



NACHHALTIGKEITSFÖRDERUNG IN DAF-LEHRWERKEN FÜR DIE ANFÄNGERSTUFE UND VORSCHLAG EINES EIGENEN BNE-MODELLS FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

1 EINFÜHRUNG

Das schulische Bildungssystem erreicht Menschen aus allen Milieus, darum hat es auch die Möglichkeit, die Gesellschaft demokratisch, verbindend und nachhaltig zu beeinflussen. In der Zeit von ökologischen Katastrophen, Armut, Ausbeutung, Pandemien und Kriegen scheint Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden BNE) von zentraler Relevanz. Die Aufgabe von Bildungsinstitutionen besteht in der Übersetzung des Nachhaltigkeitsparadigmas in allgemein verständliche Denk- und Verhaltensmuster, die die sich für die Umwelt engagierende junge Generation verinnerlichen kann. Fremdsprachenlernende werden heutzutage mit zunehmend komplexen globalen Thematiken konfrontiert, worauf der Fremdsprachenunterricht entsprechend reagieren soll. Eine Möglichkeit ist, diese Thematiken zum Lerngegenstand zu machen (z.B. nach CLIL-Ansatz) oder sie in den regulären FSU einzuschließen.

Im Folgenden werden zunächst theoretische Konzepte der Nachhaltigkeit und der BNE mit dem Fokus auf Fremdsprachenunterricht dargestellt. Weiterhin werden im Rahmen der Untersuchung sieben DaF-Lehrwerke für die Anfängerstufe (s. Kapitel 8.1) unter die Lupe genommen, mit dem Ziel herauszufinden, ob und wie Nachhaltigkeit thematisiert wird (direkt/indirekt), inwiefern die drei Nachhaltigkeitsbereiche Ökologie, Ökonomie und Soziales vertreten sind, zu welchen nachhaltigkeitsfördernden Aktivitäten Lernende auf dem Anfängerniveau angeleitet werden und im Rahmen welcher Grammatikstrukturen nachhaltigkeitsorientierte Inhalte behandelt werden. Anhand von Ergebnissen der qualitativen Lehrwerkanalyse, die mit Beispielen veranschaulicht werden, wird anschließend ein eigenes didaktisches Modell präsentiert, das auf der Theorie der BNE beruht und den Lehrkräften als Ergänzung der Lehrwerke beim Planen eines ganzheitlich orientierten Fremdsprachenunterrichts zugutekommen kann.

2 NACHHALTIGKEIT IM ALLGEMEINEN

Der Begriff *Nachhaltigkeit* wirft eine ethische Debatte zwischen Nutzwert und Eigenwert der Natur auf (Hauff 1987, zit. nach Brehm 2015: 13). In der nachhaltigen Entwicklung sollen menschliche Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, aber auf solche Art und Weise, dass auch künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse

* jan.cernetic@ff.uni-lj.si

befriedigen können (vgl. *ibd.*). Da diese Bedürfnisse *ökologischer, sozialer* und *ökonomischer* Natur sind, etablierte sich in der Literatur das Drei-Säulen-Modell der nachhaltigen Entwicklung (vgl. *ibd.*; Bechtel 2021: 10; Handschuh et al. 2013: 24–26; de Haan 2002: 15). Die zeitgenössischen Begriffsdefinitionen wie die folgende vom Nachhaltigkeitsrat der Bundesregierung versuchen alle drei Perspektiven miteinzubeziehen: „Nachhaltige Entwicklung heißt, Umweltgesichtspunkte gleichberechtigt mit sozialen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten zu berücksichtigen“, wodurch wir „unseren Kindern und Enkelkindern ein intaktes ökologisches, soziales und ökonomisches Gefüge hinterlassen“ (Brehm 2015: 14).

Das Problem etlicher Begriffsdefinitionen liegt darin, dass sie gemeinschaftsorientiert sind und der Mensch als Individuum *expressis verbis* nie angesprochen wird (vgl. *ibd.*). Dies versucht die Definition der Nachhaltigkeit für den Bildungsprozess zu kompensieren. Lernende sollen sich nämlich von der Thematik persönlich angesprochen fühlen, um sich mit den Nachhaltigkeitsprinzipien identifizieren zu können und folglich diese in ihrem Alltag in die Tat umzusetzen.

3 NACHHALTIGKEIT IN DER BILDUNG

Der heutige interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenunterricht wird von manchen Fachdidaktiker*innen als konfliktfreie Zone bezeichnet, in der es keinen Platz für Politisierung gibt. Jedoch ermöglicht erst die Überwindung des apolitisch gestalteten Unterrichts „den Zugang zu tiefgreifenden Aspekten der Zielkultur, mit denen sich die Menschen, die in dieser leben, in ihrem Alltag auseinandersetzen müssen“ (Levine 2020: 77, zit. nach Bechtel 2021: 14). Die Nachhaltigkeitsthemen sind *per se* komplex und adäquat lässt man sich auf sie ein, wenn man multiperspektivisch vorgeht (vgl. Bechtel 2021: 10).¹ Lernende sollen fächerübergreifend vernetztes Wissen erwerben, und zwar durch eigenverantwortliche und partizipative Lernprozesse. In der ganzheitlich orientierten BNE soll die ganze Schulgemeinschaft mitwirken (vgl. den sog. *Whole School Approach* in Handschuh et al. 2013: 23).

Der Bildungsauftrag nach der UNESCO lautet, Lernende in der BNE „zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte, demokratischer Grundprinzipien und kultureller Vielfalt zu befähigen“ (Bechtel 2021: 10). Anders formuliert, besteht die Rolle der Bildungsinstitutionen darin, „bei Kindern, die zunehmend zu Konsumenten werden, [...] eine Basis für einen nachhaltigen Lebensstil zu legen“ (Handschuh et al. 2013: 7). Nachhaltigkeitsfördernder Unterricht knüpft an die Erfahrungswelt der Lernenden an und wirft die Frage auf, wie ihnen das Gefühl vermittelt werden könnte, dass alles, was mit der Umwelt passiert, auch mit ihnen zu tun hat (vgl. *ibd.*).

De Haan nennt die *Gestaltungskompetenz* als Ziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Den Lernenden sollen systematisch mit Bedacht ausgewählte Themen,

1 Auch wenn de Haans Vorschlag, der BNE »eine nationale Ausprägung zu geben« (de Haan 2008: 25), Aufmerksamkeit verdient, sollten alle nachhaltigkeitsrelevanten Phänomene auch im globalen Kontext (d.h. aus unterschiedlichen Perspektiven) betrachtet werden.

Aufgaben und Instrumente zur nachhaltigen Entwicklung angeboten werden, die sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der zukünftigen Weltgesellschaft befähigen (vgl. de Haan 2002: 14). Lernende sollen in die Lage versetzt werden, Probleme nicht-nachhaltiger Entwicklung zu erkennen und ihr theoretisches Wissen in der Suche nach innovativen Lösungen einzusetzen (vgl. de Haan 2008: 31; Surkamp 2022b: 15). Es scheint von großer Bedeutung zu sein, dass Lernende eine Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungen erhalten. Lernende sollen bei dem kompetenzorientierten Ansatz nicht nur kognitive Lernziele im Sinne des Wissenserwerbs verfolgen, sondern Einstellungen und Motivationen zu den Nachhaltigkeits Herausforderungen entwickeln, die sie zum Handeln anregen (vgl. Surkamp 2022b: 13). BNE ist vielseitig und bietet gerade dadurch die Chance, dass jede(r) einzelne Lernende einen Bereich für sich findet. In diesem Bereich fühlt sie/er sich wohl und engagiert sich für dessen Weiterentwicklung, indem sie/er zuverlässig und in einem Team arbeiten möchte (vgl. Handschuh et al. 2013: 14).

