

Sozial-ökologische Transformation und Fremdsprachenlernen

Sustainability als bildungsrelevanter Inhalt im Englischunterricht

Ivo Steininger

In Bezug auf Schule und Unterricht ist der Zusammenhang von sozial-ökologischer Transformation und Englischlernen vielleicht auf den ersten Blick nicht der augenscheinlichste. Das mag schon darin begründet liegen, dass man zuallererst an naturwissenschaftliche Fächer denkt, an deren Inhaltsbereiche, die für das verstehende Nachvollziehen biologischer, chemischer sowie physischer Grundlagen von umweltbezogenen Fragestellungen relevant sind. Vielleicht fallen uns in diesem Zuge auch die sozialwissenschaftlichen, historischen und ethisch-religiösen Unterrichtsfächer ein, die das Verhältnis von Mensch und Natur sowie Mensch und Mensch mit aktuellem politischen wie geschichtlichem Bezug zu erhellen suchen. Allerdings müssen die angesprochenen Fächer, wie alle anderen wissenschaftlichen Disziplinen auch, ihre Erkenntnisse kommunizieren. Und spätestens mit diesem Gedanken kommen die sprachlichen Fächer ins Spiel: Fragen zum Potenzial einer sozial-ökologischen Transformation im Sinne von gesellschaftlichem und kulturellem Wandel sind notwendigerweise mit der Kommunikationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern in einem kulturellen Kontext und mit ihrer Funktion als kulturelle Akteure verbunden, die zukünftig Potenzialbereiche ausgestalten und als maßgebliche Motoren sozial-ökologischer Transformation fungieren.

Für diese Aushandlungsprozesse, die aufgrund ihrer Dimension nicht nur lokal, regional oder gar national beschränkt, sondern eben bilateral und international bzw. transnational zu denken sind, ist Englisch als *global language*, als Sprache der Wissenschaften, der Politik und Pop-Kultur und internationale Verkehrssprache (*lingua franca*) unabdingbar. Für den Englischunterricht wurden von der Fremdsprachendidaktik seit den 1970er-Jahren Konzepte erarbeitet, die diese kommunikativen Aushandlungsprozesse entlang der Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie der Diskursfähigkeit festmachen und darauf zielen, fremdsprachliches kommunikatives Handeln schulisch lern- und lehrbar zu machen. Während die Kommunikationsfähigkeit all jene sprachlichen Mittel

und sprachlichen Fertigkeitsbereiche umfasst, die von Lernenden benötigt werden, um an englischsprachigen Kommunikationsanlässen rezeptiv (hören, lesen) wie produktiv (sprechen, schreiben, sprachlich mitteln) teilzuhaben, bezieht die Diskursfähigkeit die Teilhabe an englischsprachig geführten Aushandlungsprozessen im Sinne von sprachlichen Handlungen mit ein, vermittels derer Haltungen zu Konzepten und Entwürfen (mithin zu kultureller Transformation) zu problematisieren, zu hinterfragen, zu rechtfertigen und zu legitimieren sind. Englischlernen ist von dieser Warte aus betrachtet also nicht nur relevant, um bestimmte Aufgaben und alltägliche bzw. berufliche Herausforderungen kommunikativ zu lösen, sondern eben auch, um an Kultur und kulturellem Wandel mittels einer *global language* kommunikativ teilzuhaben: rezeptiv gesehen als ›Schlüssel‹ zu dem, was auf einer globalen Ebene kommunikativ verhandelt wird, und produktiv als Ermöglichung der eigenen Teilhabe an diesen Prozessen.¹

