



Carola Surkamp (Hrsg.)

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht

Grundlagen und Unterrichtsbeispiele



Download-
Material

Carola Surkamp (Hrsg.)

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht
Grundlagen und Unterrichtsbeispiele

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Carola Surkamp (Hrsg.)
Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht
Grundlagen und Unterrichtsbeispiele

1. Auflage 2022

Das E-Book folgt der Buchausgabe: 1. Auflage 2022

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich
zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2022. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Stefan Hellriegel, Berlin
Umschlagabbildung: © j-mel/stock.adobe.com
Realisation: SchwabScantechnik GmbH & Co. KG
E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1661-4

Carola Surkamp (Hrsg.)

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht

Grundlagen und Unterrichtsbeispiele

Klett | Kallmeyer

Zur Einführung (<i>Carola Surkamp</i>).....	5
Teil I: Theoretische Grundlagen	7
1 Blick zurück: Geschichte und Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (<i>Carola Surkamp</i>).....	7
2 Blick nach vorn: Der Beitrag des Englischunterrichts im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (<i>Carola Surkamp</i>).....	20
3 Nachhaltigkeitsdiskurse in der Fremdsprache verstehen, gestalten und reflektieren (<i>Bärbel Diehr</i>).....	41
4 Kulturelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fremdsprachenunterricht (<i>Britta Freitag-Hild</i>).....	60
5 Die Leistung der Literatur für Bildung für nachhaltige Entwicklung (<i>Martin Genetsch</i>).....	78
6 Mit bilinguaem Unterricht Synergien für die Bildung für nachhaltige Entwicklung nutzen (<i>Bärbel Diehr</i>).....	99
7 Schulprogramme für eine nachhaltige Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Beispiel aus der Praxis (<i>Dorothea Nöth</i>).....	116
8 Bildung für nachhaltige Entwicklung für alle: Leitlinien für den Englischunterricht (<i>Margitta Kutý</i>).....	133
9 Bildung für nachhaltige Entwicklung in curricularer Perspektive (<i>Annette Kroschewski</i>).....	147
Teil II: Praxisvorschläge für den Unterricht	164
10 Städte und Gemeinden inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten: Einführung in den Praxisteil (<i>Carola Surkamp</i>).....	164
11 <i>Home and safety – where children sleep around the world</i> : Eine Unterrichtseinheit für Klasse 6/7 (<i>Margitta Kutý</i>).....	170
12 <i>Child-friendly cities and communities</i> : Eine Zukunftswerkstatt im Rahmen eines virtuellen Austauschprojekts in Klasse 7/8 (<i>Britta Freitag-Hild</i>).....	185
13 <i>The green, green grass of marketing</i> : Greenwashing als Thema für den Englischunterricht in Klasse 9/10 (<i>Bärbel Diehr</i>).....	194
14 <i>How can we make cities and communities more sustainable?</i> Ein Hackathon im Englischunterricht ab Klasse 9/10 (<i>Annette Kroschewski</i>).....	210
15 <i>Lullaby in Fracktown</i> von Lilace Mellin Guignard: Fracking als Thema im englischsprachigen Literaturunterricht der Oberstufe (<i>Martin Genetsch</i>).....	230
16 <i>Exploring urban gardening</i> : Ein jahrgangsübergreifendes Stadt- und Schulgartenprojekt (<i>Dorothea Nöth</i>).....	246
Verzeichnis der Autor:innen dieses Bandes.....	255
Download-Material.....	256

Zur Einführung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist eine umfassende und – angesichts der wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Herausforderungen weltweit – immer dringlicher werdende Aufgabe. Im Zuge vielfältiger internationaler und nationaler Bestrebungen hat sich auch Deutschland zu BNE verpflichtet und begreift diese mit Blick auf sein Schulsystem als übergeordnetes Bildungsziel. In einigen Fachdidaktiken – insbesondere für die Fächer Geografie, Politik, Wirtschaft, Biologie und Physik – spielt BNE schon seit zwei Dekaden eine wichtige Rolle: BNE ist hier bereits in nationalen Curricula und Ländercurricula implementiert und findet breite Berücksichtigung sowohl in der Schulpraxis als auch in der Schul- und Unterrichtsforschung. Die Bedeutung, die diese Schulfächer jeweils für das Erreichen der Ziele von BNE entfalten können, scheint dabei fast schon ausdiskutiert. Für den Englischunterricht hat die Diskussion dieser Fragen hingegen erst begonnen, und auch für die Fremdsprachendidaktik allgemein ist festzustellen, dass der Diskurs zu BNE bislang nur vereinzelt wahrgenommen worden ist. Es hat noch keine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Beitrag stattgefunden, den das fremdsprachliche Lehren und Lernen im Kontext von BNE leisten kann.

Der vorliegende Band verfolgt das Ziel, die Potenziale des Englischlernens für BNE aufzuzeigen. Zum einen wird herausgearbeitet, auf welchen Ebenen – sprachlich, kulturell, literarisch – BNE sinnvollerweise, d. h. in enger Anbindung an fachspezifische Ziele, in den Englischunterricht integriert werden kann. Zum anderen wird dargelegt, inwiefern der Englischunterricht schon jetzt mit den durch ihn grundlegend geförderten sprachlichen, kulturellen, methodischen, medialen und ästhetischen Kompetenzen einen wichtigen Beitrag zur fächerübergreifenden BNE leistet. Dadurch wird der Anforderung Rechnung getragen, die in einem der maßgeblichen Dokumente für BNE in Deutschland, dem *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (Schreiber/Siege 2016), an alle Fächer gestellt wird – dass sie nämlich versuchen, „ihren Beitrag zu einem *Lernbereich Globale Entwicklung* sowie die Anschlussfähigkeit ihrer jeweiligen Fachkonzepte darzustellen“ (ebd., S. 111).

Als Grundlage dafür erfolgt im Folgenden in Form eines ersten einführenden Beitrags zunächst ein ‚Blick zurück‘, um zu skizzieren, was unter nachhaltiger Entwicklung verstanden wird, wie sich dieses politische und gesellschaftliche Leitbild historisch entwickelt hat und welche Rolle Bildung dabei zukommt. Auch die Zielsetzungen von BNE und die gemäß diesem Ansatz bei

Lernenden zu entwickelnden Kompetenzen werden aufgeführt, um auf dieser Grundlage in einem weiteren einführenden Beitrag durch einen ‚Blick nach vorn‘ die Rolle und Potenziale des Englischunterrichts bei dieser Kompetenzentwicklung in einem ersten Überblick zu bestimmen und in einem Modell zu visualisieren. Die weiteren theoretischen Beiträge widmen sich sodann einzelnen Bereichen des Englischunterrichts im Detail. Im Praxisteil des Bandes wird schließlich anhand konkreter Unterrichtsvorschläge zu einem bestimmten Nachhaltigkeitsziel – der Nachhaltigkeit von Städten und Gemeinden – für verschiedene Altersstufen praxisnah dargestellt, wie BNE sich im Englischunterricht umsetzen lässt.¹

1 Ein großes Dankeschön geht an den Klett-Verlag für die Ermöglichung mehrerer Tagungen der Klett Akademie für Fremdsprachendidaktik, Sektion Englisch, zum Thema BNE, aus denen der vorliegende Band hervorgegangen ist. Andrew Hutchins hat diese Tagungen in vielfältiger Weise sehr unterstützt. Corinna Link hat wertvolle Arbeit bei der kritischen Durchsicht und Kommentierung der Beiträge geleistet, und Jule Inken Müller gebührt Dank für ihre kompetente Hilfe bei der Erstellung der Visualisierungen. Stefan Hellriegel danke ich für die exzellente Betreuung des Manuskripts auf dem Weg zur Drucklegung. Nicht möglich gewesen wäre dieser Band ohne das großartige Engagement und die Expertise der beteiligten Autor:innen – Danke für die so gute und inspirierende Zusammenarbeit!