Die Gestaltungskompetenz wird als Outcome gemessen und besteht aus mehreren Teilkompetenzen: Lernende sollen in die Lage versetzt werden, vorausschauend zu denken, transkulturelle Verständigung wahrzunehmen und interdisziplinär zu arbeiten. Sie sollen Planungs-, Umsetzungs- und Partizipationskompetenzen entwickeln, wobei sie Empathie, Mitleid und Solidarität zeigen und sowohl sich selbst als auch andere zum weiteren nachhaltigen Handeln motivieren. Ihre eigenen kulturellen Leitbilder sollen sie kritisch reflektieren können (de Haan/Seitz 2001; de Haan 2002: 15f.). Auch Rieckmann (2019: 84) betont ähnliche Teilkompetenzen, die in den Nachhaltigkeitszielen der UNESCO (*Sustainable Development Goals* 2017) enthalten sind: vernetztes Denken, vorausschauendes Denken, normative und strategische Kompetenz, Kooperations- und Problemlösekompetenz, kritisches Denken und Selbstkompetenz, die einem erst ermöglicht, die eigene Rolle in der lokalen und globalen Gesellschaft zu reflektieren. Schreiber (2016: 90–99) unterscheidet drei Bereiche der Gestaltungskompetenz: Im Bereich *Erkennen* sammeln Lernende entweder geleitet oder mittels Einsatz verschiedener Medien Informationen zu einem Nachhaltigkeitsthema, die ihnen ermöglichen, Zukunftsszenarien zu sehen und Lösungsansätze anzubieten. Der Bereich *Bewerten* umfasst die auf die Theorie gestützte Reflexion von Werten und Normen im Diskurs über Entwicklungsfragen und die Bewertung bestehender Maßnahmen. Der Bereich *Handeln* verlangt von Lernenden aktive Partizipation an den nachhaltigkeitsbezogenen Veranstaltungen, an denen u. a. ihre Kommunikationsfähigkeit und Mitverantwortung zum Ausdruck kommen sollen. Jede(r) soll als handelndes Individuum in der Lage sein, „die Konsequenzen des eigenen Handelns zu verstehen und nachhaltige Entscheidungen in einem globalen Kontext zu treffen“ (Müller 2022: 100).

Brehm (2015: 16) geht von der auf die Gestaltungskompetenz ausgerichteten Pädagogik aus und schlägt folgende Definition der BNE vor, in der das Individuum als Träger aller Bildungsprozesse im Mittelpunkt steht:

Bildung für nachhaltige Entwicklung hinterfragt traditionelle Bildungsinhalte und -methoden im Hinblick auf intra- und intergenerationale Gerechtigkeitsaspekte im nationalen wie globalen Maßstab. Sie zeigt Interdependenzen von

Mensch, Gesellschaft und natürlichen Ökosystemen und wirft ethische Fragen nach der Nutzbarmachung von Mensch und Natur für das ökonomische System auf. Schließlich entwirft sie in partizipativer Weise positive und realistische Zukunftsszenarien und sucht individuelle ökonomische und politische Wege zur nachhaltigen Entwicklung (ibd.).

4 NACHHALTIGKEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Im modernen handlungsorientierten Sprachunterricht wird Sprache als Handlungsform begriffen. Das Fremdsprachenlernen erleichtert die globale Verständigung, die für die Verwirklichung weltweiter Nachhaltigkeit von entscheidender Bedeutung ist. Sprache kann in dem Sinne sowohl als Mittel zur interdisziplinären und internationalen Interaktion als auch als Medium der Auseinandersetzung mit globalen Nachhaltigkeitsherausforderungen verstanden werden (vgl. Müller 2022: 99). Der forschungs-, transformativ- und aktionsorientierte Unterricht soll zum Ausbau von Sprachkompetenzen führen, die für die Umsetzung von BNE-relevanten Themen nötig sind (vgl. ibd.: 101). Die Autorin schlägt weiterhin vor, eine nachhaltigkeitsorientierte Unterrichtseinheit mit einem assoziativen Einstieg anzufangen, und zwar mit der Frage, „wie eine ideale Welt im Jahr 2030 aussehen würde“ (ibd.: 102), oder mit einem *Was wäre, wenn ... Szenario* (vgl. Handschuh 2013: 8). Durch die Beantwortung der Frage nach der Think-Pair-Share-Methode werden Lernende für das Thema sensibilisiert. In Bezug auf die Sprachstrukturen ermöglicht die Aufgabenstellung eine Wiederholung der Konjunktiv-II-Formen, bei der Meinungswiedergabe helfen sich Lernende nach Bedarf mit entsprechenden Redemitteln. Eine weitere Aktivität kann darin bestehen, dass Lernende die einzelnen Nachhaltigkeitsziele (z.B. die *Sustainable Development Goals* in UNESCO: *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives* 2017) in Form von Tagesschau-Meldungen zusammenfassen, sich aufnehmen und die Aufnahmen vor der Klasse abspielen lassen. Ausgehend von der Aufgabe kann in der Klasse eine Debatte darüber angefangen werden, welche von diesen Zielen leicht bzw. schwer realisierbar sind und wie jede(r) Einzelne dazu beitragen könnte. Um das themenbezogene Vokabular zu lernen oder zu festigen, können Lernende aus den *SDGs* zehn wichtige Substantive ausschreiben und sie mit anderen Wörtern zu erklären versuchen oder an konkreten Beispielen veranschaulichen. Die anderen Gruppen raten, welche Substantive hinter den Erklärungen stecken. Lehrkräften wird empfohlen, Lernende auch außerhalb des schulischen Unterrichts zum nachhaltigen oder nachhaltigkeitsreflektierten Handeln anzustacheln: Sie können beispielsweise in Form von Tagebucheinträgen das eigene nachhaltige Verhalten dokumentieren und sich wöchentliche Herausforderungen stellen, die sie einmal pro Woche in der Klasse präsentieren. Solche Herausforderungen sind zum Beispiel: so einkaufen, dass dabei möglichst wenige Verpackungen verbraucht werden, und den nachhaltigen Einkauf photographisch dokumentieren; die alten Kleidungsstücke sortieren und eventuell zum Second-Hand-Shop bringen; vor jedem Einkauf einen Einkaufszettel schreiben und die Wahl an Produkten in Bezug auf Nachhaltigkeit kommentieren (vgl. Müller 2022: 103–107).

Um authentischen Texten und Dokumenten nachhaltigkeitsbezogene Informationen entnehmen zu können, sollen sich Lernende im Fremdsprachenunterricht fachsprachliche Kenntnisse aneignen (vgl. Bechtel 2021: 14). Jedoch darf der nachhaltige FSU nicht auf die Akkumulation des Wissens beschränkt bleiben, vielmehr sollen Lernende dazu befähigt werden, an die (zukünftig) zu bewältigenden Probleme in der Praxis heranzugehen (vgl. Stadelmann 2017: 12). Somit wird die Dauerhaftigkeit der Nachhaltigkeitskompetenz hervorgehoben, die in die Lebensinteressen der Lernenden einfließen sollte. Dabei spielt die emotionale Komponente eine zentrale Rolle (vgl. Bechtel 2021: 16). Deshalb scheint der Einsatz der emotionalen Bilder, die die Folgen des unverantwortlichen Umgangs mit unserem Planeten zeigen, sinnvoll zu sein. Auch die Vokabeln, die man anhand von diesen Bildern lernt, bleiben länger im Gedächtnis haften. Auf höheren Sprachniveaus dienen solche Bilder als Impuls für kommunikative Unterrichtsaktivitäten, bei denen nach Bechtel wichtige Konzepte des selbstgesteuerten Lernens, der Binnendifferenzierung und des angenehmen Klassenklimas (vgl. ibd.: 17) zum Vorschein kommen können.