Im schulischen Kontext ist das Lernen einer Fremdsprache mit bildungspolitischen Zielsetzungen verbunden, die auf europäischer Ebene mit der Veröffentlichung des *Common European Framework of Reference for Languages*² (2001/2020) durch den Europarat das Fremdsprachenlernen mit einem auf mehrsprachige Bildung ziellenden handlungsorientierten Ansatz sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union geprägt hat als auch durch wirkmächtige Strahlkraft international weit darüber hinaus. Auf nationaler Ebene findet sich für den Fremdsprachenunterricht – und in fast allen Bundesländern ist Englisch als erste Fremdsprache verpflichtend – als Zielsetzung für das Unterrichtsfach, einen Beitrag zur Friedenserziehung durch Verständigung der Menschen unterschiedlicher Nationen zu leisten. Gegründet sind diese bildungspolitischen Ansätze im übergeordneten Ziel des schulischen Fremdsprachelernens, interkulturelle kommunikative Kompetenz auszubilden, die das Lernen einer Fremdsprache in einen inter- und transkulturellen Kontext verortet. Damit wird bildungspolitisch anerkannt, dass die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit dazu befähigen soll, mit Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft in einen diskursiven Austausch zu treten und die kulturelle Geprägtheit der eigenen Perspektive sowie die der ›Anderen‹ anzuerkennen und durch inter- bzw. transkulturellen Austausch die eigene Perspektive zu erweitern. Mit dem Wortbestandteil *inter-* ist dabei der Austausch zwischen kulturgeprägt Handelnden gemeint und *trans-* steht für den Austausch über kulturübergreifende Phänomene und Konzepte. In Anbetracht der Dringlichkeit der Fragen zur sozial-ökologischen Transformation auf globaler Ebene handelt es sich dabei um prototypische Aspekte transkultureller kommunikativer Kompetenz.

1 Siehe hierzu Steininger 2024.

2 <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (Zugriff: 15.05.2025).

Nachhaltigkeitskonzepte der UNO als Bildungsziele in Schule und Unterricht

Auf globaler Ebene findet sich mit den von der UNO im Jahr 2016 beschlossenen sogenannten *Global Goals*, die 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung formulieren (*Sustainable Development Goals*)³, eine internationale und transkulturelle Rahmensetzung. Diese bildungspolitisch umzusetzen, haben sich 161 Mitgliedstaaten auf der *World Conference on Education for Sustainable Development* im Mai 2021 verpflichtet.⁴ Nach und nach werden damit auch in bundesdeutsche Bildungspläne Nachhaltigkeitsziele aufgenommen. Für die Fremdsprachen findet man bislang allerdings nur auf der Inhaltsebene einige Vorgaben im Bereich der weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II, wobei diese Vorgaben von Bundesland zu Bundesland variieren – in den nationalen bildungspolitischen Setzungen sind diese Entwicklungen bis dato nicht vollständig aufgegangen. Angesichts des eingangs skizzierten Bildungspotenzials des Fremdsprachenlernens verwundert diese Ausgangslage im Kanon der Schulfächer und führte in der jüngsten Vergangenheit zu einer Selbstverortung der Fremdsprachendidaktik durch konzeptionelle wie unterrichtspraktische Publikationen und Tagungen zum Beitrag der fremdsprachlichen Fächer (erste, zweite und weitere Fremdsprachen) zur Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Die von der UNO formulierten *Global Goals* sind in ihrer Tragweite alles andere als banal und zielen im Kern auf sozial-ökologische Transformation in einer Vielzahl zentraler Bereiche. Sie umfassen laut Internetauftritt zu den *Sustainable Development Goals* die universelle Überwindung von Armut, Strategien zur weltweiten Verbesserung von Gesundheit, Bildung und Chancengleichheit, zielen zudem auf die Abschaffung von Ungleichheit und die Förderung wirtschaftlichen Wachstums sowie auf Maßnahmen zur Eindämmung des Klimawandels und zum Schutz der Ozeane und Wälder.

Sustainability bzw. Nachhaltigkeit wird mit den *Global Goals* in drei Dimensionen modelliert (siehe Abbildung 1). Es handelt sich dabei um weltpolitische Zielsetzungen einer multifaktoriellen Transformation, deren eingeschriebene Normativität einer kritischen Evaluation des in dem seit 2016 Erreichten nicht unbedingt standhält. Wie dem auch sei – um Bildungsziele handelt es sich bei den *Global Goals* noch nicht. Diese werden daran im bildungspolitischen Dokument zu *Education for Sustainable Development* ausgerichtet,⁵ weisen die gleiche Dimensionierung auf und beinhalten Zielbereiche, die neben einer kritisch-reflektierten Bewusstheit über die

