und Industriestaaten in die Pflicht, ihren Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung zu leisten (vgl. Ohlmeier/Brunold 2015). Bildung wird dabei als wesentlich beim Erreichen der SDGs im Sinne einer ganzheitlichen und transformativen Bildung betrachtet, bei der die Entwicklung von Fähigkeiten wie reflektierendes und vorausschauendes Denken, interdisziplinäres Wissen, autonomes Handeln und Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen im Sinne der Gestaltungskompetenz im Vordergrund stehen (vgl. BMBF; de Haan 2002: 14–16; Engagement Global 2017: 11).³ In den SDGs stellt *Hochwertige Bildung* das vierte Entwicklungsziel dar, dies mit dem Anspruch, inklusives, chancengerechtes und gleichberechtigtes Lernen für alle zu gewährleisten und zu fördern (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 1–5). BNE ist damit keinen bestimmten Fächern oder Bildungseinrichtungen zugeordnet, sondern betrifft Bildung global und als Ganzes. Diese Offenheit in der Adressierung macht es mitunter jedoch schwierig, BNE flächendeckend in die verschiedenen Bildungssysteme zu integrieren und an die diversen Bildungsinstitutionen weltweit anzupassen. Darüber hinaus stellen unterschiedliche strukturelle Bedingungen und die häufig ungleiche Verteilung von Bildungschancen in den 193 teilnehmenden Ländern eine Hürde dar.

1 Im Artikel wird die deutsche Bezeichnung für ESD, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), verwendet.

2 2020 startete die UNESCO ihr Folgeprogramm ESD for 2030 (Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs; auf Deutsch BNE 2030). Es schließt an das vorangegangene Weltaktionsprogramm an mit dem Ziel, BNE noch stärker beim Erreichen der nachhaltigen Entwicklungsziele einzubinden.

3 Zum Konzept der Gestaltungskompetenz in der BNE siehe auch de Haan 2007 sowie de Haan et al. 2008: 12–15.

3 Herausforderungen bei der Implementierung von BNE in globale Bildungssysteme

Nicht nur in Deutschland hat BNE seit 2005 Eingang in die Lehr- und Bildungspläne an Grund- und weiterführenden Schulen sowie an Universitäten gefunden. Die Tendenz zu einer stärkeren Implementierung von BNE in verschiedene Bildungsinstitutionen, in formale, nonformale und informelle Lernkontexte lässt sich global beobachten. Allerdings geht sie in vielen Ländern bislang nicht über die Planung hinaus. „So sei die Mehrheit der Länder dabei, politische Rahmenrichtlinien zur Unterstützung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erstellen, oder hat diese bereits erstellt bzw. ist dabei, diese umzusetzen“ (Ohlmeier/Brunold 2015: 58). Dennoch konnte der Schritt zu einer strukturellen Integration aufgrund verschiedener Herausforderungen in der Umsetzung noch nicht vollzogen werden. Erschwerend ist, dass Bildung nicht überall denselben Stellenwert genießt und insbesondere in ökonomisch schwächeren Staaten hinter andere Entwicklungsziele als Priorität zurücktritt. Die jüngsten Berichte des UN-Generalsekretärs führen jedoch vor Augen, dass auch die wohlhabenderen Industrieländer bislang noch nicht genügend zur Verringerung von Ungleichheit und Armut als Fundament für flächendeckende Bildung beigetragen haben (vgl. Vereinte Nationen 2020: 10–13). Hierin zeigt sich der Schwachpunkt der Agenda 2030: Obgleich sie einstimmig verabschiedet wurde, hat sie für die unterzeichnenden Länder keinen rechtlich bindenden Charakter. Mitunter aufgrund der fehlenden Rechtsgrundlage steht eine globale Verankerung von BNE in Bildungs- und Lehrplänen sowie eine Umsetzung vom Projekt zur Struktur mehrheitlich noch aus (siehe Deutsche UNESCO-Kommission 2014; Singer-Brodowski/Etzkorn/Grapentin-Rimek 2019).

Eine weitere Herausforderung bei der Implementierung von BNE stellt sich inhaltlich. Es ist in den letzten Jahren eine Vielzahl von frei zugänglichen Ressourcen entstanden, die es erleichtern sollen, BNE im Unterricht umzusetzen. Die Spannweite reicht dabei von Konzepten über Projektbeispiele bis hin zu ausgearbeiteten didaktischen Materialien. So facettenreich die Ressourcen sind, als kleinster gemeinsamer Nenner liegt ihnen ein emanzipatorischer Gestaltungsansatz zugrunde, der die Entwicklung von multifunktionalen und kontextübergreifenden Schlüsselkompetenzen, darunter System-, Bewertungs- und Handlungskompetenz, anstrebt. Dem Kompetenzbegriff Weinerts (2001: 27–31) folgend, setzen sich diese mitunter aus Fachwissen, interdisziplinärem und praktischem Handlungswissen sowie aus sozialen, motivationalen und volitionalen Fähigkeiten, Einstellungen und Werten zusammen, die in ihrem Zusammenspiel zu nachhaltigkeitsrelevanten Handlungen führen und damit zur Lösung globaler

Herausforderungen in variablen Situationen beitragen können (vgl. auch Engagement Global 2017: 10–11; de Haan et al. 2008: 12). Dabei ist die Kombinationsvielfalt dessen, was eine Kompetenz ausmachen kann, groß und es gibt noch keine einheitliche theoretische Klärung, wie sich die verschiedenen Teilkompetenzen zueinander verhalten und wie sie zusammenwirken (vgl. Gräsel et al. 2012: 12). In der BNE-Forschung besteht damit zwar ein ausdifferenzierter Diskurs zu den zu entwickelnden nachhaltigkeitsrelevanten Schlüsselkompetenzen; jedoch ist eine genaue Formulierung und fundierte Modellierung der Kompetenzkonstrukte größtenteils noch nicht erfolgt (vgl. Rieckmann 2016: Kap. 6.3). Auch bedarf es inhaltlich einer stärkeren Unterscheidung nach verschiedenen Bildungsbereichen und Lernkontexten. Es überwiegen bislang die Ansätze, die BNE-Kompetenzen für die schulische Bildung oder innerhalb bestimmter Studiengänge diskutieren, aber nicht inwiefern sie sich auch für andere Bildungsbereiche eignen. Dort, wo Schlüsselkompetenzen nicht fachspezifisch im Rahmen eines konkreten, meist schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrags beschrieben sind, sind sie zu abstrakt formuliert. Dies erschwert eine Einbettung und systematische Umsetzung von BNE in Bildungsbereichen außerhalb des Schulsystems, wo sie ohne klare Konzepte und Strategien in der Praxis auftauchen (vgl. ebd.).

Eine ähnliche Problematik zeigt sich bei dem noch nicht hinreichend definierten Professionswissen und den erforderlichen Fähigkeiten, über die Lehrende im Kontext von BNE verfügen sollen (vgl. Hellberg-Rode/Schrüfer 2016: 8). Es wurden bislang nur ansatzweise Kompetenzen und spezifische professionelle Kenntnisse formuliert, die Lehrende für die Umsetzung von BNE im Unterricht benötigen (vgl. ebd.: 1).⁴ Außerhalb der schulischen Lehrerbildung sind diese kaum erkennbar. Disziplinungebundene Curriculumprojekte in der BNE, die auch dem fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht zugutekommen würden, stehen noch aus, dies trotz der naheliegenden Relevanz von (fremd-)sprachlich-kommunikativem Verhalten im Lernbereich der globalen, nachhaltigen Entwicklung.