Welche *Inhalte* eignen sich für den nachhaltigkeitsorientierten Unterricht? Nach de Haan (2002: 16) können weltweite Problemlagen der nachhaltigen Entwicklung kein geeignetes Thema sein, falls sie die Lebenswirklichkeit der Lernenden nicht tangieren. Die scheinbar fernliegenden Problemlagen sollen im Nahbereich ausfindig und sichtbar gemacht werden, so dass sich Lernende mit ihnen identifizieren können. Im Unterricht sollen nicht nur aktuelle Krisen, Kriege und Umweltkatastrophen beschrieben werden, sondern auch ihre langfristigen Folgen. Alle Inhalte sollen ein bestimmtes Handlungspotenzial tragen (vgl. ibd.: 17).

Nach dem Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigkeit eignen sich für den Fremdsprachenunterricht folgende Themen und Handlungsfelder (vgl. Handschuh et al. 2013: 24ff.; de Haan 2002: 17ff.) (Tabelle 1).

Wie der *Tabelle 1* entnommen werden kann, geht es in Bezug auf Nachhaltigkeit um anspruchsvolle Themen, Herausforderungen und Fragestellungen, die nicht nur besonderes sprachliches Repertoire verlangen, sondern auch und vor allem Fachwissen aus den Bereichen Ökologie, Ökonomie, Sozialwissenschaften usw. Es wäre demnach am effektivsten, nach dem CLIL-Ansatz zu arbeiten, bei dem Sachinhalte in der Fremdsprache erschlossen werden: „Das Erlernen von Inhalten findet also zeitgleich mit dem Erlernen einer Fremdsprache statt“ (Ibitz 2018: 115). CLIL vermittelt nicht nur sprachliches und sachfachliches Wissen, sondern auch Lernstrategien und Konzepte; es handelt sich um das Sprachenlernen im natürlichen kontextuellen Gebrauch, was dazu beiträgt, dass Lernende den Wert des neugelernten Wortschatzes einsehen (vgl. ibd.). CLIL scheint ein wirksames Werkzeug zu sein, mit dessen Hilfe Lernende eigene Perspektiven zu Eine-Welt-Themen durchdenken können, um Bewusstsein gegenüber diesen zu entwickeln (vgl. ibd.: 132f.). Wie Ibitz betont, liegt die größte Schwierigkeit bei einer CLIL-Implementierung darin, Lehrkräfte mit entsprechender Doppelqualifikation zu finden, denn Sprachlehrende sehen sich normalerweise nicht in der Lage, komplexe Nachhaltigkeitsthemen nach dem CLIL-Ansatz qualitativ im Unterricht zu behandeln (vgl. ibd.: 130f.).

Tabelle 1: Drei-Säulen-Modell – Themen und Handlungsfelder für den FSU

	Ökologie	Ökonomie	Soziales
Themen	<ul style="list-style-type: none"> • Klimawandel • Wetterveränderungen • Bodendegradation • Nutzen ökologischer Ressourcen • Artenvielfalt • Entwaldung • nicht nachwachsende Rohstoffe • Regenerationsfähigkeit von Ökosystemen • Mülltrennung • Energiesparen • umweltverträgliche Mobilität 	<ul style="list-style-type: none"> • zufriedenstellende Arbeitsbedingungen für alle • nachhaltiges Wirtschaften • Produktion: optimale Nutzung von Ressourcen, Critical Loads • Produkte: schadstoffarme Wirkstoffe, Erhöhung von Lebensdauer, Reparaturfreundlichkeit, Nahrungsmittel aus der Heimat, elektronische Abfälle, Fair Trade • Managementstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit bei der Nutzung natürlicher Ressourcen • Verantwortungsübernahme für (nicht) umweltfreundliches Handeln • zukunftsfähige Lebensstile • regionale Entwicklung vs. globale Entwicklung • kulturelle Anpassungsfähigkeit • Zugang zur Bildung • Arbeiterausbeutung und Armutsbekämpfung
Handlungsfelder	<ul style="list-style-type: none"> • Mülltrennung-Wettbewerb • Müllverwertung (Spielzeug aus Müll herstellen) • kunstvoll recyceln und Ausstellungen organisieren • Tauschen statt Kaufen • Energiespartage und Strompolizei in der Klasse organisieren • Papierverbrauch minimalisieren (kopierfreie Tage, E-Klassenraum erstellen) • Walking-Bus, Fahrradausflüge • Schulgarten anlegen, Gemüse anbauen lernen, Waldpädagogik, grünes Klassenzimmer 	<ul style="list-style-type: none"> • Fair-Trade-Kaffee • Planung zur Gestaltung gemütlicher Arbeitsplätze • Fair-Trade Produkte in der Schulküche • Second-Hand-„Laden“ eröffnen • Geld sparen und spenden • neue Nutzung alter Produkte • Einrichtung von (fiktiven) nachhaltigkeitsorientierten Schulfirmen • grüne Schulmessen • Werbung an der Schule regulieren • Messen zum Austausch von Lehrbüchern organisieren 	<ul style="list-style-type: none"> • hohes kulturelles Angebot an der Schule: Ausstellungen, Theater, Orchester, Chöre, Besuch von kulturellen Veranstaltungen, Gemeinschaftsaktionen • gelebte Interkulturalität • gesundes Frühstück für alle, Obst aus der Region anbieten, Essgewohnheiten reflektieren (Veganismus usw.) • bewegte Pausen für alle • Erholungsräume einrichten • Entwicklung von Konfliktlösungsstrategien, Mediatorenschulung • gemeinsam gestaltete Feste aller an der Schule vertretenen Religionen, Nationalitäten • Einbindung der Eltern in die Entscheidungsprozesse

Wie kommen die drei *Kompetenzbereiche* der BNE im Fremdsprachenunterricht zum Ausdruck? Im Bereich *Erkennen* sollen Lernende fähig sein, die Bedeutung der sprachlichen Vielfalt beim Menschen in globaler Entwicklung zu sehen. Sprache

fungiert als Medium der nachhaltigen Entwicklung und ihre Funktionen ermöglichen vielfältige Denkweisen bzw. unterschiedliche Wertvorstellungen. Im Kompetenzbereich *Bewerten* denken Lernende darüber nach, wie man durch sprachliche Mittel manipulieren kann und welche Diskriminierungsformen eine Sprache ermöglicht. Hier gilt es Textsorten wie Zeitungsartikel, Podcasts, Filme, Blogs, Vlogs, literarische Texte, Kommentare unter YouTube-Videos, Nachrichten in sozialen Netzwerken miteinzubeziehen, die auf Nachhaltigkeitsherausforderungen eingehen. Beim *Handeln* wird lediglich der Motivationsaufbau hervorgehoben (Becker 2016: 185, zit. nach Surkamp 2022a: 21f.). Alter und Wehrmann (2022: 97) betonen, dass im Zentrum der nachhaltigen Entwicklung das menschliche Individuum steht, das „Lösungsstrategien vor allem kommunikativ und kulturübergreifend bzw. transnational aushandelt“. Es lohnt sich also, im Fremdsprachenunterricht rhetorische Mittel und Argumentationsstrategien zu erkunden, die in den Nachhaltigkeitstexten auftauchen (z.B. durch die Analyse der Beispielstexte oder auf höheren Sprachstufen durch die von Lehrkräften angepasste Diskursanalyse) und die Wertvorstellungen zu untersuchen, die durch diese Mittel und Argumente zum Ausdruck kommen (vgl. Surkamp 2022a: 24).