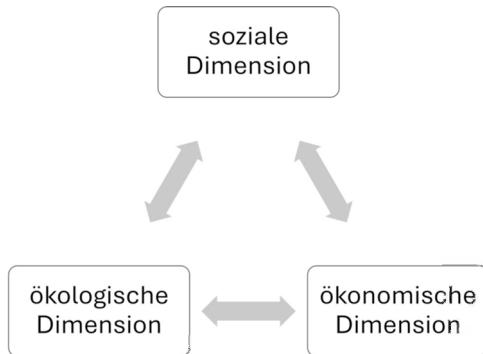
3 <https://sdgs.un.org/goals> (Zugriff: 15.05.2025).

4 [https://www.bne-portal.de/bne/en/esd-for-2030/unesco-world-conference-on-edu--planet-act-for-sustainability/unesco-world-conference-on-edu--planet-act-for-sustainability_no_de.html](https://www.bne-portal.de/bne/en/esd-for-2030/unesco-world-conference-on-edu-planet-act-for-sustainability/unesco-world-conference-on-edu--planet-act-for-sustainability_no_de.html) (Zugriff: 15.05.2025).

5 <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education> (Zugriff: 15.05.2025).

transkulturelle Tragweite der Zielbereiche auch eine Handlungsebene aufweisen – als *take action* mit konkreten Handlungsaufforderungen zu den Dimensionen auf der Website der Organisation zu finden.

Abb. 1: Dimensionierung von Nachhaltigkeit in den Global Goals



Bildnachweis: Steininger

Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. *Education for Sustainable Development* gibt der sozial-ökologischen und -ökonomischen Transformation eine bildungspolitische und durch Setzungen normierte Rahmung, mit der im Kern transkulturelle Problembereiche angesprochen werden, die lokale Handlungen auf überregionale und mithin internationale Dimensionen beziehen. Junge Menschen sollen so durch Bildungseinrichtungen und -programme für Zielsetzungen sensibilisiert werden, sollen ‚global denken und lokal handeln‘, sollen im Rahmen von auf die Unterrichtsfächer bezogenen Inhaltskenntnissen im Kontext von pädagogisch und didaktisch gestalteten Lernumgebungen zu kulturellen Akteuren mit den Mitteln zur gesellschaftlichen Transformation gebildet werden.

Dass Bildung mit einer Vorstellung von einem Ideal im besten Sinne einhergehen kann (und vielleicht auch sollte), liegt allein schon darin begründet, dass Erwachsene für Kinder und Heranwachsende beschließen, was als bildungsrelevant erachtet und damit in Bildungspläne und daran ausgerichteten Unterricht übersetzt werden soll. Bildungssysteme sind so gesehen gesellschaftlich-kulturell evaluierend und spiegeln in einer Kultur Erstrebenswertes und Wünschenswertes wider. Was im schlimmsten Sinne wiederum zum Gegenteil verkehrt werden kann und Restriktion wie Indoktrination in totalitären Systemen Vorschub leistet. Dass also auf einer globalen Ebene Bildung für eine soziale, ökologische und ökonomische Transformation als solche formuliert wird, ist in seiner transkulturellen Dimension für

sich schon beachtlich und stellt ein historisches Novum und mithin bereits selbst eine Transformation dar.

Problembereiche und Herausforderungen bildungspolitischer Setzungen für den Englischunterricht

Als problematisch kann sich dieses Novum einer bildungspolitischen Agenda sozial-ökologischer und ökonomischer Transformation allerdings in der bildungspolitischen Umsetzung erweisen, und zwar in dem Sinne, dass Verantwortlichkeit gesellschaftspolitisch auf nachfolgende Generationen übertragen wird. Indem nämlich in Verantwortung stehende Generationen als aktuell handelnde Akteure Beschlüsse fassen und deren Umsetzung zum Teil auf das Bildungssystem übertragen, werden Handlungen und Entscheidungen einer Generation aufgebürdet, die die zu lösenden Probleme nicht aktiv verursacht hat; denn Kinder und Heranwachsende sind am ökonomischen Raubbau an sozialen und ökologischen Systemen nur mittelbar beteiligt.