⁴ Ein Beispiel für das Lehren von BNE im Fremdsprachenunterricht liefert das Goethe-Institut, das Lehrkräfte in verschiedenen Ländern darin schult, Nachhaltigkeit durch eine systematische Verbindung von DaF mit MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) zu unterrichten. Für Einblicke in das Lehren von BNE im Sprachunterricht (Englisch, Französisch und Spanisch) der Primar- und Sekundarstufe I siehe Engagement Global (2017: 17–34).

4 BNE und Fremdsprachenunterricht

Eine ausführliche Beschäftigung mit BNE im Fremdsprachenunterricht hat bislang trotz gemeinsamer Berührungspunkte noch nicht stattgefunden. Als Argument findet sich, dass BNE schwer außerhalb von Sachfächern einzubringen ist. Dabei erweist sich gerade der fächerungebundene, interkulturelle Fremdsprachenunterricht als wertvoll für eine nachhaltige Bildung (vgl. Burwitz-Melzer/Riemer/Schmelter 2021: 22). Ein wesentliches Ziel beim Erlernen einer Fremdsprache ist es, kommunikative Kompetenzen bzw. Diskursfähigkeit/Bewusstheit zu erwerben, um in einen direkten Austausch mit Menschen der Zielsprache zu treten (vgl. Bredella 1999; Plikat 2017). Fremdsprachliche Kommunikation kann darüber hinaus auch dazu dienen, bestimmte Verhaltensweisen individuell und in der Gruppe herbeizuführen, wenn sie im Sinne der Handlungsorientierung erfolgt (vgl. Krumm 1996). Kommunikative Handlungskompetenzen sowie handlungsorientiertes Lehren und Lernen haben in den letzten Jahrzehnten verstärkt Beachtung in weiten Teilen der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung erfahren (vgl. Gudjons 2014) und so auch im Fremdsprachenunterricht, wobei dafür plädiert wird, Sprachen anschaulich und an die Lebenswirklichkeit der Lernenden angepasst zu unterrichten (vgl. Funk et al. 2014: 18). Als Folge der Globalisierung werden Sprachen heute mehr denn je wirklichkeitsbezogen kommunikativ und handlungsorientiert unterrichtet (vgl. Thürmann 2016: 54). Im Sprachunterricht können Lernende erfahren, dass sie mit Sprache etwas tun und erreichen können (vgl. Hölscher/Piepho/Roche 2006: 2). Der Unterricht befähigt Lernende damit nicht nur Sprache in verschiedenen Kommunikationssituationen angemessen anzuwenden, sondern auch sprachlich handeln zu können.

Die Herausbildung von handlungsorientierten Schlüsselkompetenzen ist auch eines der Hauptaugenmerke des Bildungskonzepts Globales Lernen als Teil von BNE (zum inhaltlichen und didaktischen Konzept des Globalen Lernens siehe Seitz 2002). Hierin zeigt sich die Schnittstelle von BNE und Fremdspracherwerb: Der Fremdsprachenunterricht folgt dem Leitbild des Globalen Lernens, wenn er Lernende für zukunftsrelevante Thematiken und komplexe Herausforderungen in einer globalisierten Welt sensibilisiert und diesbezüglich Kommunikationsfähigkeiten in der Zielsprache ausbildet, die es den Lernenden erlauben, nachhaltigkeitsrelevante Handlungen durchführen zu können. Für den Sprachunterricht hat das nach Krumm (1996) zur Konsequenz, dass in ihm realitätsbezogene Aufgaben gestellt und Themen/Situationen behandelt werden sollen, die es ermöglichen, sprachliches Handeln und deren Wirkung zu erproben, damit dies auch außerhalb des Unterrichts gelingen kann (vgl. auch Funk et al. 2014: 18). Indem er Sprache als Handlungsform begreift, kann der Fremdsprachenunterricht dabei ein wesentliches Mittel beim Erreichen der Zielsetzungen einer Bil-

derung für nachhaltige Entwicklung darstellen. Er eröffnet Lernenden Möglichkeiten, gemeinsam mitgestalten zu können – ein Hauptkriterium von BNE (vgl. de Haan et al. 2008: 123) –, und trägt zu einer globalen Verständigung als einer Grundvoraussetzung für das Realisieren weltweiter Nachhaltigkeit bei. Damit kommt (Fremd-)Sprache als Mittel zur Interaktion innerhalb einer interdisziplinären und internationalen Wissensgesellschaft sowie „als Medium in der Auseinandersetzung mit globaler Entwicklung“ (Engagement Global 2017: 19) eine Schlüsselrolle zu, deren Erfassung als spezifischer Form menschlichen Handelns innerhalb einer Bildung für nachhaltige Entwicklung noch nicht zur Genüge Rechnung getragen wurde (vgl. Burwitz-Melzer/Riemer/Schmelter 2021: 158).⁵

Ob und in welcher Form vernetzendes nachhaltigkeitsrelevantes Lernen die Praxis des Fremdsprachenunterrichts in Zukunft stärker bestimmen wird, hängt mitunter davon ab, wie sich die strukturelle Einbettung von BNE in Lehrpläne weiterentwickelt, sowie von der Bereitschaft der Lehrenden, Verlage und Lehrwerksautoren, traditionelle landeskundliche und kulturelle Paradigmen zu erweitern und in globaler Perspektive umzusetzen (vgl. Thürmann 2016: 54). Dieser Beitrag möchte hier anknüpfen und Ideen vermitteln, wie BNE in den fachungebundenen, universitären DaF-Unterricht integriert werden und zu einem handlungsorientierten Verhalten in der Fremdsprache beitragen kann.

5 BNE in der Unterrichtspraxis

Der folgende Praxisteil stellt eine Auswahl an Unterrichtsaktivitäten dar, die aus verschiedenen Ressourcen stammen und von der Autorin an den Standort und die Lerner-Zielgruppe angepasst wurden oder als Inspiration für eigene Unterrichtsideen dienen. Anhand konkreter Beispiele werden die Ziele, die Umsetzung sowie Erfahrungen mit den Aktivitäten im Klassenzimmer erläutert. Es handelt sich dabei um Vorschläge, die auch Ausgangspunkt für andere Zielgruppen und Standorte sein können.

5.1 Standort und DaF-Lernende

Die Implementierung von Nachhaltigkeit als Unterrichtsgegenstand stellt ein Pilotprojekt dar, dessen Planung, Organisation und Durchführung der Autorin

⁵ Zur jüngsten Auseinandersetzung mit BNE im Fremdsprachenunterricht siehe Burwitz-Melzer, Riemer und Schmelter 2021.

oblag. Die Unterrichtsaktivitäten wurden im Rahmen ihrer Tätigkeit als DAAD-Lektorin im German Studies Program an der University of Melbourne 2021 durchgeführt, wo die Autorin den Undergraduate-Bereich der fortgeschrittenen Niveaustufe koordinierte. Bei der Zielgruppe handelt es sich um DaF-Studierende mit Sprachniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Die Kohorte bildet eine heterogene Gruppe bezüglich der kulturellen und sprachlichen Hintergründe, der Anzahl an absolvierten Studienjahren sowie der Motivationen und mitgebrachten Vorkenntnisse. Die Mehrzahl der knapp 60 Studierenden kommt aus Australien, aus Ländern in Südostasien und aus Festland-China, wobei viele einen außeruniversitären Bezug zu deutschsprachigen Ländern aufgrund familiärer Wurzeln haben. Ebenfalls die Mehrzahl absolvierte Deutsch als Fremdsprache als Teil des australischen Abiturs und studiert nun Deutsch im ersten Jahr an der Universität zusammen mit Studierenden, die ihr Deutschstudium als Anfänger an der University of Melbourne aufgenommen haben und sich nun in ihrem zweiten oder dritten Jahr befinden. Während vor einigen Jahren der Anteil an klassischen Arts-Studierenden die Mehrheit in den German Studies bildete, kommt heute ein beachtlicher und weiter zunehmender Anteil der Studierenden aus den Natur- und Wirtschaftswissenschaften.⁶ Damit ist der Fremdsprachenunterricht an der University of Melbourne an keine Disziplin gebunden.