5 NACHHALTIGKEIT IN LEHRWERKEN

2012 stellte Pühringer fest, dass es seitens der Wissenschaftler*innen noch keine Kriterienkataloge gibt, welche Bildungsziele bei der Nachhaltigkeitsförderung in bestimmten Bildungsinstitutionen zu verfolgen sind und durch welche Lerninhalte diese erreicht werden könnten. Seine Lehrwerkanalyse zeigt, dass die Fragen der Mobilität, Energie, Biodiversität und Wasserqualität relativ oft angesprochen werden, wobei andere Themen wie Klimaschutz, Rohstoffe und Ressourcenverbrauch, Emissionen, Gewässer, Umweltrisiken oder Gerechtigkeit zwischen Generationen oder im Hinblick auf die Nord-Süd-Beziehungen noch fehlen. Jedoch geht es auch bei den vorhandenen Themen lediglich um bloße Informationsvermittlung; es fehlen Unterrichtsaktivitäten, die Reflexion des eigenen Verhaltens fördern oder mit deren Hilfe Handlungsalternativen entwickelt werden könnten (vgl. ibd.: 125).

Aus der Lehrwerkanalyse Bechtels (2021: 13) ergibt sich, dass in den Lehrwerken für Französisch- und Spanischunterricht nur Frankreich und Spanien im Fokus stehen; auf frankophone Länder in Afrika und hispanophone Länder in Südamerika wird nicht fokussiert. Durch die Öffnung des Unterrichts gegenüber diesen Ländern, also durch den Einbezug der globalen Perspektive, könnten Lernende Einblick in lokale Auswirkungen globaler Probleme erhalten.

Was Elemente der Mehrsprachigkeit in DaF-Lehrwerken anbelangt, kommen diese zwar vor, jedoch nicht systematisch und zielgerichtet (vgl. Retelj 2022: 273). „Mehrsprachigkeitsorientierte Übungen, Aufgaben und Texte könnten Lernenden einen Anlass zur Sprachreflexion und Sprachbewusstheit geben und ihnen bei der Bewusstmachung und Entwicklung des eigenen Sprachrepertoires helfen“ (ibd.). Solche Unterrichtsaktivitäten würden Lernenden ermöglichen, ihr Sprach(vor)wissen zu aktivieren,

sich der bereits erworbenen Kompetenzen bewusst zu werden, und sie dadurch zum lebenslangen Fremdsprachenlernen anregen.

Im Internet gibt es zwar viele Lernmaterialien und umweltbezogene Unterrichtsvorschläge, doch es bleibt fraglich, ob bzw. wie oft Lehrkräfte diese in ihrem Unterricht einsetzen. Nachhaltigkeit sollte deshalb zum Teil der nationalen Curricula werden (vgl. Handschuh et al. 2013: 23) und die Nachhaltigkeitskompetenz zu einem der globalen Lernziele. Es lässt sich beobachten, dass sich jüngere Generationen gern für das nachhaltige Leben einsetzen und dafür intrinsisch motiviert sind, deswegen ist das Risiko, dass die Integration nachhaltigkeitsbezogener Themen in das Fremdsprachenlernen misslingt, eher auszuschließen. Ganz im Gegenteil könnten Lernende durch die Beschäftigung mit solchen Themen im FSU „den Sinn“ des Fremdsprachenlernens schneller einsehen.

6 NACHHALTIGKEIT IM KONTEXT NEUER MEDIEN

Schütze (2010: 578) geht auf die Nachhaltigkeit im Kontext neuer Medien im Fremdsprachenunterricht ein, wobei dieser Terminus einen langfristigen Einsatz bestimmter Medien bedeutet. Dabei werden Lernende durch den Reiz des Neuen motiviert, das ausgewählte Medium soll Kooperation und Meinungs austausch fördern. Womöglich sollen auch Muttersprachler*innen zum Unterricht kommen und „in einen Dialog eintreten, der zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz führt“ (ibd.: 583). Die dialogische Rolle von Muttersprachler*innen kann heutzutage im Unterricht teilweise durch die künstliche Intelligenz wie z.B. *Google Bard*, *ChatGPT*, *Perplexity Ask* ersetzt werden, indem Lernende mit dieser in Form von online Chats Gespräche zum Thema Nachhaltigkeit führen und nach innovativen Lösungen suchen, was sie auch zum autonomen Lernen anregt.

7 BLICK IN DEN GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN RAHMEN FÜR SPRACHEN (2001) UND DEN BEGLEITBAND (2020)

Weder im *Gemeinsamen Europäischen Rahmen für Sprachen* (2001; abgekürzt *GER*) noch im *Begleitband* kommen die zentralen Begriffe *Nachhaltigkeit*, *nachhaltig* vor. Nur *Umwelt* wird im *GER* (2001: 58) unter Berufung auf *Threshold Level 1990* erwähnt, allerdings auch nicht weiter ausdifferenziert. Ferner wird im *GER* (ibd.: 103) betont, dass für die Lernenden auch Sachwissen über das Zielsprachenland besonders wichtig ist. An mehreren Stellen wird die Bedeutung der Mehrsprachigkeit unterstrichen, die zur „lebenslangen Aufgabe“ gemacht werden sollte (vgl. ibd.: 17, 51), die Entwicklung des interkulturellen Bewusstseins und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz, persönliche Einstellungen, Werte, Motivationen, Überzeugungen umfasst (vgl. ibd.: 105f.) und somit eine Grundlage für die Nachhaltigkeitsförderung darstellt. Im Bereich der elementaren Sprachverwendung sollen Lernende alltägliche Ausdrücke verwenden können, um konkrete Bedürfnisse zu erfüllen (vgl. ibd.: 35). Letzteres könnte (neben dem Publikationszeitpunkt) einer der Gründe dafür sein, dass Nachhaltigkeit als Lerninhalt in keinem der beiden Dokumente angeführt ist. Nachhaltigkeit verbindet man normalerweise mit

abstrakten Zielen auf globaler Ebene, zudem ist es fraglich, inwiefern der Begriff als solcher zum alltäglichen Wortschatz der Fremdsprachenlernenden im Jahr 2001, als der *GER* veröffentlicht wurde, zählte. Abstrakte Elemente der Nachhaltigkeit sollten konkretisiert werden, um den Inhalt auf dem Sprachniveau A1 adäquat behandeln zu können.

Im *Begleitband* (2020: 160) werden im Bereich der plurikulturellen Kompetenz Internationalismen hervorgehoben. Bereits Lernende auf dem „vor A1-Niveau“ sollen ihre Bedeutung mithilfe visueller Unterstützung erschließen können. Auf dem Niveau A1 sind Lernende aber in der Lage, die Bedeutung einfacherer Zeichen und Aufschriften zu entschlüsseln und einem Text die Botschaft zu entnehmen (vgl. *ibd.*). Lernende arbeiten kooperativ und können ihre Ideen mit einfachen Vokabeln zum Ausdruck bringen und fragen, was andere aus der Gruppe denken (vgl. *ibd.*: 119), wofür aber etwas Vorbereitungszeit nötig ist. Ähnliches gilt für die Weiterleitung von Informationen, die sie aus dem kurzen, mit paratextuellen Elementen unterstützten (Online-) Nachrichtentext herausfiltern. Sowohl im *GER* als auch im *Begleitband* wird in den Deskriptoren für das Anfängerniveau die Beschreibung der Person und ihres Lebensstils (Hobbys, Ernährungsgewohnheiten usw.) vorausgesetzt, wozu aber heutzutage unter Jugendlichen auch die nachhaltige Lebensweise gehört.