Hinzukommen zwei Problembereiche, die zum einen politische Inhalte in Schule und Unterricht im Allgemeinen und zum anderen die besondere Situation des Fremdsprachenunterrichts und damit auch des Englischunterrichts betreffen. Zu Ersterem ist zu sagen, dass nicht ohne Grund seit den 1970er-Jahren der sogenannte »Beutelsbacher Konsens« als Leitlinie für politische Bildung im deutschen Bildungswesen anerkannt ist.⁶ Als Referenz für die Bundeszentrale für politische Bildung und die Erstellung von Curricula und Lehrmaterialien gilt der Konsens mit seinen drei Kernelementen:

- 1) Mit dem Überwältigungsverbot soll verhindert werden, Schülerinnen und Schüler mit Meinungen, Positionen und einer politischen Agenda zu überfordern, zu überwältigen und damit zu indoktrinieren.
- 2) Als Konsens gilt auch, dass wissenschaftliche (und gesellschaftspolitische) Kontroversen im Unterricht kontrovers zu behandeln sind.
- 3) Zudem sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, die im Unterricht thematisierte Gemengelage auf die eigene Situation und die eigenen Interessen zu beziehen und sich dahingehend eine Meinung bilden.

Thematisch wie inhaltlich sind bestimmte Aspekte der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der damit einhergehenden sozial-ökologischen wie ökonomischen Transformation als Zielbereiche sicherlich eine Überforderung für Lernende und

⁶ <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> (Zugriff: 15.05.2025).

Lehrende in allen Unterrichtsfächern. Dies liegt allein schon daran, dass etliche Aspekte in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers diskutiert werden. Man kann auch nicht von Englischlehrenden inhaltlich-thematisch erwarten, dass sie die physikalischen und biologischen wie chemischen Grundlagen von Veränderungen der Umweltsysteme durch menschliche Einflüsse durchdringen und für den Englischunterricht kommunikativ zugänglich machen. Vorsicht ist auch dann geboten, wenn Zusammenhänge zum Zwecke der Zugänglichkeit im Unterricht so stark verkürzt werden, dass Kontroversen keinen Platz mehr finden und Schülerinnen und Schüler bspw. über die im Unterricht durchaus verbreitete Lernsituation zur Be rechnung und (vor allem selbst-)kritischen Betrachtung des eigenen ökologischen Fußabdrucks (*carbon footprint*) dahingehend überwältigt werden sollen, die Verantwortung für die Gegebenheiten und Herausforderungen vornehmlich im eigenen Lebensstil zu suchen. ›Global denken und lokal handeln‹ wird dann so verzerrt, dass Mülltrennung oder der Verzicht auf Fahrten mit dem Auto und damit Handlungen in der individuellen Lebensführung als Lösungen für volkswirtschaftliche und welt politische Problemstellungen erscheinen. Bei aller positiven Haltung gegenüber einer kritischen Bewusstheit zum individuellen Beitrag an der sozial-ökologischen Transformation ist damit vor allem gemeint, dass man jungen Menschen mit den Unterrichtsinhalten weder ängstigen noch ein schlechtes Gewissen und ein falsches Verantwortungsgefühl für die Rettung der Umwelt und Menschheit antragen darf und sollte. Junge Menschen haben eigene berechtigte Interessen, die sozial-ökonomischer und ökologischer ›Natur‹ sind, und diese Interessen als kulturelle Aktanten zu kommunizieren und sich so in die gesellschaftspolitischen Kontroversen auch inhaltlich und thematisch einbringen zu können, sollte Bildungsziel nicht nur des Englischunterrichts sein.