Obwohl es seit 2017 zahlreiche Initiativen und Programme an der University of Melbourne gibt, die die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit anhand diverser Aktivitäten und Projekte unterstützen, findet BNE als institutionell verankerter Lerninhalt in den Curricula der Sprachen bislang kaum Beachtung.

5.2 Auswahlkriterien für den BNE-Unterricht

Das Ziel von BNE ist es, Lernenden zentrale Kompetenzen zu vermitteln, die es ermöglichen, die Konsequenzen des eigenen Handelns zu verstehen und nachhaltige Entscheidungen in einem globalen Kontext zu treffen (vgl. BMBF). Um dies im disziplinungebundenen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht, wie er an der University of Melbourne stattfindet, zu erreichen, müssen ganzheitliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die Lernende verschiedener Hin-

⁶ Diese Entwicklung wurde begünstigt durch das 2008 in Kraft getretene Melbourne Model und die damit einhergehende Curriculumreform aller Sprachen an der University of Melbourne. Als dessen Kernstück gilt die Einführung einer standardisierten akademischen Studienstruktur, die es Studierenden aller Disziplinen ermöglicht, Sprachen als fachfremdes Nebenfach (Breadth Subject) zu belegen.

tergründe und Erfahrungswerte zum Mitgestalten anregen. Es lassen sich dabei die folgenden Kriterien bei der Auswahl des Unterrichtsformats, der Aktivitäten und des Materials für den Unterricht im Sinne von BNE formulieren: 1) Der Unterricht soll sich inhaltlich an möglichst offenen Eine-Welt-Themen orientieren und multiperspektivisch Wissensinhalte vermitteln. 2) Didaktisch soll er zu einem forschenden, transformativen und aktionsorientierten Lernen im Sinne der Handlungsorientierung anregen und diesbezüglich Kompetenzen ausbilden (vgl. ebd.). 3) Er soll zum Auf- und Ausbau von Sprachkompetenzen für die Umsetzung von BNE-relevanten Inhalten beitragen. Kommunikation kommt hierbei ein besonderer Stellenwert zu, denn sie befähigt Menschen dazu, gemeinsam ihre eigenen Werte unter Einbeziehung sozial oder kulturell bedingter Differenzen gegeneinander abzuwiegen, um letztlich globale Wertmaßstäbe entwickeln zu können (vgl. WWU: Globales Lernen/BNE). Vor diesem Hintergrund fiel die Wahl des Unterrichtsformats auf die wöchentlich stattfindenden, einstündigen Konversationsklassen, in denen fächerübergreifend und lehrwerksungebunden unterrichtet wird. Sie entsprechen dem kommunikativen Ansatz von BNE im Unterricht und eignen sich durch ihr offenes Unterrichtskonzept besonders gut für Themen, die heterogene Lerngruppen ansprechen und zur Interaktion anregen sollen. In drei parallel stattfindenden Klassen wurde das Thema „Nachhaltigkeit“ vier Wochen lang als eine Lerneinheit bearbeitet. Obgleich an keine Prüfungsleistung gebunden, orientiert sich die Einheit an den von der Universität festgeschriebenen Lernzielen für den Deutschunterricht auf mittlerer Niveaustufe. Im Fokus stehen kommunikative Unterrichtsaktivitäten zur kontextuellen Einführung von BNE und zum Kompetenzausbau (Woche 1 und 2) sowie partizipative Aktivitäten (Woche 3 und 4), die zu einem handlungsorientierten Verhalten in der Fremdsprache aktivieren sollen. Die Ideen dazu stammen überwiegend aus Lehr- und Bildungsplänen an deutschen Grund- und Sekundarstufen sowie von verschiedenen Organisationen und Initiativen und wurden von der Autorin auf den universitären Fremdsprachenunterricht auf B1-Niveau übertragen.⁷

⁷ Zu nennen ist hier insbesondere die Internetseite *Umwelt im Unterricht* (BMU), die sich gut für Lehrkräfte eignet, welche auf der Suche nach anregenden Ideen und Unterrichtsmaterialien sind oder sich über den Hintergrund der Agenda 2030 und der SDGs informieren wollen. Ebenfalls empfehlenswert für Letzteres ist der Beitrag von Awate et al. Das Portal *Globales Lernen* (WUS) verfügt über eine facettenreiche Datenbank mit fächerübergreifenden Unterrichts- und Bildungsmaterialien. Ebenso bietet die Seite *Transfer-21*, koordiniert von der Freien Universität Berlin, unter Werkstattdmaterialien über 50 Unterrichtsaktivitäten und Projekte zum Thema „Nachhaltigkeit“ zum Download an.

5.3 Kommunikative Unterrichtsaktivitäten zur Einführung und zum Ausbau BNE-relevanter Kompetenzen

Woche 1:

Assoziativer Einstieg

Für die erste Woche schlägt die Autorin eine mehrteilige Aufgabe vor, bestehend aus assoziativer Einführung, weiterführender Recherche und Diskussion in verschiedenen Sozialformen. Es soll sowohl nachhaltigkeitsrelevantes Wissen als Grundlage vermittelt als auch zu einem kritischen und lösungsorientierten Nachdenken angeregt und ein erster kommunikativer Austausch in der Zielsprache gefördert werden. Assoziationsübungen eignen sich gut als Einstieg in ein neues Thema. Insbesondere in interdisziplinären und interkulturellen Klassenräumen, in denen Lernende mit unterschiedlich geprägtem Vorwissen, Einstellungen und Werteorientierungen zusammenkommen, können sie dabei helfen, sich dementsprechend kommunikativ einzubringen. Zudem wird es Lernenden durch das Bilden von Assoziationen erleichtert, neue Informationen mit bestehenden Erinnerungen, Emotionen und Bildern zu verknüpfen und somit zu verfestigen (vgl. Stangl 2021).

Als ein erster assoziativer Denkanstoß bietet sich die Frage an, wie eine ideale Welt im Jahr 2030 aussehen würde und welche Missstände Studierende bis dahin bekämpft haben wollen. Der Think-Pair-Share-Methode folgend, notieren sie ihre Ideen, die dann in Partnerarbeit diskutiert und im Plenum zusammengetragen werden. Dies dient als Vorbereitung für die kontextuelle Einführung der SDGs als grundlegendes BNE-Wissen. Studierende sollen inhaltliche Fragen zu den Nachhaltigkeitszielen in Kleingruppen und in Eigenrecherche beantworten, zum Beispiel: 1) Von wem wurden die SDGs ins Leben gerufen? 2) Wer beteiligt sich an deren Umsetzung? 3) Lassen sich die Ziele in Kategorien einteilen? Den Studierenden werden zur Beantwortung Redemittel zur Meinungswiedergabe der fortgeschrittenen Sprachverwendung an die Hand gegeben. Abschließend werden gemeinsam Ideen gesammelt, wie sich die assoziativ genannten Missstände aus der Einstiegsaufgabe verbessern lassen könnten. Als Hausaufgabe sollen die Studierenden reflektieren, wie realistisch sie die SDGs finden, und jeweils fünf Pro- und Contra-Argumente notieren.