8 NACHHALTIGKEITSFÖRDERUNG IN DAF-LEHRWERKEN FÜR DAS ANFÄNGERNIVEAU

8.1 Forschungsziel, -methode und -fragen

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung setzt es sich zum Ziel herauszufinden, inwiefern und wie in allen drei Bereichen des Drei-Säulen-Modells nachhaltigkeitsbezogene Inhalte in den ausgewählten Lehrwerken behandelt werden. Den Forschungsgegenstand stellen folgende DaF-Lehrwerke dar, mit denen im ersten Jahrgang des slowenischen Gymnasiums das Sprachniveau A1 (nach *GER*) erreicht werden sollte: *Deutsch ist in 1* (2003), *Passwort Deutsch* (2005), *Lagune 1* (2006), *Ideen 1* (2008), *ALLES STIMMT! 1* (2012), *studio [21] A1* (2013), *direkt interaktiv 1* (2022). Ausgehend von der Annahme, dass es auf dem Anfängerniveau schwieriger ist, umfangreiche und mehrdimensionale Inhalte zu vermitteln, stand hier die Frage im Mittelpunkt, ob und wie dieser Herausforderung bezüglich des Themas Nachhaltigkeit begegnet wird. Hierzu wurden alle Lehrwerke qualitativ analysiert.

Im Rahmen der Untersuchung der angeführten Lehrwerke wurde versucht, folgende Fragen zu beantworten:

- ob Nachhaltigkeit direkt (z.B. in Titeln, wörtlich) oder indirekt (z.B. innerhalb einzelner Kapitel zu anderen Themenbereichen) thematisiert wird;
- inwiefern die drei Bereiche der Nachhaltigkeit (vgl. das Drei-Säulen-Modell) vertreten sind und welche die nachhaltigkeitsfördernden Aktivitäten sind, zu denen Lernende durch die Anleitungen angeregt werden;
- mit welchen grammatischen Strukturen nachhaltigkeitsorientierte Inhalte (auf dem Anfängerniveau) verknüpft werden.

Die Ergebnisse werden mit Beispielen untermauert und didaktisch kommentiert, wobei jeweils auf die konkrete Lehrwerkquelle hingewiesen wird. Anhand der Ergebnisse der Lehrwerkanalyse wird im Kapitel 9 ein eigenes Modell präsentiert, das auf der Theorie der BNE beruht und Lehrkräften als Ergänzung der Lehrwerke beim Planen eines ganzheitlich orientierten Fremdsprachenunterrichts zugutekommen kann.

8.2 Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

In den untersuchten Lehrwerken lassen sich nur selten und sehr bedingt nachhaltigkeitsorientierte Inhalte ausfindig machen. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass es schwierig ist, abstraktere Inhalte zu vermitteln, wenn Lernende nicht über den entsprechenden Grundwortschatz verfügen. Nachhaltigkeit wird in keinem der analysierten Lehrwerke zum Zielthema gemacht. In den einzelnen Lehrwerken werden nicht einmal die Kernvokabeln zum Thema vermittelt, mit denen einfache Sätze gebildet werden könnten oder die den nötigen Wortschatz für die Beispielsätze der neuen grammatischen Strukturen gewährleisten würden. Der Wortbestandteil *nachhaltig-* und seine Derivate tauchen weder in älteren noch in neueren Lehrwerken auf. Es ist anzunehmen, dass Lernende, die nach den untersuchten Lehrwerken Deutsch lernen, das Lexem *Nachhaltigkeit* gar nicht verstehen bzw. es nicht in die Muttersprache übersetzen können. Obwohl Nachhaltigkeit ein zukunftsorientiertes Thema ist und Anfänger die verbalen Futur-I-Formen noch nicht kennen, lassen sich die Zukunftspläne und -vorschläge im Deutschen auch anders ausdrücken, und zwar mit Temporaladverbien wie *morgen, nächste Woche, in 10 Jahren*, deren Gebrauch aber auch Anfänger schon beherrschen (vgl. GER 2001: 85). In den Lehrwerken für Anfänger könnte in Bezug auf die Nachhaltigkeit die Gegenwart „reflektiert“ werden, um in den Lehrwerken für Fortgeschrittene Maßnahmen für eine umweltfreundlichere Zukunft treffen zu können.

Fast alle untersuchten Lehrwerke beginnen interkulturell und tangieren somit (teilweise) den sozialen Bereich des Drei-Säulen-Modells von Nachhaltigkeit. Die Begrüßungen aus allen DACHL-Ländern werden gelernt: *Grüß Gott, Servus, Moin moin, Grüezi, Hoi* (vgl. z.B. ALLES STIMMT! 1, direkt interaktiv 1), womit die Binnenpluralität des deutschsprachigen Gebiets hervorgehoben wird. Es folgen häufig die Vorstellungen von Personen, die nicht aus Deutschland kommen, sondern nach Deutschland gezogen sind, um dort zu arbeiten, zu studieren, einen Sprachkurs zu besuchen oder Urlaub zu machen. Auf ihre Herkunftsländer weisen ihre Namen hin (z.B. *Izet Latifi, Carmen Martinez, Francesca Aceto* in *direkt interaktiv 1*). Die Lehrwerkautor*innen setzen voraus, dass Deutsch in unterschiedlichsten Ländern nach ihren Lehrwerken unterrichtet wird. Der Beweis dafür sind lange Listen von Länder- und Sprachennamen, die eigentlich in jedem Lehrwerk zu finden sind. Die bunte Auswahl der Namen vermittelt den Eindruck, dass Deutsch „überall“ auf der Welt gelernt wird, und es ist anzunehmen, dass sich Lernende geborgen und motiviert fühlen, wenn sie die Personen aus ihrem Heimatland in „ihrem“ DaF-Lehrwerk erkennen. Verschiedene Personen kommen aus weit entfernten und – zumindest für Europäer*innen – „exotischen“ Ländern (z.B. *Andrick Razandry aus Madagaskar* in *studio [21] A1*). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass in den Lehrwerken keine Personen aus den ehemaligen deutschen

Kolonien in Afrika verzeichnet wurden. Schon der schnelle Blick auf die Landkarte Afrikas lässt jedoch einige deutsche Städtenamen wie Johannesburg, Lüderitz, Swakopmund usw. erkennen.

Neben Namen aus verschiedenen Ländern der Welt kommen auf den ersten Lehrwerkseiten Internationalismen vor (z.B. *Telefon, Hotel, Bus, Bank, Taxi* in *Lagune 1*: 9, vgl. auch *Ideen 1*: 14, *Deutsch in meinem Alltag in studio [21]*: 15). Die Lernenden sehen ein, dass nicht unbedingt alles in der deutschen Sprache für sie neu ist, sondern ihnen einige fremdsprachliche Vokabeln schon bekannt vorkommen. Auf die interkulturalitätsfördernde Atmosphäre weisen auch Fotos hin, die in den Lehrwerken auftauchen: Auf den Bildern befinden sich Menschen unterschiedlicher Nationalitäten (vgl. z.B. schon das Titelblatt von *direkt interaktiv 1, Ideen 1*) – noch ein Hinweis darauf, dass Deutschlernen nicht auf Europa beschränkt bleibt.