Wie oben bereits angedeutet, kommt als weiterer Problembereich hinzu, dass im Englischunterricht die Sprache sowohl Medium als auch Inhalt des Unterrichts ist. Im Englischunterricht als allgemein erste schulische Fremdsprache, die – je nach Bundesland unterschiedlich ausgestaltet – bereits in der Grundschule unterrichtet wird, gilt die sogenannte aufgeklärte Einsprachigkeit: Entsprechend der durch die Lernzeit wachsenden englischsprachigen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler soll die Erst- bzw. Verkehrs- und Bildungssprache Deutsch im Englischunterricht immer weniger zum Tragen kommen. Oder anders ausgedrückt – es ist nicht Ziel des Englischunterrichts, englischsprachige Texte auf Deutsch zu besprechen. Vielmehr sollen Schülerinnen und Schüler auf englischsprachige schriftliche wie auditive und multimodale oder multimediale Texte englischsprachig reagieren und dabei englischsprachige Kommunikation im Kontext erfahren und Aspekte der Funktionsweise sowie der grammatischen und sozialen Adäquatheit des fremdsprachlichen Systems erkennen, verstehen und für sich kommunikativ nutzbar machen. Damit stellt die Komplexität der verhandelten Inhalte eine Herausforderung für das sprachliche Vermögen der Lernenden

im Englischunterricht dar. Und vielleicht liegt der oben angeführte Umstand, dass Inhaltsbereiche der Bildung für nachhaltige Entwicklung bislang vor allem im Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe bildungspolitisch berücksichtigt wurden, in der Annahme, dass diese Komplexität erst in den späteren Lernjahren kommunikativ zu verhandeln ist.

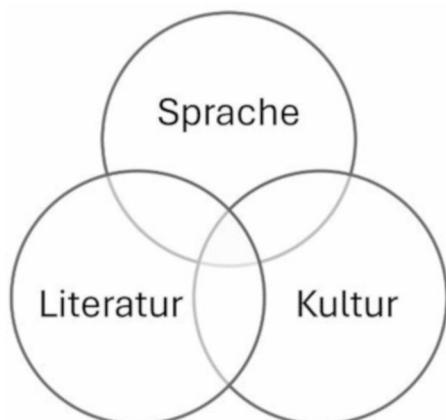
Eine Leitlinie von gelingendem Englischunterricht ist allerdings auch der Lebensweltbezug der im Unterricht verhandelten Themen und Inhalte. In einer Zeit, in der täglich Nachrichten auf unterschiedlichen medialen Kanälen über Effekte der menschgemachten ökologischen Veränderungen alle an der Schulgemeinschaft Beteiligten erreichen und die Dringlichkeit von gesellschaftlichen Konzepten zu einer sozial-ökologischen Transformation verdeutlichen, kann der Englischunterricht diese Inhalte nicht aussparen. Auch nicht aufgrund der Omnipräsenz von Englisch in Pop-Kultur und digitalen Medien. Viel früher als jemals zuvor kommen junge Menschen in Kontakt mit englischsprachigen Inhalten und diese informellen Lerngelegenheiten bedeuten auch, dass parallel zum Englischunterricht fremdsprachlich rezipiert und produktiv kommuniziert wird. Die zentrale Frage sollte daher lauten, welche Angebote an Lerngelegenheiten im Englischunterricht unterbreitet werden können, die Bildung für nachhaltige Entwicklung in einen Kontext des Lernens der englischen Sprache und der englischsprachigen Literaturen und Kulturen einbindet.

Lernfelder im Englischunterricht im Rahmen der sozial-ökologischen Transformation

Das Lernen einer Sprache setzt voraus, dass man sich zu einem gewissen Grad von den Regeln der zuvor gelernten Sprachen distanziert und diese relativiert. Man bezieht zwar das Gelernte auf bereits Bekanntes, muss aber offen für Neues und andere Regelhaftigkeiten, Konventionen wie Normen und Werte sein, die mit dem sprachlichen System einhergehen. Als Fremdsprachenlernende interpretieren wir viel häufiger, als dass wir automatisch verstehen. Wir versuchen, entlang von Bezugssystemen Sinn zu erstellen, um Wissenslücken auf der Wort-, der Satz- oder der Textebene, der kulturellen Bedeutung oder der idiomatischen Ausdrucksweise zu kompensieren. Schon allein deshalb geht das Lernen einer Fremdsprache mit inter- und transkulturellem Lernen einher. Sprache ist kommunikatives Medium von Kultur, und Kulturen können als Interpretationssysteme gesehen werden, in denen Botschaften von Gruppen von Kommunikatoren ausgetauscht und verhandelt werden. Neben den inhaltlichen und thematischen Diskursen, die in Kulturen kommunikativ verhandelt werden, ist das Interpretieren und das Erstellen von Sinn auch auf englischsprachige Literatur zu beziehen. Als Oberbegriff kann dies als die Auseinandersetzung mit jenen Texten (im weitesten Sinne des Begriffsverständnisses)