Bei der assoziativen Einstiegsaufgabe nannten Studierende mehrheitlich die Punkte „kein Krieg“, „kein Hunger“ und „Chancengleichheit“, womit einzelne SDGs bereits vorweggenommen wurden. Es zeigte sich, dass bislang nur ein kleiner Teil der Studierenden von der Agenda 2030 und den Zielen einer nachhaltigen Entwicklung wusste. Auf einen gemeinsamen Wissensstand konnten sie mittels der Rechercheaufgabe gebracht werden, deren Ergebnisse zur Sicherung im Ple-

num besprochen wurden. Abgerundet wurde diese erste Lerneinheit mit der Klassendiskussion über die Verbesserungsvorschläge der Studierenden hinsichtlich der eingangs genannten globalen Probleme. Die Redemittel zur Meinungswiedergabe erleichterten es ihnen, die recherchierten Informationen und Gedanken in möglichst eigenen Worten auszudrücken, und motivierten zur Verwendung des Deutschen in der Kommunikationssituation. Durch den grundlegenden, nachhaltigkeitsrelevanten Wissenserwerb und ein erstes lösungsorientiertes Reflektieren in der Zielsprache erwiesen sich die Aktivitäten sowohl hinsichtlich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als auch für den Fremdspracherwerb als relevant.

Woche 2:

Interaktive Rollen- und Wortschatzspiele

Während in der ersten Woche für das Thema sensibilisiert und der Grundstein für BNE im Unterricht gelegt wird, wird in der zweiten Woche zu einer intensiveren Beschäftigung mit Nachhaltigkeit angeregt und die Interaktionskompetenz der Studierenden gefördert. Die *Lernplattform nachhaltige Entwicklungsziele* (siehe Welthaus Bielefeld), die von verschiedenen Entwicklungsorganisationen bereitgestellt wird und sich an Schüler*innen der Oberstufe richtet, listet verschiedene kommunikative Unterrichtsaktivitäten mit Fokus auf die 17 SDGs. Die Aktivitäten wurden von der Autorin modifiziert und sind als Rollen- und Wortschatzspiele angelegt, deren Bearbeitung in Kleingruppen erfolgt. Spiele beleben nicht nur den Unterricht. Insbesondere Spiele, bei denen die Studierenden ihre Rollen selbst aussuchen und sich dementsprechend einbringen können, dienen zur Differenzierung im Unterricht und eignen sich daher besonders gut für heterogene Lernumgebungen. Durch die Simulation realer Situationen werden zudem ein authentischer Sprachgebrauch sowie handlungsorientiertes Lernen gefördert. Je nach vorhandener Unterrichtszeit können die Aktivitäten entweder einzeln oder aufeinander aufbauend in den Unterricht integriert werden.⁸

Tagesschau-Meldungen

Bei dieser Aktivität sollen die einzelnen Nachhaltigkeitsziele in Form von Meldungen zusammengefasst und ihre Essenz auf sachliche Weise wiedergegeben wer-

⁸ Für weitere kommunikative Plan- und Rollenspiele siehe die Seite der ANU sowie *Transfer-21* (siehe Freie Universität Berlin).

den. Dies dient der Wiederholung und inhaltlichen Vertiefung der SDGs, wobei auch das Leseverstehen gefördert wird.

Zur Vorentlastung werden die SDGs in der Klasse gelesen und Verständnisfragen geklärt.⁹ Studierende sollen sich drei bis vier Ziele aussuchen, die sie zu Tagesschau-Meldungen innerhalb einer Vorbereitungszeit von fünf bis zehn Minuten umformulieren. Redemittel zur Wiedergabe von Inhalten auf B1-Niveau werden vorab besprochen. In der Rolle von Tagesschau-Moderator*innen präsentieren die Studierenden einander ihre Meldungen innerhalb von 30 Sekunden. Das Gelesene wird dabei in möglichst eigenen Worten unter Beihilfe der Redemittel ausgedrückt. Im Anschluss können Freiwillige ihre Meldungen im Plenum vorstellen.

Agitatorische Meldungen

Weiterführend bzw. alternativ bietet sich dieses Rollenspiel einer Podiumsdiskussion von Experten*innen an, bei dem das gemeinsame Reflektieren der SDGs im Fokus steht. Studierende sollen gemäß der Interaktionsorientierung dazu befähigt werden, aufeinander einzugehen, ihre Standpunkte zu vertreten und zu überzeugen, und damit über die Kommunikation hinaus in einem sozialen Kontext handlungsfähig werden (vgl. Funk et al. 2014: 19).

Als Erstes werden drei Gruppen gebildet. Die erste Gruppe trägt Argumente zusammen, weshalb die SDGs nicht oder nur schwer realisierbar sein könnten. Die zweite Gruppe sammelt wiederum Argumente, die sich für die Realisierbarkeit der Nachhaltigkeitsziele aussprechen. Nach einer Vorbereitungszeit von zehn Minuten soll die erste Gruppe in einer zweiminütigen Rede gegen die SDGs argumentieren und dabei deutlich machen, weshalb die Entwicklungsziele den eigenen Interessen widersprechen und deshalb nicht von der Bevölkerung/Regierung (der neutralen dritten Gruppe) beachtet/umgesetzt werden sollten. Die Studierenden der zweiten Gruppe versuchen dann wiederum mithilfe ihrer gesammelten Gegenargumente, die vorgetragenen Negativpunkte der ersten Gruppe zu entkräften. Schließlich beurteilt die dritte Gruppe die Überzeugungskraft beider Experten*innengruppen und begründet ihre Positionierung. Zur inhaltlichen Vorentlastung dient die Hausaufgabe der vorangegangenen Klasse, in der die Studierenden über die Realisierbarkeit der SDGs reflektiert haben. Sprachlich

⁹ Als Textvorlage eignet sich die auf der Lernplattform bereitgestellte knappe Zusammenfassung der SDGs. Es bietet sich auch die Informationsbroschüre der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen (siehe DGVN: 4–6) an, in der die SDGs detaillierter zusammengefasst sind.

vorentlastend sind die Redemittel zur Unterstützung und Ablehnung einer Meinung, wie sie in der ersten Konversationsstunde eingeführt wurden und auf die die Studierenden bei der Formulierung ihrer Argumente zurückgreifen können. Je nach Unterrichtszeit können die Rollen getauscht werden.

Synonyme Meldungen

Die letzte Aktivität dient der Erweiterung des Wortschatzes. Neue, BNE-relevante Vokabeln sollen in einem spielerischen Kontext mit bereits Erlerntem verknüpft werden. Mithilfe der Kontexteinbettung kann neues Vokabular leichter verankert und aufgerufen werden (vgl. Plötz 2008: 38).

Studierende identifizieren in Kleingruppen die aus ihrer Sicht zehn wichtigsten Substantive in der Textvorlage zu den SDGs. Zu diesen zehn Begriffen sollen sie gemeinsam andere Wörter oder Umschreibungen finden, die inhaltlich dem Ursprungswort am besten entsprechen, zum Beispiel für *Armut* die Umschreibung *Mangel an Besitz* oder *materielle Not*. Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt, wobei die Studierenden der anderen Gruppen erraten sollen, um welche SDGs es sich handelt. Durch diese interaktive Komponente wird das Vokabular abermals wiederholt. Die Bedeutung des Wortschatzerwerbs, vor allem auch im Bereich einer nachhaltigen Bildung, liegt auf der Hand: Er ermöglicht es erst, kommunikative Handlungen durchzuführen. Dies bildet mitunter die Grundlage für die Diskussion alltäglicher Situationen und Handlungen in den anschließenden partizipativen Aktivitäten.