Teil I:

Theoretische Grundlagen

Carola Surkamp

1 Blick zurück: Geschichte und Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

1.1 Was ist nachhaltige Entwicklung und welche Rolle spielt Bildung dabei?

Seit den späten 1960er Jahren ist nachhaltige Entwicklung (*sustainable development*) das Leitbild der internationalen Entwicklungs- und Umweltpolitik der Vereinten Nationen. Mit dem Prinzip der Nachhaltigkeit (*sustainability*) wird als globales Ziel der Weltgemeinschaft formuliert, „allen Ländern und Völkern gleiche Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen und dabei ausdrücklich auch die Interessen nachfolgender Generationen zu berücksichtigen“ (Bauer 2008). Von Anfang an ging es dabei um die Verknüpfung von ökonomischen und ökologischen Belangen, die auch im Widerstreit miteinander standen (und immer noch stehen) und die zwischen den Ländern immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden mussten und müssen: Einerseits soll die Armut im globalen Süden durch die Förderung der dortigen Wirtschaft bekämpft werden; andererseits gilt es, die durch den unreflektierten Umgang mit Ressourcen im globalen Norden hervorgerufenen Umweltprobleme zu bearbeiten und die dauerhafte Funktionsfähigkeit der Ökosysteme zu sichern (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 21). Dazu gehört auch die Beschäftigung mit der sogenannten ‚Senkenproblematik‘, d. h. dem Problem der nur begrenzten Aufnahmekapazität der Ökosysteme für Abfälle und Schadstoffemissionen (vgl. ebd., S. 22). Zusätzlich müssen soziale Herausforderungen bewältigt werden, die durch ungerecht verteilte Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten von Ressourcen entstehen.

Die 1983 eingesetzte Kommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen erarbeitete unter dem Vorsitz der norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland Handlungsempfehlungen für eine nachhaltige Entwicklung. Drei Prinzipien waren dabei leitend: „die globale Perspektive, die untrennbare Verknüpfung zwischen Umwelt- und Entwick-

lungsaspekten sowie die Realisierung von Gerechtigkeit zugleich in der intergenerativen Perspektive mit Blick auf zukünftige Generationen und in der intragenerativen Perspektive unter dem Aspekt der Verteilungsgerechtigkeit zwischen den heute lebenden Menschen“ (Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 24). Mit ihrem Abschlussbericht, dem sog. Brundtland-Report von 1987, lieferte die Kommission eine Definition nachhaltiger Entwicklung, auf die bis heute Bezug genommen wird und der zufolge nachhaltige Entwicklung dann umgesetzt ist, wenn sie „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Aachener Stiftung Kathy Beys 2015; vgl. auch United Nations 1989). Durch diese Betonung der Verantwortlichkeit einer Generation für die Auswirkungen ihres Handelns nicht nur auf die Gegenwart, sondern auch auf das Leben zukünftiger Generationen wurde Nachhaltigkeit explizit auch unter einer ethischen Perspektive diskutiert (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 24). Aus Perspektive der Zukunfts- und Resilienzforschung wurde die Brundtland-Definition zu nachhaltiger Entwicklung inzwischen erweitert zu „development that meets the needs of the present while safeguarding Earth’s support system, in which the welfare of current and future generations depends“ (Griggs u. a. 2013, S. 306).

Um die im Brundtland-Report formulierten Handlungsempfehlungen in internationale Vorgaben zu überführen, fand 1992 in Rio de Janeiro der erste ‚Erdgipfel‘ zu einer nachhaltigen Entwicklung unseres Planeten statt. Ergebnis dieser UN-Konferenz zur Umwelt- und Entwicklungspolitik war die von 180 Staaten unterzeichnete Agenda 21 – ein wegweisendes Aktionsprogramm mit Zielen, konkreten Maßnahmen und Instrumenten zur Realisierung nachhaltiger Entwicklung (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 26). Haupttenor war, bei allem zukünftigen Handeln von Staaten, internationalen Organisationen sowie wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Akteur:innen wirtschaftliche, ökologische und soziale Ziele stets aufeinander abzustimmen (vgl. Bauer 2008). Als ein wesentliches Mittel, um dies langfristig zu erreichen, wurde neben internationalen Kooperationen sowie dem Transfer von Technologien und wissenschaftlichen Ergebnissen in die Praxis auch Bildung angesehen (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 26). In Rio wurde daher ein wichtiger Grundstein für den Ansatz der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) gelegt. In Kapitel 36 der Agenda heißt es, wie der Erziehungswissenschaftler und Zukunftsforscher Gerhard de Haan (2008, S. 24) hervorhebt, dass ohne einen Bewusstseinswandel keine nachhaltige Entwicklung erzielt werden könne und dass nachhaltige und rechtlich verbindliche Vorgaben nur dann in der Praxis umsetzbar seien und technologische, ökologische und soziale Maßnahmen nur dann auf Dauer ergriffen würden, wenn die Einsicht in die Notwendigkeit eines nachhalti-

gen Lebens auch in Industrie, Forschung und Bevölkerung vorhanden sei (vgl. ebd.).

Bei der Diskussion zukünftiger globaler Herausforderungen und Ziele der internationalen Gemeinschaft kam es im Rahmen der 55. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2000 in New York zur Verabschiedung der sogenannten Millenniumserklärung. Auf deren Basis wurden in einer Kommission aus Vertreter:innen der UNO, der OECD, der Weltbank und mehreren Nichtregierungsorganisationen acht *Millennium Development Goals* (MDGs) mit zahlreichen Unterzielen formuliert, darunter die Bekämpfung von Armut und Hunger, Primarschulbildung für alle, die Förderung von Geschlechtergleichheit, die Bekämpfung von AIDS, Malaria und anderen schweren Krankheiten, ökologische Nachhaltigkeit sowie der Aufbau einer globalen Partnerschaft für Entwicklung (United Nations 2000). Diese Ziele waren zwar nicht völkerrechtlich verbindlich, jedoch stimmten ihnen sowohl die Nationalstaaten als auch die internationalen Organisationen zu und verpflichteten sich zu ihrer Umsetzung bis 2015.

Einen besonderen Stellenwert nahm neben der Bekämpfung von Armut erneut die Bildung ein. Die UN-Generalversammlung verlieh dieser Dimension des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung zudem dadurch an Gewicht, dass sie die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung erklärte und in Verantwortung der UNESCO organisieren ließ. Die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung sollten global Eingang in alle Bildungsbereiche finden. Eine solche umfassende Bildungsinitiative wurde als notwendig angesehen, um Denk- und Handlungsmuster zu entwickeln und dauerhaft zu fördern, derer es „für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung“ (DUK 2011, S. 7) bedarf. Weltweit sollten zudem alle Menschen nachhaltigkeitsförderliche Bildungsgelegenheiten erhalten.