gesehen werden, die nicht faktual kulturelle Gegebenheiten und Begebenheiten verhandeln, sondern fiktional als ästhetische Gebilde, die perspektivieren und subjektivieren, die mit Ambiguität spielen und auf Deutung der Rezipienten angewiesen sind und sich trotz der ihnen eigenen Fiktionalität immer auf eine außerliterarische Realität beziehen und somit kulturelle Kodes enthalten.

Abb. 2: Kernbereiche fremdsprachendidaktischer Auseinandersetzung



Bildnachweis: Steininger

Auch in der Tradition der akademischen Disziplinen der Philologien wird daher vom Studium der Sprachen, Literaturen und Kulturen gesprochen. Der Zusammenhang dieser Kernbereiche mit der fremdsprachendidaktischen Annäherung an sozial-ökologische und ökonomische Transformation soll im Folgenden eingehender diskutiert werden.

Lernfeld Sprache

Für das Erlernen einer Fremdsprache ist die zentrale Grundlage zunächst das Benennen von Dingen und Personen im unmittelbaren Umfeld. Zum Kommunizieren müssen wir über jene sprachliche Mittel verfügen, mit denen Objekte, Subjekte und Konzepte benannt werden (konkrete und abstrakte Nomen). Zum Ausdrücken von Handlungen sind Verben zentral, Eigenschaften wiederum setzen Adjektive voraus und – als Unterschied zwischen Deutsch und Englisch – wird die Art und Weise von Handlungen mittels Adverbien ausgedrückt. Neben der Wortebene, die Adver-

bien, Numerale, Interjektionen und auch Funktionswörter (Artikel, Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen) umfasst, gilt es, die Satzebene zu verstehen. Hier sind zusätzlich zu den grammatischen Bauformen, die von Sprache zu Sprache verschieden sind, auch die Verknüpfungen der Sätze unter- und miteinander relevant, die es nachvollziehend zu verstehen gilt, und die ein Argument, einen aussagekräftigen kommunikativen Gehalt erst entstehen lassen.

Auf den sprachlichen Mitteln bauen die kommunikativen Fertigungsbereiche im Englischunterricht auf. Schülerinnen und Schüler sollen zum Hören und Lesen englischsprachiger Texte befähigt werden und sollen kommunikativ produktiv tätig werden, indem sie Texte schreiben, darüber auf Englisch sprechen und zwischen Sprachen dem Sinngehalt entsprechend mitteln. Daraus ergeben sich über die Lernjahre hinweg unterschiedliche Kommunikationsanlässe, die je nach sogenannter kommunikativer Funktion dazu dienen, jemanden zu informieren, mit anderen in Kontakt zu treten, etwas zu erfragen, andere zu unterhalten, etwas darzustellen oder an andere zu appellieren. Im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung beinhaltet dies ausgehend vom Themenbereich kommunikative Handlungen, in denen Schülerinnen und Schüler analysieren, interpretieren, adressieren, explizieren, problematisieren, argumentieren und/oder legitimieren.

Im Kontext der sozial-ökologischen Transformation sind diese kommunikativen Funktionen und sprachlichen Handlungen bspw. auf das Konzept der sogenannten *climate literacy*⁷ zu beziehen, mit dem darauf abgezielt wird, Daten und Fakten zum Klimasystem kritisch im Unterricht auf der Basis gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnis zu thematisieren. Mit fortgeschrittenen Lernenden kann diese wissenschaftliche Erkenntnis bspw. anhand des Sachstandsberichts des *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC)⁸ kritisch gelesen und evaluiert werden: Im Report werden bestimmte Forschungsergebnisse zum Klimawandel mittels einer sogenannten »calibrated language« anhand festgelegter sprachlicher Marker (von »confidence« zu »likelihood«) bewertet, um Aussagen über Wahrscheinlichkeiten der Effekte der untersuchten Phänomene zu treffen. Dass diese kalibrierte Sprache von den Medien aufgegriffen und unter Umständen für andere kommunikative Zwecke und Ziele eingesetzt werden kann und wird, eröffnet Lerngelegenheiten, die neben der *climate literacy* auch Aspekte der kritischen Sprachbetrachtung und der Medienkompetenz fördern.