Bei der Durchführung der Tagesschau-, der Agitatorischen und der Synonymen Meldungen im Unterricht fiel die rege Auseinandersetzung der Studierenden sowohl miteinander als auch mit den SDGs auf. Die angewandten Wortschatz- und Lesestrategien wie orientierendes und selektives Lesen erweiterten das Verständnis der Nachhaltigkeitsziele, welches innerhalb von Rollenspielen multiperspektivisch ausgedrückt werden konnte. Zusammen mit den Redemitteln zur Meinungswiedergabe konnten Studierende innerhalb verschiedener Sprechanlässe interaktionsfähig werden. In einer Abschlussevaluation gab die Mehrheit an, sich durch die kommunikativen Rollen- und Wortschatzspiele sicherer in der Diskussion von Themen der Nachhaltigkeit zu fühlen und verschiedene Meinungen zu den SDGs artikulieren zu können. Damit fördern die Aktivitäten neben dem Ausbau von BNE-relevanten Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz, wie der Fähigkeit zur Erkenntnisgewinnung, Perspektivübernahme, Reflexion, Partizipation und Zusammenarbeit (vgl. de Haan 2007: 14), auch die Ausbildung von Argumentationsstrukturen und einer Diskussionskultur in der Zielsprache, was sie in mehrerer Hinsicht bedeutend für den Prozess des Fremdsprachenerwerbs macht.

5.4 Partizipative Unterrichtsaktivitäten zur Aktivierung der Handlungskompetenz

Während die zuvor dargestellten Aktivitäten BNE-relevantes Grundwissen vermitteln, für die nachhaltigen Entwicklungsziele sensibilisieren und diesbezüglich Kompetenzen ausbilden, liegt der Fokus hier auf partizipativen Aktivitäten. Partizipative Methoden in der BNE haben in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erfahren. Durch sie sollen bestimmte nachhaltigkeitsrelevante Verhaltensweisen befördert werden, wie zum Beispiel Energiesparsamkeit, reflektiertes Konsumverhalten und Mülltrennung sowie insgesamt ein verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen (vgl. Rieckmann 2016: Kap. 6.2). Dies erfordert die aktive Mitarbeit der Lernenden. Um das zu erreichen, empfiehlt sich, Aktivitäten mit Bezug zu lebensnahen Kontexten der Lernenden auszuwählen, die die Bewertungs- und Handlungskompetenzen innerhalb realer Systeme, Prozesse und Umgebungen aktivieren. Partizipative Lernmethoden lassen sich dabei gut außerhalb des formalen Unterrichts (durch gemeinsame Exkursionen, Besuche botanischer Gärten und vertikaler landwirtschaftlicher Betriebe) oder in pädagogisch offenen Konzepten wie Projektarbeit (DIY-Workshops, das Anlegen eines Biotops oder der zahlreichen Ausprägungen von urbanen Landschaften), Stationenlernen, Lernlabors oder Wettbewerben realisieren, wo Studierende ihre unterschiedlichen Erfahrungswerte einbringen können (vgl. Engagement Global 2017: 14). Lehrende, die weder über die Zeit noch die Möglichkeiten zur Projektarbeit außerhalb formaler Lernumgebungen verfügen, können die folgenden partizipativen Aktivitäten, die sich an alltäglichen Situationen orientieren, in ihren Unterricht integrieren.

Woche 3: Lerntagebücher

Eine partizipative Aktivität, die dazu beiträgt, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren, und die außerdem die Schreibfertigkeiten in der Zielsprache fördert, ist das Führen von Lerntagebüchern. Als individuelle Protokolle sind sie Medium und Methode zur Steigerung der Lernkompetenz, indem sie der Dokumentation und Reflexion eigener Lernprozesse dienen und selbstbestimmtes, aktives Lernen fördern (vgl. Venn 2011: 9). Durch das Beobachten des eigenen Verhaltens soll die Bewertungs- und Handlungskompetenz der Studierenden angesprochen werden. Außerdem können Lerntagebücher als Mittel für eine interaktive Kommunikation Einsatz im Unterricht finden. Durch das Schreiben von Lerntagebüchern können demnach Dialoge auf verschiedenen Ebenen

hergestellt werden: mit dem Lerngegenstand, mit Zielen und Kriterien, mit sich selbst und mit anderen (vgl. ebd.).

In Form von Tagebucheinträgen sollen Studierende das eigene Verhalten bezüglich Nachhaltigkeit dokumentieren und anhand wöchentlicher Challenges reflektieren. Eine Challenge könnte sein, die eigene Kleidung nach Made-in-Etiketten durchzugehen und zu kommentieren oder Einkaufszettel vor jedem Besuch des Supermarkts/Einkaufszentrums zu erstellen und die Wahl an Produkten zu erklären, um sich das eigene Konsumverhalten vor Augen zu führen, oder nach jedem Einkauf sämtliche Verpackungen zu sammeln, sodass das Ausmaß der Plastik- und Abfallproblematik sichtbar wird. Um einen kontraproduktiven Rechtfertigungszwang unter den Studierenden zu vermeiden und Shaming keinen Raum zu geben sowie die Offenlegung privater Lebenssituationen auszuschließen, bietet es sich an, die Challenges ebenfalls in Form von Rollenspielen durchzuführen. In der Unterrichtspraxis wurde das Erstellen eines Sustainability Diaries zunächst als Hausaufgabe für die dritte Konversationsstunde gegeben. Studierende sollten sich eine Woche lang beobachten und Notizen zu ihrem Verhalten hinsichtlich folgender Fragestellungen anfertigen: 1) Wie viel Plastik produziere ich wöchentlich? 2) Wie viel Energie/Wasser verbrauche ich? 3) Was ist mein häufigstes Fortbewegungsmittel? 4) Woher kommt meine Kleidung? 5) Wie treffe ich meine Entscheidungen beim Einkaufen? Die individuellen Ergebnisse wurden einander zunächst in Kleingruppen vorgestellt. Den Studierenden wurde vorab freigestellt, ob sie die Ergebnisse in anonymisierter Form diskutieren wollen, was einstimmig abgelehnt wurde. In den regen Gruppendiskussionen fiel auf, dass sich die Mehrzahl der Studierenden miteinander solidarisierte und sich darin einig war, in Zukunft stärker auf nachhaltiges Handeln in ihrem alltäglichen Konsumverhalten achten zu wollen. Diese Tendenz wurde auch in der abschließenden Plenumsdiskussion zur Ergebnissicherung deutlich, in der die Studierenden ihre verschriftlichten Ergebnisse der einwöchigen Selbstreflexion vorstellten:

Student*in A: „Mir haben die Tagebucheinträge gefallen, weil ich damit einen effektiven Weg gefunden habe, über meine eigenen Nachhaltigkeitspraktiken nachzudenken und zu entscheiden, wo ich mich verbessern muss.“

Student*in B: „Für eine Woche habe ich mich selbst und meine Handlungen überwacht. Ich habe herausgefunden, wie viel Wasser ich benutze, was ich gut mache (z.B. eine wiederverwendbare Trinkflasche benutzen, recyceln, die Lichter ausschalten usw.) [...]“

Das Ziel von BNE ist hier erreicht, denn sie „versetzt Lernende in die Lage, zum Erreichen der SDGs beizutragen, indem sie sie mit dem Wissen und den Kompetenzen ausstattet, nicht nur zu wissen, worum es bei den SDGs geht, sondern die er-

forderliche Transformation zu befördern“ (Rieckmann 2017: 35). Es entfaltet sich dadurch das Handlungspotenzial der Studierenden: Aus Erkennen wird Bewerten, wird Handeln (vgl. Engagement Global 2017: 12–13; Rieckmann 2016: Kap. 6.3).