Ein wesentlicher Kritikpunkt mit Blick auf die MDGs war allerdings, dass sie primär auf die sogenannten Entwicklungsländer ausgerichtet waren. Daher wurde bei einem weiteren Weltgipfel, der Rio+20-Konferenz in 2012, an der Aufstellung universeller, für alle Länder geltenden Nachhaltigkeitsziele gearbeitet: den *Sustainable Development Goals* (SDGs). Im September 2015 wurden diese von den 193 Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen in New York in Form der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung verabschiedet. Jens Martens und Wolfgang Obenland sehen darin einen regelrechten „Paradigmenwechsel“, der „angesichts der notwendigen ‚großen Transformation‘ hin zu einem zukunftsgerichteten Wirtschafts- und Gesellschaftssystem faktisch alle Länder der Welt zu ‚Entwicklungsländern‘ machte“ (2017, S. 10). In jedem Fall wird durch die Agenda 2030 die Überzeugung deutlich, dass den in den formulierten Zielen zum Ausdruck kommenden globalen Herausfor-

derungen nur durch das gemeinsame Handeln der internationalen Staatengemeinschaft begegnet werden kann (vgl. BMZ 2017, S. 7).

Eine weitere Ausdifferenzierung gegenüber den MDGs ist in der noch stärkeren Berücksichtigung von Faktoren wie Frieden, Sicherheit, Achtung der Menschenrechte, kultureller Vielfalt sowie demokratischer Politikgestaltung und politischer Teilhabe zu sehen. Diese Faktoren werden gegenüber den MDGs, die Nachhaltigkeit auf die ökologische Dimension bezogen, für das umfassende Ziel nachhaltiger Entwicklung nun als essenziell angesehen. Insgesamt beschreiben die SDGs 17 Entwicklungsziele (siehe Kasten), die heutigen und zukünftigen Generationen ein wirtschaftlich erfolgreiches, umweltfreundliches, gerechtes, gleichberechtigtes, sicheres und friedliches Leben ermöglichen sollen. Die Agenda 2030 ist somit ein „Zukunftsvertrag“ (BMZ 2017), in dem für die nächsten Jahre die Gestaltung der Umwelt- und Entwicklungspolitik in der globalen Welt festgelegt ist und zu deren Umsetzung sich auch die Bundesregierung in Deutschland verpflichtet sieht.

UN: The 17 Sustainable Development Goals (SDGs)



1. No Poverty – End poverty in all its forms everywhere



2. Zero Hunger – End hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture



3. Good Health and Well-Being – Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages



4. Quality Education – Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all



5. Gender Equality – Achieve gender equality and empower all women and girls



6. Clean Water and Sanitation – Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all



7. Affordable and Clean Energy – Ensure access to affordable, reliable, sustainable and clean energy for all



8. Decent Work and Economic Growth – Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all



9. Industry, Innovation and Infrastructure – Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation



10. Reduced Inequalities – Reduce inequality within and among countries



11. Sustainable Cities and Communities – Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable



12. Responsible Consumption and Production – Ensure sustainable consumption and production patterns



13. Climate Action – Take urgent action to combat climate change and its impacts



14. Life below Water – Conserve and sustainably use the oceans, seas and marine resources for sustainable development



15. Life on Land – Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss



16. Peace, Justice and Strong Institutions – Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels



17. Partnerships for the Goals – Strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development

Source: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>

Angesichts des so nun sehr weiten Verständnisses von Nachhaltigkeit, das in diesen Zielen der Vereinten Nationen zum Ausdruck kommt, liegt es nahe, mit de Haan kritisch in den Blick zu nehmen, was er schon 2008 problematisierte: Sollte wirklich alles, was eine Gesellschaft zum Guten verändert, unter BNE gefasst werden, oder wird dieses Lern- und Handlungsfeld damit eher überfrachtet (vgl. de Haan 2008, S. 25)? De Haan schlägt vor, BNE „eine nationale Ausprägung zu geben“ (ebd.), wie dies auch von der UNESCO 2005 vorgesehen war, also die konkreten Ziele von BNE in Abhängigkeit von nationalen Gegebenheiten (Problemen, Strukturen, Expertisen) zu bestimmen (vgl. ebd.). Dies ist in Deutschland mittels verschiedener Initiativen geschehen – unter anderem durch die Entwicklung des *Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung* (Appelt/Siege 2007; Schreiber/Siege 2016), der im Folgenden näher beschrieben wird. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung spielt allerdings schon seit den 1990er Jahren mit seinen vier Entwicklungsdimensionen „der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit, der sozialen Gerechtigkeit, der ökologischen Verträglichkeit und der demokratischen Politikgestaltung“ (Appelt/Siege 2016, S. 23) in der deutschen Politik eine wichtige Rolle. 2001 hat die Bundesregierung einen Rat für Nachhaltige Entwicklung berufen und 2002 wurde erstmals eine nationale Nachhaltigkeitsstrategie aufgestellt, an der fortlaufend weitergearbeitet wird und bei der auch BNE als wichtiger Faktor integriert ist.¹ Oberstes Lenkungsgremium für die deutsche Umsetzung des UNESCO Weltaktionsprogramms BNE (2015–2019) ist die im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) angesiedelte ‚Nationale Plattform‘.² 2017 hat diese den Nationalen Aktionsplan verabschiedet (BMBF 2017), um BNE strukturell im deutschen Bildungssystem, in Lehrplänen und Curricula zu verankern.

1 <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/eine-strategie-begleitet-uns>

2 <https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/gremien/gremien>

1.2 Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung

Bildung ist fester Bestandteil der *Sustainable Development Goals* – und dies auf zwei Ebenen. Zum einen taucht Bildung selbst als eines der 17 Nachhaltigkeitsziele auf, da mit SDG 4 zu „Quality Education“ angestrebt wird, Bildung hochwertig, inklusiv und gleichberechtigt zu gestalten sowie lebenslange Lerngelegenheiten für alle Menschen zu schaffen. Zum anderen ist Bildung eines der wesentlichen Instrumente für nachhaltige Entwicklung, da zum Erreichen der verschiedenen Nachhaltigkeitsziele Wissen und Fähigkeiten erworben werden müssen, die Menschen dazu befähigen, diese Nachhaltigkeitsziele auch umzusetzen. Die Diskussion über die Bildungsfrage im Kontext nachhaltiger Entwicklung konzentriert sich daher schon seit den späten 1990er Jahren nicht mehr vorrangig auf möglichen inhaltlichen Input in Form von Nachhaltigkeitsthemen, die mit Lernenden im Unterricht erarbeitet werden, sondern auf die Kompetenzen, die als Outcome von BNE bei den Lernenden gefördert werden sollen (vgl. Rieckmann 2018, S. 41). Auch in Bezug auf die 17 SDGs geht es also um die Frage, welche Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung relevant sind.

Damit Menschen lernen, zukunftsfähig zu denken und zu handeln, benötigen sie spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, gemeinsame Werte sowie die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung. In einem Papier der UNESCO (2017) werden daher für jedes der 17 SDGs spezifische Lernziele formuliert. Diese umfassen in einem Dreischritt jeweils auf ein Nachhaltigkeitsziel fokussierte Lernziele (vgl. Rieckmann 2019, S. 85):

- *kognitive Lernziele*, also den Erwerb von Wissen und kognitiven Fähigkeiten, deren es zur Erfassung des jeweiligen Nachhaltigkeitsziels und der mit ihm einhergehenden Herausforderungen bedarf,
- *sozioemotionale Lernziele*, also die Förderung sozialer und affektiver Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen, die Menschen benötigen, um dieses bestimmte Nachhaltigkeitsziel umzusetzen,
- *verhaltensbezogene Lernziele*, also die Entwicklung von auf ein Nachhaltigkeitsziel ausgerichteten Handlungskompetenzen.