Des Weiteren wird Lernenden die Fähigkeit vermittelt, Tipps zu geben, indem sie mit dem Modalverb *sollen* in der dritten Person Singular und den angegebenen (verbalen) Clusters einfache Sätze bilden (*Deutsch ist in 1*), und zwar zum Thema gesundheitliche Beschwerden. Solche Tipps könnten auch als Ideen für nachhaltiges Leben formuliert werden, doch in den untersuchten Lehrwerken kommt keine solche Aufgabe vor. Ratschläge können auch als einfache Aufforderungen in der *Sie*-Form ausgedrückt werden (vgl. in *studio [21]*: 222 zum Thema *Tipps aus Ihrer Apotheke*). Thematisch wird auf nachhaltigkeitsrelevante Aktivitäten beispielsweise noch im Text über einen „extremen Radfahrer“ eingegangen und im Rezept, das die Zubereitung eines (gesunden) Nudelaufbaus beschreibt (vgl. *ibd.*: 193). Während Berufe in vielen untersuchten Lehrwerken zum Thema werden, werden eventuelle Berufe der Zukunft seltener behandelt.

Es lässt sich behaupten, dass Nachhaltigkeit als Themenkomplex nur bedingt vorkommt: Lehrwerke beinhalten Abbildungen von unterschiedlichen Lebensmitteln, wobei sich die Lehrwerkautor*innen vorzüglich für Obst und Gemüse (vgl. *Lagune 1*: 40) und andere gesunde Lebensmittel wie *Milch, Eier, Orangensaft, Honig, Brot* entscheiden (*Passwort Deutsch 1*).² Eine Aufgabenstellung, bei der etwa beurteilt werden könnte, welche Lebensmittel gesund bzw. gesünder als andere sind, ist meistens nicht vorhanden. Ferner wird auch Sport zum Thema (*ALLES STIMMT! 1*: 71); es ist in den meisten Fällen von Fußball die Rede, die Lernenden werden jedoch eher selten zum Nachdenken gefordert, wie oft sie Fußball spielen oder sich anders bewegen. Es wird weiterhin das Studentenleben beschrieben – z.B. Wohnen in einer Wohngemeinschaft (*studio [21]*: 88), jedoch nicht aus der Perspektive der Nachhaltigkeit. Unter den potenziell nachhaltigkeitsrelevanten Themen kommt nur noch *Auf dem Flohmarkt* vor, jedoch wird im Lehrwerktext kein Geschehen auf dem Flohmarkt beschrieben; vielmehr dient dieser Inhalt der induktiven Vermittlung des Gebrauchs von Präpositionen in Bezug auf die Zimmereinrichtung (*Deutsch ist in 1*: 46).

Es gibt keine Kapitel, die Nachhaltigkeit als Themenkomplex behandeln; auf die nachhaltigkeitsorientierten Themen weisen eher einzelne Aufgaben hin, in denen

2 In *Lagune 1* (141) ist ganz im Gegenteil die Speisekarte mit ausschließlich ungesunden Gerichten aus einem Schnellimbiss vorhanden. Ein größerer Wert als auf »gesund« wird auf »unter Jugendlichen beliebt« gelegt.

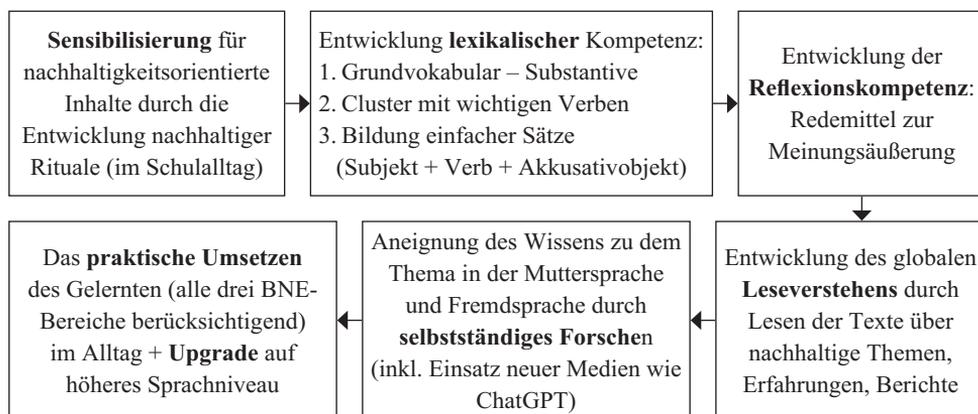
Nachhaltigkeit indirekt thematisiert wird (z.B. durch Einblicke in „fremde“ Kulturen, Tipps für gesundes Leben), wobei viele Aspekte aus dem im *Kapitel 4* tabellarisch dargestellten Drei-Säulen-Modell nach Handlungsfeldern fehlen (von sozialer Gerechtigkeit bis hin zu den erneuerbaren Energiequellen). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Nachhaltigkeit ein wichtiges, aber in den untersuchten DaF-Lehrwerken nicht systematisch bearbeitetes Thema ist, das im Anfängerunterricht von den Lehrkräften schnell übersehen werden kann.

9 VORSCHLAG EINES BNE-MODELLS UND PRAKTISCHER UNTERRICHTSAKTIVITÄTEN

Unter der Berücksichtigung von

- Definitionen, Dreidimensionalität und Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung,
- Sprachkompetenz der Fremdsprachenlernenden auf dem Sprachniveau A1 nach GER und dem Begleitband,
- Ist-Stand der nachhaltigkeitsorientierten Themen und Aufgaben in den an slovenischen Gymnasien eingesetzten DaF-Anfängerlehrwerken

wird hier für die zukünftige (institutionelle) Bildung für nachhaltige Entwicklung im FSU folgendes Modell vorgeschlagen (s. *Grafik 1*). Seine Schritte werden im Folgenden erläutert und mit konkreten Aktivitätenbeispielen veranschaulicht.



Grafik 1: Eigenes BNE-Modell für den Fremdsprachenunterricht

Die Bildung für nachhaltige Entwicklung soll möglichst früh anfangen und sich nicht nur auf den FSU begrenzen. Sie kann durch die *Sensibilisierung* für Nachhaltigkeitsthemen und nachhaltiges Handeln im Schulalltag gefördert werden, im Sinne der Entwicklung von Nachhaltigkeitskultur in der Schulgemeinschaft.

Schon im Kindergarten können Kinder mündlich fremdsprachliche *Vokabeln* lernen. Aber auch Anfänger an einem Gymnasium sollen zunächst die Schlüsselbegriffe zum Thema Nachhaltigkeit erlernen, die in Kollokationen/Cluster eingebunden werden können (*Energie sparen, Gebrauchtwagen kaufen, Müll trennen* usw.). Nachdem die Verbkonjugation und der Akkusativ behandelt wurden, können Lernende einfache *Sätze* bilden (*Man spart Energie*) oder mit dem Modalverb *sollen* Ratschläge zum nachhaltigen Lebensstil formulieren (*Man sollte Energie sparen.*). Diese Sätze können mit den Redemitteln zur Meinungsäußerung ergänzt werden (*Ich denke, man soll Energie sparen.*). Auf diese Weise wären Lernende schon auf dem Anfängerniveau in der Lage, ihre *Meinung* auf eine vereinfachte Art und Weise auszudrücken. Um ihre Meinung nicht insofern zu beeinflussen, als die Meinungswiedergabe in der Tat aus den auswendig gelernten Clustern bestünde, wird freie Gruppenarbeit empfohlen, bei der den Lernenden die Lehrkraft und das (Online-)Wörterbuch Hilfe leisten.