Student*in C: „Ich habe viel über das Thema reflektiert. Besonders habe ich über meinen Plastikkonsum nachgedacht. Zum Beispiel kaufe ich zu viel Fast Food, das in viel Plastikverpackung kommt. Deshalb will ich in der Zukunft weniger Fast Food kaufen.“

Für den Fremdspracherwerb erweisen sich Lerntagebücher als wertvoll, da sie die produktiven Fertigkeiten im Sprachgebrauch – Sprechen und Schreiben – fördern. Sie stellen zudem ein effektives Mittel für Feedback dar, indem Lehrkräfte die Möglichkeit haben, die Einträge zu kommentieren (vgl. Venn 2011: 9).

Woche 4: Reflectories

Eine weitere partizipative Lernaktivität, die sich gut für den Fremdsprachenunterricht eignet und mit der nachhaltige Entwicklungsziele spielerisch erfahrbar gemacht und in alltagsnahe Entscheidungssituationen übersetzt werden können, sind Reflectories (vgl. Universität Potsdam: Nachhaltige Entwicklungsziele). Es handelt sich dabei um browserbasierte, interaktive Lernspiele, die in den letzten Jahren von verschiedenen Organisationen und Institutionen entwickelt wurden und sich je einem nachhaltigen Entwicklungsziel widmen.¹⁰ Studierende werden mittels kurzer Audio-Tracks (*stories*) in dilemmaartige Ausgangssituationen versetzt. Sie werden dann auf Grundlage verschiedener, oft kontroverser Informationen wiederholt dazu aufgefordert, komplexe und mit Unsicherheiten behaftete Handlungsentscheidungen zu treffen, die wiederum unterschiedliche Wege ermöglichen, die diskutiert und bewertet werden sollen (*reflect*). Die Konsequenzen, die die gemeinsam getroffenen Entscheidungen mit sich bringen und die sich im weiteren Verlauf der Geschichte zeigen bzw. diesen beeinflussen, sollen bei den Lernenden die selbstkritische Reflexion und Handlungsintention im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung anregen (vgl. Universität Potsdam:

10 Initiiert vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) zusammen mit Engagement Global und der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster u. a. wurden Reflectories zu verschiedenen SGDs erstellt, unter anderem zu SDG 2: *Kein Hunger*, SDG 11: *Nachhaltige Städte und Gemeinden* und SDG 13: *Maßnahmen zum Klimaschutz*, die online verfügbar sind. Die Universität Potsdam stellt ein im Rahmen einer Masterarbeit entwickeltes Reflectory zu SDG 6: *Sauberes Wasser und sanitäre Einrichtungen* zur Verfügung.

Nachhaltige Entwicklungsziele; Universität Potsdam: Reflectories; Schrüfer) (Abb. 1 im Anhang).

Reflectories, die sich gut für den Fremdsprachenunterricht ab fortgeschrittener Kompetenzstufe B1 eignen, sind die 2014 im Rahmen des von EU und DAAD geförderten STAR Intensive Programms (Systems Thinking and Assessment with Reflectories) entstandenen Beispiele. Sie richten sich vor allem an Lehramtsstudierende und Lehrende in Bachelor- und Masterstudiengängen europaweit und sind in mehreren Sprachen downloadbar. Durch die Reflectories sollen System-, Bewertungs- und Handlungskompetenzen in interdisziplinären und interkulturellen Gruppen erworben und trainiert werden (vgl. WWU: STAR). In ihnen kann man beispielsweise die fiktive Stadt Mischeltown besuchen, wo es um die Schaffung eines Windparks geht, oder sich nach Greenwish (Grünhausen) begeben, das Teil der Energiewende sein möchte. In die Position von Energiemanager*innen versetzt, sollen die Studierenden gemeinsam entscheiden, inwiefern sich das umsetzen lässt. Innerhalb ihrer Entscheidungsfindungen werden nicht nur das eigene Denken und Reflektieren angeregt, sondern auch verschiedene Fertigkeiten im Fremdsprachenerwerb gefördert. Mittels eingesprochener Ausgangssituationen und schriftlicher Optionen, zwischen denen sich die Studierenden entscheiden sollen, werden das Hörverständnis sowie die Lesekompetenzen trainiert, indem sie die Kerninformationen und die Intentionen der Sprecher*innen erkennen und in ihrem Kontext bewerten sollen. Das Zusammenspiel verschiedener Text-, Bild- und Tondateien (Karten, Hinweise und Erklärungen) soll das Verständnis erleichtern und bei Entscheidungen helfen (vgl. Universität Potsdam: Reflectories). Durch die gemeinsam zu lösenden Herausforderungen in den Reflectories und deren Diskussion, werden die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden hinsichtlich einer konstruktiven Kommunikation gefördert.

Um Lerninhalte noch gezielter an eine bestimmte Gruppe oder ein Sprachniveau anzupassen, können Reflectories auch selbst entwickelt werden. Durch ein Autorentool können Reflectories nutzerorientiert erstellt werden (siehe Schrüfer), ebenso in vereinfachter Form mittels der digitalen Umfrageplattform *Qualtrics*. Ein von der Autorin konzipiertes und im Unterricht angewandtes Reflectory beschäftigt sich mit SDG 12: *Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen*. Anhand des Kaufs von Tomaten wird dort der Frage nachgegangen, welche globalen Konsequenzen sich aus dem eigenen Kaufverhalten ergeben (Abb. 2 im Anhang). Die Studierenden sind bereits durch das Sustainability Diary der vorangegangenen Woche für diese Fragestellung sensibilisiert. Per Link gelangen sie auf die Plattform, wo sie in Kleingruppen Fragen zu ihrem Konsumverhalten diskutieren sollen. Je nach gewählter Antwort ergeben sich neue Fragestellungen, die abschließend zur Diskussion der globalen Konsequenzen ihres Kaufs im Plenum führen.

Am Ende der vierwöchigen Lerneinheit wurden in einer gemeinsamen Bewertung der Unterrichtsaktivitäten besonders die Reflectories als Mittel zum kommunikativen Diskussionsanlass und zur Reflexion des eigenen Verhaltens hervorgehoben. Dies macht den Einsatz von Reflectories im Fremdsprachenunterricht so wertvoll, da durch sie nicht nur die Kommunikation in der Zielsprache gefördert, sondern auch die Sensibilität für eine zukunftsrelevante Denk- und Handlungsweise als zentrale Kompetenz im Lernbereich einer globalen und nachhaltigen Entwicklung geschärft wird. Neben den Lerntagebüchern lässt sich auch mit den Reflectories eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Zielsprache verfolgen, die es Studierenden ermöglicht, sich aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen, globalen Entwicklungsprozessen zu beteiligen, sich an Nachhaltigkeitskriterien im eigenen Handeln zu orientieren und diese gemeinsam mit anderen umzusetzen (vgl. Rieckmann 2017: 19).