Abb. 1 (S. 14) veranschaulicht dies am Beispiel von SDG 10, mit dem die Verringerung von Ungleichheiten verfolgt wird. Lernende sollen nicht nur verschiedene Dimensionen von möglichen Ungleichheiten in der Gesellschaft, deren Ursachen und Auswirkungen kennen, sondern sich auch möglicher Formen von Ungleichheit in ihrer eigenen Umgebung bewusst werden, sich empathisch in Menschen, die diskriminiert werden, einfühlen und sich für Gleichstellung einsetzen können.

1.2.10. SDG 10 | Reduced Inequalities | Reduce inequality within and among countries

Table 1.2.10: Learning objectives for SDG 10 “Reduced Inequalities”

Cognitive learning objectives	1. The learner knows different dimensions of inequality, their interrelations and applicable statistics. 2. The learner knows indicators that measure and describe inequalities and understands their relevance for decision-making. 3. The learner understands that inequality is a major driver for societal problems and individual dissatisfaction. 4. The learner understands local, national and global processes that both promote and hinder equality (fiscal, wage, and social protection policies, corporate activities, etc.). 5. The learner understands ethical principles concerning equality and is aware of psychological processes that foster discriminative behaviour and decision making.
Socio-emotional learning objectives	1. The learner is able to raise awareness about inequalities. 2. The learner is able to feel empathy for and to show solidarity with people who are discriminated against. 3. The learner is able to negotiate the rights of different groups based on shared values and ethical principles. 4. The learner becomes aware of inequalities in their surroundings as well as in the wider world and is able to recognize the problematic consequences. 5. The learner is able to maintain a vision of a just and equal world.
Behavioural learning objectives	1. The learner is able to evaluate inequalities in their local environment in terms of quality (different dimensions, qualitative impact on individuals) and quantity (indicators, quantitative impact on individuals). 2. The learner is able to identify or develop an objective indicator to compare different groups, nations, etc. with respect to inequalities. 3. The learner is able to identify and analyse different types of causes and reasons for inequalities. 4. The learner is able to plan, implement and evaluate strategies to reduce inequalities. 5. The learner is able to engage in the development of public policies and corporate activities that reduce inequalities.

Abb. 1: Ausdifferenzierung der Lernziele bezogen auf das Nachhaltigkeitsziel 10: „Reduced Inequalities“ (UNESCO 2017, S. 30)

Über diese auf jedes SDG spezifisch ausgerichteten Teilkompetenzen hinaus hat die UNESCO (2017, S. 10) insgesamt acht Schlüsselkompetenzen definiert, die als übergreifende Nachhaltigkeitskompetenzen zum Erreichen aller SDGs beitragen sollen. Sie sind für jedes Einzelziel relevant und sollen Lernende zudem dazu befähigen, „die komplexen Zusammenhänge und auch Widersprüche zwischen den 17 SDGs zu erkennen und zu verstehen“ (Rieckmann 2019, S. 88). Marco Rieckmann charakterisiert diese Schlüsselkompetenzen in ihren Teilkomponenten wie folgt:

- *Kompetenz zum Vernetzten Denken*: die Fähigkeiten, Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen [...] und mit Unsicherheit umzugehen
- *Kompetenz zum Vorausschauenden Denken*: die Fähigkeiten, multiple (mögliche, wahrscheinliche und wünschenswerte) Zukünfte zu verstehen und zu bewerten; eigene Visionen für die Zukunft zu schaffen; [...] die Konsequenzen von Handlungen zu beurteilen; und mit Risiken und Veränderungen umzugehen
- *Normative Kompetenz*: die Fähigkeiten, die Normen und Werte zu verstehen und zu reflektieren, die den eigenen Handlungen zugrunde liegen; und Nachhaltigkeitswerte, Prinzipien und Ziele im Kontext von Interessenkonflikten [...] zu verhandeln
- *Strategische Kompetenz*: die Fähigkeiten zur kollektiven Entwicklung und Umsetzung innovativer Maßnahmen, die Nachhaltigkeit auf lokaler Ebene und darüber hinaus voranbringen
- *Kooperationskompetenz*: die Fähigkeiten, von anderen zu lernen; die Bedürfnisse, Perspektiven und Handlungen anderer zu verstehen und zu respektieren (Empathie), andere zu verstehen, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen und für sie empfindsam zu sein (empathische Führung); mit Konflikten in einer Gruppe umzugehen; und eine kollaborative und partizipative Problemlösung zu ermöglichen
- *Kompetenz zum Kritisches Denken*: die Fähigkeit, Normen, Praktiken und Meinungen zu hinterfragen; die eigenen Werte, Wahrnehmungen und Handlungen zu reflektieren; und sich im Nachhaltigkeitsdiskurs zu positionieren
- *Selbstkompetenz*: die Fähigkeit, über die eigene Rolle in der lokalen Gemeinschaft und (globalen) Gesellschaft nachzudenken; kontinuierlich seine Handlungen zu bewerten und sich weiter zu motivieren; [...]
- *Integrierte Problemlösekompetenz*: die übergreifende Fähigkeit, unterschiedliche Problemlösungsrahmen für komplexe Nachhaltigkeitsprobleme anzuwenden und passfähige, inklusive und gerechte Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln [...]

(Rieckmann 2019, S. 84)

Zentral für BNE in Deutschland ist als übergreifende Kompetenz die Förderung einer sogenannten ‚Gestaltungskompetenz‘ (vgl. de Haan 2008). Dieses Kompetenzkonzept war bestimmend für die zwischen 1998 und 2008 realisierten Modellprogramme von BLK (Bund-Länder-Kommission) und KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) zur Integration von BNE in das deutsche Schulsystem (BLK-Programm „21“ und „Transfer 21“). Das Konzept verdeutlicht, dass mit BNE keine *Erziehung zu* nachhaltigem Verhalten angestrebt wird, sondern dass Lernende im Sinne eines weiten Kompetenzbegriffs, der neben Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Haltungen, Bereitschaften und Motivationen einschließt (vgl. Weinert 2001, S. 27 f.), die *Befähigung zu* eigenständigen Bewertungen und innovativem Handeln in Bezug auf Nachhaltigkeitsfragen erwerben sollen. Gestaltungskompetenz setzt sich daher aus Verstehens-,

Reflexions- und Verhaltenskomponenten zusammen und kann ebenfalls als nachhaltigkeitszielübergreifende Kompetenz begriffen werden:

Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen. (de Haan 2008, S. 31)

Die in dieser Definition zum Ausdruck kommende Verschränkung von Teilkompetenzen in den Bereichen des Wissenserwerbs, der Analyse und des Handelns bestimmt auch die grundlegende Struktur des *Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Dieser wurde zwischen 2004 und 2015 zur Verankerung von BNE im deutschen Schulsystem konzipiert, ist 2007 zum ersten Mal erschienen (Appelt/Siege 2007) und liegt seit 2016 in einer überarbeiteten und um weitere Schulfächer ergänzten zweiten Auflage vor (Schreiber/Siege 2016). Er ist das Resultat eines gemeinsamen Projekts zwischen der KMK und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) mit dem Ziel, einen Beitrag zum Weltaktionsprogramm BNE zu liefern. Bei der Bearbeitung der erweiterten Version war es ein wesentliches Anliegen, die globalen Zukunftsziele der Agenda 2030 in all ihren Dimensionen der Nachhaltigkeit (also ökonomisch, ökologisch, sozial, politisch und kulturell) einzubeziehen.