Mithilfe eines Wörterbuchs, kurzer informativer Texte zum Thema Nachhaltigkeit aus dem Internet (die auf diesem Niveau noch nicht detailliert, sondern eher global verstanden werden) oder der Beratung von ChatGPT können Lernende ein eigenes (digitales) Nachhaltigkeitstagebuch schreiben. Sie beginnen also *selbstständig zu forschen*. Die Lehrperson kann ihnen mit den Kapiteltiteln helfen: Im Kapitel *Kleidung* berichten sie textuell, bildlich und/oder in bewegten Bildern, was sie nicht neu, sondern in einem Second-Hand-Laden gekauft haben oder wie sie ein Loch in einem alten Kleidungsstück vernäht haben. Im Kapitel *Essen* führen sie aus ihrer Perspektive gesunde Gerichte an und berichten bzw. reflektieren über ihre Essgewohnheiten; weitere Kapitel können mit *Geld sparen, Wasser sparen, Plastikverpackung meiden, Naturschutz* betitelt werden. Im Kapitel *Beobachtungen* berichten Lernende darüber, was sie auf den Straßen und in anderen öffentlichen Räumen bemerkt haben und was sie mit dem Nachhaltigkeitskonzept und dem nachhaltigen Lebensstil verbinden (Vorlesungen zum Thema, Putzaktionen u. Ä.). Mithilfe der Tagebuchgestaltung entwickeln Lernende ihren eigenen nachhaltigen Lebensstil und haben die Möglichkeit einzusehen, ob und inwiefern sie schon nachhaltig leben und wo sie sich noch „verbessern“ könnten (*Selbstreflexionskompetenz* und *Gestaltungskompetenz* – Lernende erkennen Probleme nichtnachhaltiger Entwicklung in ihrem Alltag und suchen nach innovativen Lösungen). In regelmäßigen Zeitabständen sollen sie ihre Tagebücher in der Klasse oder in der Schulgemeinschaft vorstellen, was nicht nur für sie, sondern auch für ihre Mitlernenden motivierend wirken kann.

In einem mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht können Lernende darüber hinaus nach Werbebausteinen suchen, die Nachhaltigkeit thematisieren, und dann die Werbung für ein bestimmtes Produkt in verschiedenen Sprachen vergleichen. Sie können auch versuchen, Beispiele (z.B. Slogans) aus der Werbesprache zu finden, die über den werbesprachlichen Kontext hinausgehen und in den sozialen Medien und/oder in der Alltagssprache rekontextualisiert werden (vgl. Polajnar 2016).

Zum Schluss seien noch einige Möglichkeiten des KI-Einsatzes skizziert. Für das Ideensammeln, was alles zu den nachhaltigen Maßnahmen im Alltag zählt, können sich Lernende der KI-Plattform ChatGPT bedienen. Sie kann ihnen verschiedene Ideen liefern, die aber kritisch zu beurteilen sind – vor allem ist die Umsetzungsmöglichkeit

in der Alltagspraxis jedes Einzelnen zu hinterfragen. Zudem ist ChatGPT auch für das Fremdsprachenlernen nützlich. Wird um eine vereinfachte deutsche Erklärung des Begriffs *Nachhaltigkeit* für Deutschlernende auf dem Sprachniveau A1 gebeten, schlägt ChatGPT folgende Antworten vor:

Nachhaltigkeit bedeutet, Dinge so zu machen, dass sie gut für die Umwelt sind und auch in der Zukunft funktionieren können. Man denkt an die Natur und versucht, sie nicht zu sehr zu belasten. Zum Beispiel recycelt man Müll, spart Wasser und Energie. So können auch kommende Generationen eine gesunde Welt haben (Chat GPT; 30.11.2023).

Nachhaltigkeit bedeutet, gut für die Natur zu sein. Man benutzt nur, was man braucht, und passt auf, dass die Erde gesund bleibt. Zum Beispiel weniger Müll machen, Wasser sparen und Bäume schützen (Chat GPT; 30.11.2024).

Zum Thema schlägt die Plattform folgende Schlüsselwörter (Substantive) vor: *Umwelt, Müll, Energie, Recycling, Natur*. Stellt man ChatGPT die Frage, welche grammatischen Strukturen man erlernen soll, um auf dem A1-Niveau über Nachhaltigkeit sprechen zu können, schlägt es z.B. Adjektivdeklination, Temporaladverbien, Modalverben, Redemittel zum Meinungsäußern vor und gibt jeweils auch konkrete Beispiele, die sich alle auf das Thema beziehen (vgl. ibd.). Der Vorteil der Plattform liegt in der Möglichkeit der argumentierten Fehlerkorrektur: Lernende können ein paar Sätze, die sie beispielsweise in ihrem Tagebuch geschrieben haben, eintragen und berichtigen lassen. Dann können sie aber in ihrer Muttersprache um Erklärung der unterlaufenen Fehler bitten, um weitere Beispielsätze, ähnliche Fehlerquellen usw. Der Einsatz neuer Ressourcen zu solchen Zwecken ist nachhaltig und soll den Lernenden im (Fremdsprachen-)Unterricht beigebracht werden. Je früher die Lehrkräfte das machen, desto kritischer und autonomer werden Lernende später mit der sich rasant entwickelnden künstlichen Intelligenz umgehen können.

10 FAZIT UND AUSBLICK

Die Lehrwerkanalyse hat gezeigt, dass in den DaF-Lehrwerken für das Sprachniveau A1 nachhaltigkeitsorientierte Inhalte nur in Umrissen, d.h. eher indirekt vorkommen. In den untersuchten Lehrwerken tauchen die Begriffe *Nachhaltigkeit* und *nachhaltig* nicht auf, was unter anderem bedeutet, dass diese Themen in den Lehrwerken auf höheren Sprachniveaus aufs Neue aufgegriffen werden – Lernende verfügen über kein sprachliches Vorwissen, an das sie anknüpfen könnten. Teilweise wird durch die in den Lehrwerken vorhandenen Internationalismen, Vorstellungen von Personen aus unterschiedlichen Kulturen (worauf schon ihre Namen hinweisen) nur die soziale Dimension von Nachhaltigkeit berührt, die ökologische eher durch die Bilder der unversehrten Natur, Obst und Gemüse. Auf den ökonomischen Aspekt der Nachhaltigkeit wird in den untersuchten DaF-Lehrwerken nicht wirklich eingegangen.

Hier wird für einen möglichst frühen Einsatz eines gesellschaftlich so relevanten und zukunftsorientierten Themas wie Nachhaltigkeit plädiert. Einer schrittweisen Sensibilisierung der Lernenden für das nachhaltige Handeln im Alltag der Schulgemeinschaft (z.B. auch durch verschiedene Vorbilder) soll eine gezielte Entwicklung der lexikalischen (Cluster/Kollokationen), grammatischen (einfache Sätze) und reflexiven (Redemittel zum Meinungsäußern) Kompetenz folgen, die alle wichtig sind, um später Texte zu lesen und anhand des erworbenen theoretischen Wissens tagtäglich nachhaltig zu handeln. Als Produkt des selbstständigen Forschens (eventuell auch mithilfe von ChatGPT, der einfache deutsche Sätze gut korrigieren kann) kann ein Nachhaltigkeits-tagebuch entstehen, das in alle drei Bereiche der Nachhaltigkeit hineingreift und das Lernende in der Klasse präsentieren können. Je früher man sich mit einem Thema auseinanderzusetzen beginnt, desto komplexere und langfristige Wissensstrukturen wird man später (im Kontext des Sprachunterrichts heißt das auf höheren Stufen) ausbauen können und desto effektiver werden sie das alltägliche Handeln beeinflussen.