6 Fazit

Dieser Artikel versteht sich als ein persönlicher Beitrag dazu, wie die von den Vereinten Nationen festgesetzten nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) der Agenda 2030 im DaF-Unterricht an Universitäten und tertiären Bildungsinstitutionen implementiert werden können. Dies stellt bislang eine Lücke in der Forschung hinsichtlich der Vermittlung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) dar und es fehlt ebenso an konkreten Praxisbeispielen im Fremdsprachenunterricht. Vorschläge zur Durchführung von BNE im fächerungebundenen, interkulturellen DaF-Unterricht wurden am Beispiel der Konversationsstunden auf B1-Niveau im German Studies Program an der University of Melbourne vorgestellt. Ausgewählte kommunikative und partizipative Unterrichtsaktivitäten – darunter Assoziationsaufgaben, interaktive Rollen- und Wortschatzspiele, Lerntagebücher und audiovisuelle Lernspiele (Reflectories) – adressieren heterogene Lerngruppen und übersetzen die unterschiedlichen Nachhaltigkeitsziele in alltagsnahe und an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfende Situationen. Die Aktivitäten erleichtern ihnen somit den Zugang zum Thema „Nachhaltigkeit“ auf eine spielerische Weise, insbesondere auch dann, wenn kein oder nur geringes Vorwissen besteht. Sie verfolgen das Ziel, nachhaltigkeitsrelevante Sprachkompetenzen wie auch BNE-Schlüsselkompetenzen auszubilden und zu fördern, um sich die Auswirkungen des individuellen Handelns vor Augen zu führen, zu bewerten und schließlich zu einem verantwortungsvollen Mitgestalten auf lokaler und globaler Ebene anzuregen. Vor dem Hintergrund des Globalen Lernens als partizipativem Bildungskonzept kommt dem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung zu, da er Studierende dazu befähigen kann, gemeinsam mithilfe der

Zielsprache zu einer Transformation von menschlichem Verhalten im Sinne einer globalen Nachhaltigkeit beizutragen.

7 Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Was ist BNE?* Online: <https://bit.ly/3bnr1J3> (18.10.2021).
- Bredella, Lothar (1999): „Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. Tübingen: Narr, 85–120.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.) (2021): *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- de Haan, Gerhard (2002): „Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25 (1), 13–20. Online: [10.25656/01:6177](https://doi.org/10.25656/01:6177) (18.10.2021).
- de Haan, Gerhard (2007): *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Folien zum Vortrag, 1. bis 2. Februar 2007, Freie Universität Berlin. Online: <https://bit.ly/2ZaAu3v> (18.10.2021).
- de Haan, Gerhard; Kamp, Georg; Lerch, Achim; Martignon, Laura; Müller-Christ, Georg; Nutzinger, Hans Gottfried (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin: Springer (Ethics of Science and Technology Assessment 33).
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): *Agenda Bildung 2030*. Online: <https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030> (18.10.2021).
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2014): *Vom Projekt zur Struktur: Projekte, Maßnahmen und Kommunen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Online: <https://bit.ly/3BbOszu> (18.10.2021).
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2017): *Unpacking SDG 4: Fragen und Antworten zur Bildungsagenda 2030*. Online: <https://bit.ly/3BYd5h> (18.10.2021).
- Engagement Global (Hrsg.) (2017): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung: Teilausgabe Neue Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch)*. Berlin: Cornelsen. Online: <https://bit.ly/3G6gMGO> (18.10.2021).
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea; Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt (Deutsch Lehren Lernen 4).
- Gräsel, Cornelia; Bormann, Inka; Schütte, Kerstin; Trempler, Kati; Fischbach, Robert; Asseburg, Regina (2012): „Perspektiven der Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In: BMBF – Bildungsministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung*. Bonn: 7–24. (Bildungsforschung 39).
- Gudjons, Herbert (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 8. akt. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hellberg-Rode, Gesine; Schrüfer, Gabriele (2016): „Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)? Ergebnisse einer explorativen Studie“. In: *ZDB: Zeitschrift für Didaktik*

- der Biologie – Biologie Lehren und Lernen 20 (1), 1–29. Online: <https://doi.org/10.4119/zdb-1633> (18.10.2021).
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Roche, Jörg (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien: Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken.
- Krumm, Hans-Jürgen (1996): „Kommunikationsfähigkeit – kommunikative Fertigkeiten (Aktuelles Fachlexikon)“. In: *Fremdsprache Deutsch* 14, 20.
- Ohlmeier, Bernhard; Brunold, Andreas (2015): *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Evaluationsstudie*. Wiesbaden: Springer.
- Plikat, Jochen (2017): „Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts: Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz“. In: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht*. Berlin: Peter Lang (Band 16).
- Plötz, Jochen (2008): „Wörterlernen als Teil des Fremdsprachenlernens“. In: *Info DaF* 35 (1), 32–42.
- Rieckmann, Marco (2016): „Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen – Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld“. In: Barth, Matthias; Rieckmann, Marco (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden und Trends*. Leverkusen: Barbara Budrich, 89–109. Online: <https://bit.ly/3jIQDdl> (18.10.2021).
- Rieckmann, Marco (2017): *Erwerb von nachhaltigkeitsrelevanten Schlüsselkompetenzen*. Folien zum Vortrag im Rahmen der Tagung der Didaktischen Leitungen „Gesamtschule nachhaltig gestalten – Bildung für Globale Entwicklung aufwerten“, 6. November 2017, Universität Vechta. Online: <https://bit.ly/3E054vE> (18.10.2021).
- Seitz, Klaus (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Singer-Brodowski, Mandy; Etzkorn, Nadine; Grapentin-Rimek, Theresa (2019): *Pfade der Transformation: Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem*. Opladen: Budrich (Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission „Umweltbildung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).
- Stangl, Werner (2021): „Assoziatives Lernen“. In: *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Online: <https://bit.ly/3C2q7NM> (18.10.2021).
- Stoltenberg, Ute (2020): „Kultur als Dimension eines Bildungskonzepts für eine nachhaltige Entwicklung“. In: *Kulturelle Bildung Online*. Online: <https://bit.ly/3noUN5J> (18.10.2021).
- Thürmann, Eike (2016): „Globalisierung und Standardisierung in ihrer Auswirkung auf das Lernen und Lehren von Sprachen“. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. erw. Aufl. Tübingen: Francke/UTB, 51–55.
- Venn, Miriam (2011): „Lerntagebücher in der Hochschule“. In: *Journal Hochschuldidaktik* 22 (1), 9–12. Online: <https://bit.ly/3GhK9X1> (18.10.2021).
- Vereinte Nationen (Hrsg.) (2020): *Bericht des Generalsekretärs über die Tätigkeit der Vereinten Nationen* (A/75/1). Online: <https://www.un.org/Depts/german/ga/a75-1.pdf> (18.10.2021).
- Weinert, Franz E. (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Genannte Webseiten mit Materialien für den Unterricht