Durch die Formulierung von 11 Kernkompetenzen soll BNE für den Fachunterricht an Schulen anschlussfähig gemacht und damit ein eigener Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘ für Deutschland konstituiert werden (Schreiber 2016, S. 85). Dabei wird keine „Ausweitung des Themenspektrums“ (Schreiber/Siege 2016, S. 17) beim fachlichen Lernen angestrebt, wohl aber soll es auch um einen „stärkeren (z. T. auch stärker zukunftsorientierten) Realitätsbezug der fachlichen Inhalte“ (ebd.) gehen. Als wesentliche Themenbereiche für den neuen Lernbereich werden u. a. „Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion“, „Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum ‚Global Village‘“, „Globalisierte Freizeit“, „Frieden und Konflikt“, „Migration und Integration“ sowie „Kommunikation im globalen Kontext“ genannt (vgl. Schreiber 2016, S. 97). Im Kern geht die Konzeptualisierung des Lernbereichs ‚Globale Entwicklung‘ allerdings über ein bloßes Themenfeld hinaus und stellt einen eigenen Bildungsansatz dar.

Dabei sind die Kompetenzbereiche des Erkennens, Bewertens und Handelns nicht als „konsequentes didaktisches Nacheinander in der Unterrichts-

konstruktion“ (ebd., S. 90) gedacht, sondern die Übergänge werden vielmehr als fließend angesehen. Im Kompetenzbereich ‚Erkennen‘ soll zielgerichtet Orientierungswissen erworben werden, indem Schüler:innen durch die Ausbildung analytischer Fähigkeiten lernen, dieses Wissen unter dem Einsatz verschiedener Medien zu unterschiedlichen Nachhaltigkeitsthemen selbst zu konstruieren (vgl. ebd.), um globale Prozesse „in ihrer Bedeutung für sich und andere wahrzunehmen“, „Zukunftsszenarien und Lösungsansätze bearbeiten“ und „Konflikte zwischen Zieldimensionen erkennen“ (S. 91) zu können. Dazu gehört für den Kompetenzbereich des Bewertens neben der Fähigkeit, „Eignung und Wert von Informationen und ihrer Quellen zu erkennen“ (S. 90), auch die Fähigkeit, unter der Reflexion unterschiedlicher Werte und Normen den Diskurs über Entwicklungs- und Globalisierungsfragen sowie konkrete Maßnahmen bewerten zu können (vgl. S. 92). Dafür wiederum müssen die „Fähigkeit und Bereitschaft zu Empathie und Perspektivenwechsel“ (S. 91) ausgebildet werden. Im dritten Bereich, dem des Handelns, geht es um die „Kompetenz zur Konfliktlösung und Verständigung“, um „Ambiguitätstoleranz, Kreativität und Innovationsbereitschaft“, die „Fähigkeit zur Partizipation und Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen“ sowie um die „Bereitschaft, das eigene Verhalten mit den persönlichen Grundsätzen einer zukunftsfähigen Lebensgestaltung in Einklang zu bringen“ (S. 92). Schüler:innen sollen sowohl lernen, „Normen- und Interessenskonflikte [...] zu klären“ als auch „die direkten und indirekten Folgen von Handlungen abzuschätzen“ (ebd.). Eine wichtige Funktion kommt in diesem Bereich der Kommunikationsfähigkeit zu, die als Fähigkeit begriffen wird, „sich wirkungsvoll mitzuteilen, aber auch zuhören zu können, im medialen Austausch, im Dialog und in Diskussionen nach zukunftsfähigen Lösungen zu suchen, eigene Rechte und Interessen, aber auch die anderer verteidigen zu können“ (ebd.).

Zusammenfassend werden die elf Kernkompetenzen in diesen drei Kompetenzbereichen folgendermaßen formuliert (vgl. ebd., S. 99):

- *Erkennen*: Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Erkennen von Vielfalt, Analyse des globalen Wandels, Unterscheidung von Handlungsebenen
- *Bewerten*: Perspektivenwechsel und Empathie, kritische Reflexion und Stellungnahme, Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen
- *Handeln*: Solidarität und Mitverantwortung, Verständigung und Konfliktlösung, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel, Partizipation und Mitgestaltung

Der *Lernbereich Globale Entwicklung* soll also durch das Verfolgen eines fächerübergreifenden und -integrierenden Ansatzes insgesamt dazu beitragen, dass Lernende zu globalen Nachhaltigkeitsdiskursen in den Bereichen

Umwelt, Wirtschaft, Politik und Soziales informiert Stellung beziehen können und durch das Abwägen verschiedener Perspektiven und die Achtung kultureller Diversität zu verantwortungsbewusstem, auch auf die Zukunft ausgerichteten Handeln befähigt werden. Durch die Kompetenzausrichtung wird gleichzeitig ein wesentlicher Unterschied zum zentralen Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in der Politik deutlich. In der Bildung ist dieses Leitbild nämlich nicht als ein primär normatives im Sinne von „Leitplanken“ oder „wünschenswerten Verhaltensweisen“ (Schreiber/Siege 2016, S. 17) zu verstehen, sondern als eines, das in Lernprozessen „Orientierung für Analyse, Bewerten und Handeln“ (ebd., S. 18) gibt und die Handlungsfähigkeit stärkt. Beurteilt wird also – ganz im Sinne des Überwältigungsverbots aus dem Beutelsbacher Konsens in der Politikdidaktik (vgl. bpb 2011) – die Fähigkeit der Lernenden zu erkennen, bewerten und handeln, also zur „aktiven Gestaltung von nachhaltiger Entwicklung“ (Juchler 2016, S. 215), und nicht ihre tatsächlichen Bewertungen und Handlungen bzw. ihr tatsächliches Engagement (vgl. ebd. sowie de Haan 2008, S. 36). Alexander Leicht u. a. (2018, S. 7) sprechen daher auch vom ‚*empowerment*‘ der Lernenden.

Für den Erwerb und Ausbau von Nachhaltigkeitskompetenzen bedarf es allerdings neben der Formulierung von Lernzielen und Kompetenzen auch vielfältiger ‚lernförderlicher Gelegenheiten‘ (vgl. Rieckmann 2018, S. 45). Der Frage, was bzw. wie ein einzelnes Schulfach zum *empowerment* der Lernenden für nachhaltige Entwicklung beitragen kann, wird daher im folgenden Beitrag mit Blick auf den Englischunterricht nachgegangen.

Literatur

- Aachener Stiftung Kathy Beys (2015): Brundtland Bericht, 1987. In: *Lexikon der Nachhaltigkeit*. https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm [24.08.2022].
- Appelt, Dieter/Siege, Hannes (Hrsg.) (2007): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Online: https://schule.sachsen.de/download/download_smk/2012_06_Orientierungsrahmen_Globale_Entwicklung.pdf [offline].
- Appelt, Dieter/Siege, Hannes (2016): Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens. In: Schreiber/Siege (Hrsg.), S. 21 – 54.
- Bauer, Steffen (2008): Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. In: *Informationen zur politischen Bildung: Umweltpolitik* 287. <https://www.bpb.de/izpb/8983/leitbild-der-nachhaltigen-entwicklung?p=all> [17.06.2022].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [17.06.2022].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2017): *Der Zukunftsvertrag für die Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.bmz.de/resource/blob/23366/d52688f07df7a2c9aa78a3970295f5f5/materialie270-zukunftsvertrag-data.pdf> [17.06.2022].

- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2011): *Beutelsbacher Konsens*. <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> [17.06.2022].
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (Hrsg.) (2011): *UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ 2005 – 2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland 2011*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/UN-Bro_2011_NAP_110817_a_02.pdf [17.06.2022].
- Griggs, David u. a. (2013): Sustainable Development Goals for People and Planet. In: *Nature* 495, S. 305 – 307.
- Grunwald, Armin/Kopfmüller, Jürgen (2012): *Nachhaltigkeit: Eine Einführung*. 2. akt. Aufl. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Haan, Gerhard de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/Haan, Gerhard de (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 23 – 43.
- Juchler, Ingo (2016): Politische Bildung. In: Schreiber/Siege (Hrsg.), S. 214 – 224.
- Leicht, Alexander/Heiss, Julia/Byun, Won Jung (2018): Introduction. In: dies. (Hrsg.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. Unesco: Unesco Publishing. S. 7 – 16. https://en.unesco.org/sites/default/files/issues_0.pdf [17.06.2022].
- Martens, Jens/Obenland, Wolfgang (2017): *Die Agenda 2030: Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. Bonn und Osnabrück: Global Policy Forum und terre des hommes. https://www.2030agenda.de/sites/default/files/Agenda_2030_online.pdf [17.06.2022].
- Rieckmann, Marco (2018): Learning to Transform the World: Key Competencies in Education for Sustainable Development. In: Leicht/Heiss/Byun (Hrsg.), S. 39 – 59.
- Rieckmann, Marco (2019): Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals: Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarf. In: Clemens, Iris/Homburg, Sabine/Rieckmann, Marco (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Opladen u. a. Budrich. S. 79 – 94.
- Schreiber, Jörg-Robert (2016): Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In: Schreiber/Siege (Hrsg.), S. 84 – 110.
- Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes (Hrsg.) (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In Zusammenarbeit mit der KMK und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [17.06.2022].
- United Nations (1989): *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> [17.06.2022].
- United Nations (2000): *Millenniums-Erklärung der Vereinten Nationen*. <https://www.un.org/depts/german/millennium/ar55002-mill-erkl.pdf> [17.06.2022].
- UNESCO (2005): *International Implementation Scheme*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140147> [17.06.2022].
- UNESCO (2017): *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> [17.06.2022].
- Weinert, Franz-Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen: eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 17 – 31.

Carola Surkamp

2 Blick nach vorn: Der Beitrag des Englischunterrichts im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Es gibt kein eigenes Fach ‚Nachhaltige Entwicklung‘ an deutschen Schulen. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bzw. *education for sustainable development* ist vielmehr als übergreifende Aufgabe anzusehen, zu der alle Fächer beitragen – und zwar sowohl aus sich selbst heraus als auch im Verbund mit einem anderen Fach, organisiert z. B. im Rahmen fächerverbindenden Lernens: „It [Education for Sustainable Development, ESD] is interdisciplinary and transdisciplinary, meaning that no discipline can claim ESD as its own, but all disciplines can respond and contribute to ESD individually and/or collectively“ (Leicht u. a. 2018, S. 35; vgl. auch Wanning 2019). Darüber hinaus ist BNE auch deshalb eine übergreifende Aufgabe, weil dieser Ansatz über die einzelnen Fächer hinaus bis in die Schulorganisation und -entwicklung hineinwirken muss, um erfolgreich zu sein und seinerseits nachhaltig im Bildungssystem verankert zu werden (vgl. hierzu Nöth in Beitrag 7 des vorliegenden Bandes sowie Marx 2021, S. 122).

Aufgabe der Fremdsprachendidaktik ist in diesem Zusammenhang, die Relevanz sprachlicher, literarischer und kultureller Bildung, also eines geisteswissenschaftlichen Ansatzes, für BNE deutlich zu machen. Dies geschieht bislang punktuell in einzelnen Publikationen (vgl. z. B. Bastkowski 2019 sowie die Beiträge in Burwitz-Melzer/Riemer/Schmelter 2021). Dabei geht es auch, aber nicht primär, um die thematische Beschäftigung mit Nachhaltigkeit und den Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung im Fremdsprachenunterricht, z. B. um eine stärkere Inhaltsorientierung des sprachlichen Lernens zu erreichen. Mögliche Themen für BNE wie ‚Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse‘, ‚Migration und Integration‘ oder ‚Kommunikation im globalen Kontext‘, die im *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* allgemein genannt werden (vgl. Schreiber 2016, S. 97), sind vielfach sowieso schon Themen auch des Fremdsprachenunterrichts. BNE im Fremdsprachenunterricht kann allerdings nicht bedeuten, dass komplexe Nachhaltigkeitsthemen mit Sachfachexpertise in der Fremdsprache erarbeitet und diskutiert werden. Vertiefende inhaltliche Auseinandersetzungen müssen den Sachfächern überlassen bleiben oder im Kontext des bilingualen Unterrichts bzw. von CLIL (*content and language integrated learning*) erfolgen (vgl. Elsner 2021 sowie Beitrag 6 von Diehr).

Worin genau aber liegen die Potenziale des Fremdsprachenunterrichts im Kontext von BNE dann? Wie kann er noch stärker als bisher im *Lernbereich*

Globale Entwicklung verankert werden? Ausgehend vom *Orientierungsrahmen* und dem Stellenwert, den dieser der fremdsprachlichen Bildung zuschreibt, sollen diese Fragen im Folgenden einführend diskutiert werden. Besonders in den Blick genommen werden soll, welche Potenziale für den Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zu BNE in der Theorie schon gesehen und welche darüber hinaus bisher noch nicht genügend ausgeschöpft werden.¹

2.1 Potenziale sprachlichen Lernens für BNE

Während die Fremdsprachen in der ersten Auflage des *Orientierungsrahmens* noch nicht berücksichtigt waren (vgl. Appelt/Siege 2007), wurden sie in der zweiten Auflage neben Deutsch, Musik und Kunst in das „sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld“ integriert. Die drei Kompetenzbereiche des Erkennens, Bewertens und Handelns werden mit Bezug auf die Fremdsprachen folgendermaßen ausbuchstabiert (Becker u. a. 2016, S. 158):

- *Erkennen*: Was man über Sprachen wissen sollte und wie man sie für den Wissenserwerb einsetzt.
- *Bewerten*: Was Sprachen mit den Menschen tun.
- *Handeln*: Was Menschen mit Sprachen tun können.

Für den ersten Kompetenzbereich *Erkennen* bedeutet dies, dass Lernende die Fähigkeit erwerben sollen, „die Funktionen von Sprache und sprachlicher Vielfalt für das Menschsein im Kontext globaler Entwicklung zu erkennen“ (ebd.). Im Hinblick auf die Funktionen von Sprache soll ein Bewusstsein darüber erlangt werden, dass „Sprache als Medium in der Auseinandersetzung mit globaler Entwicklung“ fungiert und dass sprachliche Vielfalt sowohl „als Voraussetzung kultureller Vielfalt und kulturellen Reichtums“ als auch „als Garant vielfältiger Denkungsweisen“ (ebd.) angesehen werden kann.