Literatur

- ALTER, Grit/Jürgen WEHRMANN (2022) „Auf dem Weg zu einer Kulturdidaktik des Globalen Lernens. Konzeptionelle und unterrichtspraktische Überlegungen.“ In: L. König/B. Schädlich/C. Surkamp (Hrsg.), *unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin: Springer, 91–111.
- BECHTEL, Mark (2021) „Nachhaltigkeit im Fremdsprachenunterricht.“ In: E. Burwitz-Melzer/C. Riemer/L. Schmelter (Hrsg.), *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 9–20.
- BREHM, Patrick (2015) *Didaktische Aspekte der Nachhaltigen Entwicklung in aktuellen VWL-Lehrbüchern in der schulischen Bildung*. Wuppertal: P. Brehm.
- de HAAN, Gerhard (2002) „Die Kernthemen der Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 25/1, 13–20.
- de HAAN, Gerhard (2008) „Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ In: I. Bormann/G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23–44.
- de HAAN, Gerhard/Klaus SEITZ (2001) „Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages.“ *Das Leben gestalten lernen* 1, 58–66.
- EUROPARAT (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- EUROPARAT (2020) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen – Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett.
- HANDSCHUH, Karl/Tanja JOVANOVIC/Thomas RAJH/Christa-Marija SCHULDT (2013) *Nachhaltige Entwicklung und Institution Schule*. Baden Württemberg:

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport/Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewissenschaft.
- HAUFF, Volker (1987) *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.
- IBITZ, Armin (2018) „Die Entwicklung von Umweltkompetenz mittels CLIL.“ In: A. Ibitz (Hrsg.), *Zur Entwicklung von Umweltkompetenz an Hochschulen*. Sunny-Publish, 108–141.
- LEVINE, Glenn S. (2020) „A Human Ecological Language Pedagogy“. *The Modern Language Journal* 104, Supplement.
- MÜLLER, Daniela (2022) „Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen: Ansätze für den universitären DaF-Unterricht unter der Zielsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).“ *Info DaF* 49/1, 93–116.
- POLAJNAR, Janja (2016) „Recontextualisation of International Advertising Slogans and Their Equivalents in Different European Languages.“ *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 52/1, 85–117.
- PÜHRINGER, Elisabeth (2012) *Erziehung zur Nachhaltigkeit in der Volksschule als gesellschaftliche Aufgabe. Eine Analyse mit besonderer Berücksichtigung des Schulbuchs*. Diplomarbeit. Johannes Kepler Universität Linz.
- RETELJ, Andreja (2022) „Einstellungen von slowenischen DaF-Lehrenden zur Mehrsprachigkeit.“ *Palimpsest, International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research* 7/13, 269–282.
- RIECKMANN, Marco (2019) „Beiträge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Erreichen der Sustainable Development Goals – Perspektiven, Lernziele und Forschungsbedarfe.“ In: I. Clemens/S. Hornberg/M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 79–94.
- SCHREIBER, Jörg-Robert/Hannes SIEGE (Hrsg.) (2016) *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- SCHÜTZE, Ulf (2010) „Zur Nachhaltigkeit Neuer Medien im Fremdsprachenunterricht.“ *Info DaF* 37/6, 577–587.
- STADELMANN, Willi (2017) „Was bleibt? Nachhaltiges Lernen als Ziel.“ *Profil* 3/17, 7–12.
- SURKAMP, Carola (2020) *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Stuttgart: Ernst Klett.
- SURKAMP, Carolla (2022) (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Stuttgart: Ernst Klett.
- SURKAMP, Carolla (2022a) „Blick nach vorn: Der Beitrag des Englischunterrichts im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ In: C. Surkamp (Hrsg.), 20–40.
- SURKAMP, Carolla (2022b) „Geschichte und Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ In: C. Surkamp (Hrsg.), 7–19.
- UNESCO (2017) *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> [1.12.2024].

Zusammenfassung
NACHHALTIGKEITSFÖRDERUNG IN DAF-LEHRWERKEN FÜR DIE
ANFÄNGERSTUFE UND VORSCHLAG EINES EIGENEN BNE-MODELLS
FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Der vorliegende Beitrag behandelt das Thema der Nachhaltigkeit im Allgemeinen, aus der Bildungsperspektive und aus der fremdsprachendidaktischen Sicht. Letztere umfasst den Blick in den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001) und seinen *Begleitband* (2020), die Gestaltungskompetenz nach de Haan (2002) und anderen Autor*innen, ihre Bereiche des Erkennens, Bewertens und Handelns und die Inhalte, die nach dem Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigkeit differenziert werden. Dem theoretischen Überblick folgt eine empirische Untersuchung, die zu ermitteln versucht, inwiefern die nachhaltigkeitsorientierten Inhalte in gymnasialen DaF-Lehrwerken vertreten sind. Es wird ein eigenes Modell für ein ganzheitliches und allmähliches Eingehen auf das Thema vorgeschlagen, einschließlich des Einsatzes aktueller KI-Plattformen wie Chat-GPT in fremdsprachendidaktischen Aktivitäten.

Schlüsselwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung, DaF-Unterricht, ChatGPT, Nachhaltigkeitsmodelle, Lehrwerkanalyse

Abstract
PROMOTING SUSTAINABILITY IN GFL-TEXTBOOKS FOR
BEGINNERS AND PROPOSING A SEPARATE ESD-MODEL
FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article focuses on sustainable development as a general concept, on the sustainable perspective in education and in foreign language didactics. The latter includes a look at the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) and its *Companion Volume* (2020), at sustainable competence according to de Haan (2002) and other authors, at its areas of recognition, assessment and impact, and at content that is differentiated according to the three-pillar model of sustainable development. The article evaluates the representation of sustainability-oriented topics in German textbooks for secondary schools and proposes a model for a comprehensive and gradual engagement with sustainability that also includes the use of current artificial intelligence tools, such as ChatGPT, in foreign language learning activities.

Keywords: education for sustainable development, GFL-teaching, ChatGPT, sustainability models, textbook analysis

Povzetek

SPODBUJANJE TRAJNOSTI V UČBENIKIH ZA NEMŠČINO KOT
TUJI JEZIK NA ZAČETNEM NIVOJU IN PREDLOG LASTNEGA MODELA
ZA TRAJNOSTNO UČENJE PRI TUJEJEZIKOVNEM POUKU

Prispevek se osredinja na trajnostni razvoj kot splošni pojem, na trajnostno perspektivo v izobraževanju in v tujejezikovni didaktiki. Slednja zajema pogled v *Skupni evropski jezikovni okvir* (2001) in *Dodatek* (2020), trajnostno kompetenco po de Haanu (2002) in drugih avtorjih, njena področja prepoznavanja, vrednotenja in delovanja ter vsebine, diferencirane po tristebnem modelu trajnostnega razvoja. Teoretskemu pregledu sledi empirična raziskava zastopanosti trajnostno orientiranih tem v gimnazijskih učbenikih za nemščino in predlog lastnega modela za celostno in postopno ukvarjanje s trajnostjo, vključujoč uporabo aktualnih orodij umetne inteligence, kot je ChatGPT, v učnih aktivnostih pri pouku tujega jezika.

Ključne besede: izobraževanje za trajnostni razvoj, pouk nemščine kot tujega jezika, ChatGPT, modeli trajnosti, analiza učbenikov