- ANU – Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (Hrsg.): *Plan- und Rollenspiele*. Online: <https://www.umweltbildung.de/182.html> (18.10.2021).
- Awate, Satish; Gorana, Rajeswarit; Hoffmann, Thomas; Joon, Deepika; Morel, Wendy; Nkomo, Edwin; O'Donoghue, Robert; Pape, Nicola; Rončević, Katarina; Taylor, James; Thomas, Rosalba (o. J.): *Die Ziele für nachhaltige Entwicklung im Unterricht: Ein Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (ESD Expert Net)*. Online: <http://bit.ly/2ZejwS3> (18.10.2021).
- BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (Hrsg.): *Umwelt im Unterricht: Aktuelle Bildungsmaterialien*. Online: <https://bit.ly/2XwgGah> (18.10.2021).
- DGVN – Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (Hrsg.): *Die Ziele für nachhaltige Entwicklung (UN-Basis-Informationen 52)*. Online: <https://bit.ly/3jl6jnU> (18.10.2021).
- Freie Universität Berlin (Hrsg.): *BLK-Programm Transfer-21: Werkstattmaterialien*. Online: <http://bit.ly/3lV8zxf> (18.10.2021).
- Schrüfer, Gabriele (Hrsg.): *Reflectories*. Online: <https://www.reflectories.de> (18.10.2021).
- Universität Potsdam. Institut für Umweltwissenschaften und Geographie (Hrsg.): *Nachhaltige Entwicklungsziele (SDGs) mit Reflectories erfahrbar machen*. Online: <https://bit.ly/2ZiSt8m> (18.10.2021).
- Universität Potsdam. Institut für Umweltwissenschaften und Geographie (Hrsg.): *Reflectories*. Online: <https://bit.ly/30N7PCj> (18.10.2021).
- Welthaus Bielefeld (Hrsg.): *Lernplattform nachhaltige Entwicklungsziele: Didaktische Materialien – Medien – Angebote*. Online: <https://bit.ly/3BbTzPV> (18.10.2021).
- WUS – World University Service (Hrsg.): *Portal Globales Lernen: Bildungsmaterialien*. Online: <https://www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien> (18.10.2021).
- WWU – Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Institut für Didaktik und Geographie (Hrsg.): *Globales Lernen/BNE*. Online: <https://bit.ly/3namkrr> (18.10.2021).
- WWU – Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Hrsg.): *STAR*. Online: <http://www.reflector-ies.eu/> (18.10.2021).

Anhang: Abbildungen

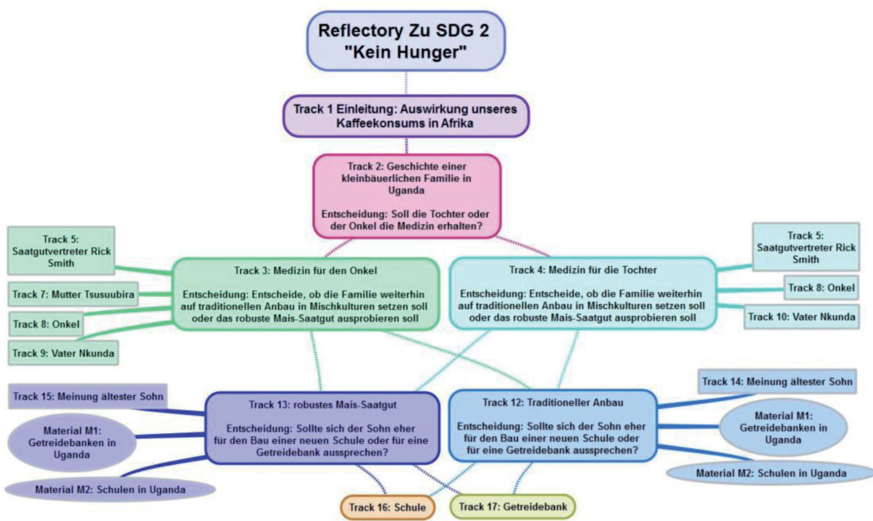


Abb. 1: Übersicht über den Aufbau und die Entscheidungswege eines Reflectory zu SDG 2 (siehe Schrüfer: Material für Lehrkräfte).

Entwicklungsziel 12: Nachhaltige Konsum- und Produktionsweisen – nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen

Thema: Einkaufen

Szenario: Ich möchte Tomaten einkaufen, weil ich eine Tomatensuppe kochen möchte. Wohin gehe ich zum Tomatenkauf?

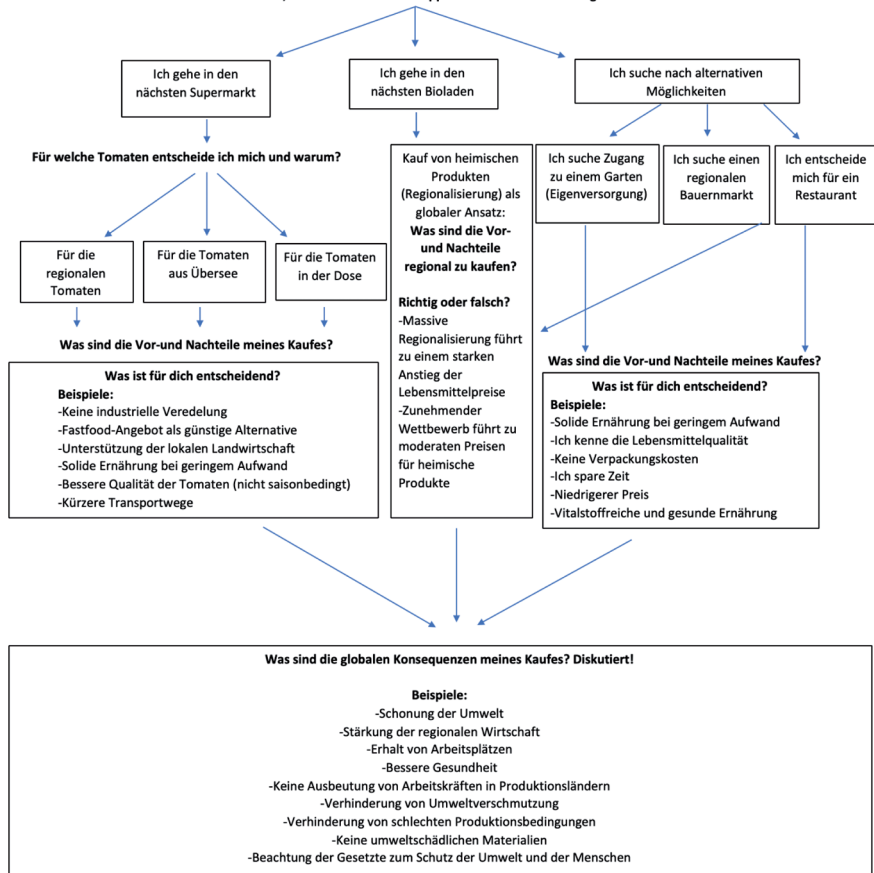


Abb. 2: Eigener Entwurf eines Reflectory zu SDG 12: *Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster sicherstellen.*

Biographische Angaben

Daniela Müller

studierte die Fächer Germanistik und Kunstgeschichte an der Technischen Universität Berlin und an der Universität Potsdam. Von 2012 bis 2015 unterrichtete sie Deutsch als Fremdsprache in Spanien und als DAAD-Sprachassistentin in Kolumbien. Sie war anschließend von 2015 bis 2021 DAAD-Lektorin an der University of Melbourne, Australien, wo sie innerhalb des German Studies Program deutsche Sprache und Literatur unterrichtete und die fortgeschrittene Niveaustufe (B1) koordinierte. In dieser Zeit leitete sie auch Workshops zu deutscher Landeskunde an Universitäten in China und auf den Philippinen und nahm an mehreren internationalen Kongressen teil, auf denen sie zum Thema „Nachhaltigkeit im DaF-Unterricht“ sprach, darunter in Neuseeland, Thailand und den USA. Seit 2021 promoviert sie in den German Studies an der University of Melbourne.