Im zweiten Kompetenzbereich *Bewerten* sollen Schüler:innen „sprachliche und kulturelle Einflussnahmen rational [...] bewerten [können]“ (ebd.). Sie sollen z. B. die Fragen beantworten können, wie Menschen durch Sprache manipuliert werden, wie durch Sprache Macht ausgeübt wird und welche Formen der Diskriminierung durch Sprache es gibt (vgl. ebd.). Gleichzeitig sollen sie lernen, „durch die Entwicklung ihrer Sprachkompetenz eigene Bewertungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung vorzunehmen“ (ebd.).

Die Erläuterungen für den dritten Kompetenzbereich des *Handelns* bleiben im Vergleich recht unspezifisch. Es ist lediglich vom Motivationsaufbau und der Stärkung „zukunftsfähiger Verhaltensweisen für den lebensbegleitenden Umgang mit Sprachen und Kulturen“ (ebd.) die Rede.

¹ Vgl. hierzu und zum Folgenden auch Surkamp (2021).

Bei der Ausformulierung der Teilkompetenzen in diesen drei Bereichen wird noch expliziter auf die Ausbildung notwendiger *rezeptiver* Sprachkompetenzen hingewiesen, wenn es um die Informationsbeschaffung und -verarbeitung zu einem Nachhaltigkeitsthema mittels unterschiedlich medial vermittelter Texte auch in der Fremdsprache geht (vgl. ebd., S. 159). Ebenfalls wird detailliert beschrieben, dass Lernende die Ursachen für sprachliche und kulturelle Vielfalt erfassen, Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse in der Fremdsprache analysieren und Möglichkeiten der (sprachlichen) Einflussnahme auf Veränderungen erkennen können sollen (vgl. ebd.). Außerdem sollen sie „unterschiedliche Wertvorstellungen bewusst wahrnehmen und respektvoll bewerten“ (ebd., S. 160), ein eurozentrisches Weltverständnis kritisch beleuchten sowie internationale Vereinbarungen (z. B. in Bezug auf die Menschen- oder Kinderrechte) „im Original verstehen und deren Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung kritisch reflektieren“ (ebd.) können. Im dritten Kompetenzbereich Handeln findet dann auch insofern eine Ausdifferenzierung statt, als konkrete Handlungskompetenzen in Form von sprachproduktiven Fähigkeiten aufgeführt werden, z. B. „sich in wertschätzender Haltung auf einen internationalen Dialog einlassen und die eigene Position deutlich machen“ oder „im Rahmen von internationalen (Schul-)Partnerschaften gemeinsame Aktivitäten planen und durchführen“ (vgl. ebd., S. 161).

Wie auch Alter/Wehrmann (2022, S. 97) bezüglich der zweiten Auflage des *Orientierungsrahmens* feststellen, scheint also im Vergleich zur ersten Auflage Einsicht darin gewonnen worden zu sein, „dass im Zentrum nachhaltigen Handelns und zukunftsfähiger Entwicklung der *Mensch* steht, der Lösungsstrategien vor allem *kommunikativ* und *kulturübergreifend* bzw. transnational aushandelt“ (Hervorhebung C. S.).² Dies lässt sich sowohl auf das direkte Gespräch in der Fremdsprache als auch auf andere Kommunikationsformen beziehen, also auf die Rezeption und Produktion von unterschiedlich medial vermittelten Texten wie Zeitungsartikeln, Podcasts, Filmen, Blogs und Vlogs, literarischen Texten, Twitter-Nachrichten etc. Der globale Nachhaltigkeitsdiskurs wird zu großen Teilen auf Englisch als *lingua franca* geführt. Die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen im Fach Englisch schafft daher Partizipationsmöglichkeiten und ist eine wichtige Voraussetzung für gemeinsames Handeln in der internationalen Staatengemeinschaft. Nachhaltigkeitsthemen werden auf Englisch verhandelbar gemacht, indem Lernende Diskursfähigkeit in der Fremdsprache entwickeln, d. h., indem sie dazu befähigt werden, Informationen aus englischsprachigen Quellen zu entnehmen und reflexiv

2 Vgl. auch Wanning (2019, S. 295), die fordert, Bildung und Nachhaltigkeit ganz eng zusammenzudenken und somit „den Menschen zu einem Teil der Lösung zu machen und nicht ausschließlich zur Ursache des Problems“.

zu verarbeiten sowie sich selbst zu globalen Themen zu verhalten, ihre eigene Position fremdsprachlich zum Ausdruck zu bringen und in der Interaktion mit anderen verschiedene Perspektiven verantwortungsvoll sprachlich auszuhandeln. Diskursfähigkeit geht dabei über das bloße Einüben von sprachlichen Fertigkeiten hinaus; es handelt sich um eine umfassende Kompetenz, in der sprachlich-diskursive Fähigkeiten eng an konkrete inhaltlich-thematische Aushandlungen geknüpft sind (vgl. Hallet 2011, S. 54).

Im Hinblick auf sprachliche Bildungsprozesse in der Schule sollte dabei allerdings bedacht werden, dass Partizipationsmöglichkeit durch *mehrsprachige* Diskursfähigkeit weiter erhöht wird, dass im Kontext von BNE also keine Konzentration auf Englisch als globale Weltsprache erfolgen sollte. Zum einen gilt es – wie im *Orientierungsrahmen* ebenfalls hervorgehoben –, Vielfalt in der Weltgemeinschaft gerade auch als sprachliche Vielfalt wertzuschätzen und Sprachen als identitätsstiftend wahrzunehmen. Über verschiedene Sprachen finden zudem unterschiedliche Perspektiven Eingang in den Nachhaltigkeitsdiskurs (vgl. auch Elsner 2021). Zum anderen verfügen Sprecher:innen mehrerer Sprachen über ein größeres sprachliches Repertoire und erhöhen aufgrund der ihnen zur Verfügung stehenden mehrsemiotischen Ressourcen ihre Teilhabemöglichkeiten an globalen Diskursen. Sprachen können in diesem Sinne als *power tools* angesehen werden, über die Individuen sich Inhalte erschließen und sich verständlich machen können, um so ihre Stimmen in Diskurse einzubringen und zum Handeln ermächtigt zu werden.³

Gerade auch für den Kontext BNE steht der Fremdsprachenunterricht, und steht nicht zuletzt Schule insgesamt, in der Pflicht, bei Lernenden plurilinguale Kompetenzen zu fördern. Dies bedeutet auch, die außerschulisch erworbenen sprachlichen Kompetenzen der Lernenden, z. B. über deren verschiedene Erst- bzw. Herkunftssprachen, stärker als Werkzeuge für Teilhabe zu würdigen und deren Nutzung anzuregen. Möglich wird dies im Kontext von BNE über mehrsprachige Sprachmittlungsaufgaben (vgl. Elsner/Lohe 2021), durch die Inhalte zu einem globalen Thema aus unterschiedlichen sprachlichen Quellen für Aushandlungsprozesse in der gemeinsamen (Fremd-) Sprache Englisch für alle zur Verfügung gestellt werden (vgl. auch Kutý in Beitrag 8 dieses Bandes). Der Englischunterricht trägt hier eine besondere Verantwortung, kann er doch als meist erster schulischer Fremdsprachen-