7 https://gpm.nasa.gov/education/sites/default/files/article_images/Climate%20Literacy%20Booklet%20Hi-Res.pdf (Zugriff: 15.05.2025).

8 <https://www.ipcc.ch/> (Zugriff: 15.05.2025).

Lernfeld Literatur

Zur kulturellen Funktion von Literatur gehört seit jeher neben der Unterhaltung und der ästhetischen Gestaltung durch Sprache die Auseinandersetzung mit Wünschenswertem, Kritischem, Problematischem, denkbaren und zu befürchtenden Entwicklungen – mithin mit gesellschaftlich-kultureller Transformation. Und obwohl, wie eingangs erwähnt, Literatur stets einen Bezug zur außerliterarischen Realität aufweist, kann dieser derart gestaltet sein, dass manche Aspekte vor dieser Folie bewusst literarisch gebrochen werden. Gefasst werden diese literarischen Texte unter dem Begriff der *speculative fiction*, zu deren bekannten Spielarten Genre wie *science fiction* (Sci-Fi), Utopien und Dystopien zählen, sowie neueren Datums die sogenannte *climate fiction* (Cli-Fi). Während Sci-Fi als literarische Auseinandersetzung mit durch technologische Veränderungen herbeigeführter oder spekulativ zu erwartender Transformation betrachtet werden kann, ist Cli-Fi als Auseinandersetzung mit durch Menschen herbeigeführten klimatischen Veränderungen und deren Auswirkungen und die damit einhergehenden sozial-ökologischen Transformationen zu sehen. Den Begriff Cli-Fi findet man etwa seit den späten 2000er Jahren als Bezeichnung für fiktionale Texte, die auf Einsichten und Erkenntnissen der Klimaforschung fußen und die Effekte des menschgemachten Klimawandels entweder in einer uns bekannten Welt, einer näheren Zukunft oder einer gänzlich fiktionalisierten Welt situieren.⁹

Dabei sind die Spielarten der zum Genre zu zählenden Texte vielfältig. Sie umfassen *picture books*, *graphic fiction/non-fiction*, Romane, Filme, Serien sowie *spoken word performances*, *songs* oder *video poetry*. Literarische Texte lassen sich dabei passend für beinahe jede Altersstufe finden. Zu den Bildungs- und Lernzielen zählt bei der Auseinandersetzung im Englischunterricht mit literarischen Texten die Übernahme und Koordination von literarisch vermittelten Perspektiven der Charaktere und dadurch die Förderung von Empathievermögen, die Rekonstruktion von kausalen und temporalen Zusammenhängen von Handlungen und Ereignissen in der fiktionalen Welt, die Repräsentation von kulturellen Kodes (als Bezug zu historischen Ereignissen oder existierenden Personen), das Erkennen sowie der verstehende Nachvollzug des kulturellen Kontexts der Handlungen und Ereignisse. Literarische Texte transportieren durch die Charaktere vermittelte menschliche Erfahrungen, die als sogenannte ästhetische Erfahrungen vom Handlungsdruck befreit sind, da man sie als Leserin und Leser zwar rekonstruiert und miterlebt, sie aber nicht unmittelbar durchleben muss. Durch diese Anlage bieten literarische Texte Lerngelegenheiten, die menschliche Erfahrungen auf Gesichtspunkte der sozial-ökonomischen Transformation beziehen lassen und zudem Schülerinnen und Schüler intellektuell-diskursiv wie auch affektiv-emotional ansprechen.