3 Auch im neuen *Companion Volume* zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe 2018) sind nun Skalen und Deskriptoren für Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität ausgearbeitet, weil Plurilingualität zu den zentralen Zielen des Referenzrahmens zählt. Neben Verweisen im Abschnitt zu Mediation umfasst z. B. das Kapitel „Compétence plurilingue et pluriculturelle“ (ebd., S. 164 f.) drei Skalen: „exploiter un répertoire pluriculturel“, „compréhension plurilingue“, „exploiter un répertoire plurilingue“. Die zu diesen Skalen formulierten Deskriptoren nehmen eine Ausdifferenzierung des Mehrsprachigkeitsbegriffs vor, die stark auf den Handlungscharakter von Sprache(n) und plural geprägte kommunikative Prozesse fokussiert.

unterricht durch eine Ausrichtung am Mehrsprachigkeitsparadigma Offenheit und Neugier gegenüber Sprachen generell fördern und damit zum Erhalt und Lernen von weiteren Sprachen ermutigen (vgl. Elsner/Lohe 2021).⁴

Neben sprachrezeptiven und -produktiven Kompetenzen scheint die für den Kontext von BNE ebenfalls zentrale Sprachreflexion bislang weniger für das globale Lernen berücksichtigt zu werden. Dabei birgt auch das sprachreflexive Arbeiten, bei dem Sprache als Gegenstand stärker in den Fokus rückt, großes Potenzial für die Beschäftigung mit Nachhaltigkeitsdiskursen und die Förderung des zweiten Kompetenzbereichs *Bewerten* (vgl. oben sowie Becker u. a. 2016, S. 158). Die für nachhaltige Entwicklung wichtige Kompetenz zum kritischen Denken sowie die Fähigkeit, Normen, Praktiken und Meinungen zu hinterfragen (vgl. Rieckmann 2019, S. 84), können auch durch die Reflexion über Sprache und ihre Funktionen trainiert werden. Sprachreflexion ist Bestandteil von Sprachbewusstheit – einer der im Fremdsprachenunterricht zu fördernden Teilkompetenzen, die darauf abzielt, für die Verwendung von Sprache in verschiedenen kommunikativen Kontexten zu sensibilisieren (vgl. Gnutzmann 2017). Im Hinblick auf BNE kann dies z. B. bedeuten, mit Lernenden durch die Analyse von verwendeter Lexik, syntaktischer Strukturen oder rhetorischer Strategien zu erkunden, wie über ein Nachhaltigkeitsthema jeweils gesprochen oder geschrieben wird, welche Wertvorstellungen über die verwendeten sprachlichen Formen dabei zum Ausdruck kommen, wie die sprachliche Vermittlung zur Bedeutungsbildung beiträgt und Menschen in ihrer Meinung beeinflusst sowie welche Ein- oder Ausschlüsse und damit Machtverhältnisse durch sprachliche Normen und Praktiken produziert werden. Durch Sprachreflexion im Fremdsprachenunterricht lernen Schüler:innen also, auf der Basis von sprachlichem Wissen Diskurse über Nachhaltigkeitsthemen und Globalisierungsfragen zu bewerten. Sprache wird nicht nur als Mittel der Verständigung angesehen, sondern es wird – im Sinne kritischer Diskursfähigkeit oder *critical language awareness* (vgl. Fairclough 1992) – auch die Einsicht gefördert, „dass Sprache selbst unauflösbar mit gesellschaftlichen Machtstrukturen, Differenzverhältnissen und sozialer Positionierung verbunden ist und somit kein neutrales Instrument des Interessensausgleichs [...] darstellt“ (Fandrych 2021, S. 59).

Reflexionskompetenz ist zudem expliziter Teil von der für BNE zentralen Gestaltungskompetenz (vgl. de Haan 2008 sowie Surkamp in Beitrag 1).

4 Vgl. erneut das *Companion Volume*, in dem sich die Förderung plurilingualer Kompetenzen einerseits darauf bezieht, bereits vorhandene Mehrsprachigkeit zu stärken. Andererseits geht es darum, eine Offenheit gegenüber anderen, unbekannten Sprachen bei jedem bzw. jeder Einzelnen zu fördern und kommunikative Kompetenzen in diesen zu entwickeln, um eine prospektive Mehrsprachigkeitskompetenz anzubahnen. Alle Schüler:innen sollen im Fremdsprachenunterricht die Gelegenheit erhalten und aktiv dazu aufgefordert werden, ihre sprachlichen Ressourcen flexibel, funktional und zielgerichtet einzusetzen.

Durch die Einbeziehung sprachlicher Reflexionskompetenz – die im Fremdsprachenunterricht gefördert wird – kann diese Teilkompetenz von Gestaltungskompetenz erweitert und inhaltliches, sachfachliches Lernen bei der Beschäftigung mit Nachhaltigkeitsthemen mit sprachlichem Lernen verbunden werden. Lernende werden befähigt, den Wert von Informationen und die Eignung von Quellen auch bezogen auf deren sprachliche Strukturen einzuschätzen, Perspektivierungen über Sprache in Nachhaltigkeitsdiskursen zu beurteilen und den Neutralitätscharakter von Sprache in Aushandlungsprozessen kritisch zu beleuchten. Fairclough (1992, S. 3) sieht *critical language awareness* daher als „prerequisite for effective democratic citizenship“ (ebd.) an.⁵

2.2 Potenziale des kulturellen Lernens für BNE

Der *Orientierungsrahmen* weist an verschiedenen Stellen explizit darauf hin, dass Sprache, Kultur und Kommunikation eng zusammenhängen und ihrerseits selbst globale Phänomene sind (vgl. z. B. Becker u. a. 2016, S. 157). Dies bedeutet unter anderem, dass Auslegungen des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und die Bewertung von Nachhaltigkeitsmaßnahmen in Abhängigkeit von Haltungen erfolgen, die kulturell geprägt sind (vgl. auch Rippl 2019, S. 316), und dass auch deshalb „der Umgang mit den Sprachen und Kulturen der Welt [...] Kernbestandteil einer zeitgemäßen und zukunftsfähigen allgemeinen Bildung [ist]“ (Becker u. a. 2016, S. 157). In den Kompetenzbeschreibungen für den Fremdsprachenunterricht überwiegt allerdings – wie oben dargelegt – die Formulierung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten; kulturbezogene Kompetenzen spielen so gut wie keine Rolle.

Dies ist insofern erstaunlich, als einige der für BNE notwendig zu entwickelnden Kompetenzen schon seit langer Zeit Bestandteil auch der Zielvorstellungen für den Fremdsprachenunterricht sind. So machen z. B. die Fähigkeiten zu Perspektivenwechsel und Empathie sowie Haltungen wie Offenheit, Toleranz und Solidarität den Kernbereich interkultureller kommunikativer Kompetenz aus. Im Modell von Michael Byram (1997), das sowohl den deutschen Bildungsstandards als auch den länderspezifischen Curricula für den Fremdsprachenunterricht zugrunde liegt, werden kulturelle und sprachliche Kompetenzen explizit zusammengedacht. Ihre gemeinsame Förderung im Fremdsprachenunterricht soll dazu beitragen, Schüler:innen auf die Verständigung mit Menschen aus anderen Kontexten und mit anderem Erfahrungshintergrund vorzubereiten, indem sie in die Lage versetzt werden, für sie fremde Wirklichkeitsvorstellungen, Einschätzungen und Meinungen nachzuvollzie-

5 Zur Bedeutung sprachreflexiver Fähigkeiten im Kontext von BNE vgl. ausführlicher den Beitrag 3 von Diehr. Zu den generellen Potenzialen einer ‚Kritischen Fremdsprachendidaktik‘ vgl. Gerlach (2020).