9 Siehe Gillard 2024.

Lernfeld Kultur

Zum Lernfeld Kultur ist im Englischunterricht die mittelbare und unmittelbare Thematisierung sozial-ökologischer und ökonomischer Transformation zu zählen. Dabei kann im Unterricht der Fokus auf englischsprachige Kulturbereiche gelegt und somit einer interkulturellen Auseinandersetzung zugearbeitet werden: Als prominente Beispiele der jüngeren Vergangenheit fallen dahingehend die verheerenden *wildfires* in Kanada oder das Sterben des *Great Barrier Reef* in Australien ein, oder – aktuelleren Datums – die Wasserverschmutzung durch Einleitung von Abwässern an den Küsten des United Kingdom, das umstrittene *fracking* in den USA, oder (positiver gewendet) das erst 2024 ratifizierte Klimaschutzgesetz in Südafrika.¹⁰

Der Einfluss der Menschen auf Ökosysteme und der menschgemachte Beitrag zu den negativen Effekten der sozial-ökologischen Transformation kann unter der Überschrift des sogenannten *Anthropocene* im Unterricht eine Rolle spielen. Im Rahmen sprachlicher Handlungen können hier bspw. schon jüngere Lernende das kulturelle Konzept der menschlichen Einflussnahme auf Natur und Umwelt fremdsprachlich kommunizieren. Beispiele der Veränderung natürlicher Landschaften durch die Nutzung des Menschen finden sich genauso lokal wie global. Im Sinne eines transkulturellen Austauschs können Schülerinnen und Schüler die von ihnen in ihrem Umfeld beobachteten Effekte – man denke in diesem Zusammenhang nur an das Waldsterben in Monokulturen, den Tagebau und an der Infrastruktur bzw. Gewerbegebieten weichenden Grünflächen – englischsprachig kommunizieren und auf das Konzept beziehen.

Kultureller Wandel als soziale Transformation kann im Unterricht unter transkulturellen Gesichtspunkten verhandelt werden. Dabei sollten die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit erhalten, erstrebenswerte und wünschenswerte Lösungen zu verbalisieren und in kommunikative Kontexte einzubinden. Gewissermaßen als Schnittpunkt zu den sprachlichen und literarischen Handlungsfeldern wird so über erstrebenswerten Fortschritt auf Basis des Denkbaren in Bereichen wie Bildung, Gesundheitswesen, Technik und Technologie spekuliert und englischsprachig kommuniziert.

Resümee und Ausblick

Für das fremdsprachliche Unterrichtsfach Englisch ist eine inhaltlich-thematische Einbindung sozial-ökologischer Transformation Herausforderung wie Chance zugleich. Als Herausforderung zu nennen ist die passgenaue und auf das sprachliche

¹⁰ <https://www.international-climate-initiative.com/iki-medien/artikel/meilenstein-fuer-suedafrikas-klimapolitik/> (Zugriff: 15.05.2025).

Vermögen der Schülerinnen und Schüler zum jeweiligen Lernstand zugeschnittenen Auswahl von Unterrichtsgegenständen, von Texten, die sich mit dem Weltwissen der Lernenden im kommunikativen Austausch erschließen lassen. Dabei gilt es zudem, die für die sprachlichen Handlungen, die mit der fremdsprachlichen Thematisierung im Unterricht einhergehen, relevanten sprachlichen Mittel so auszuwählen, dass Konzepte, Haltungen, Deutungen und Sinnentwürfe englischsprachig verbalisiert werden können.

Als Chance ist dabei die Bandbreite der an den sprachlichen, literarischen und kulturellen Lernfeldern ausgerichteten Lern- und Bildungsziele zu nennen. Und zwar sowohl in Hinblick auf die Chancen, die diese genuin transkulturellen Aushandlungsprozesse der Legitimierung von Fremdsprachenlernen im Allgemeinen und von Englischlernen im Speziellen bieten, als auch die Perspektivenvielfalt und internationale Kommunikationsebene, die das schulische Englischlernen der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der sozial-ökologischen und ökonomischen Transformation eröffnet. Englisch als Weltsprache sollte auch gelernt werden, um künftigen Generationen eine kommunikative Lösung transkultureller Herausforderungen zu ermöglichen, denn ohne eine multilaterale Perspektive, ist global nicht zu denken.

Dass sprachliche, literarische und kulturelle Inhaltsbereiche im Englischunterricht Bildungschancen darstellen, ist der Englischdidaktik bewusst und wird nicht nur an dieser Stelle entworfen und kommuniziert.¹¹ Zu fordern bleibt, dass diese gesellschaftlich-kulturelle Relevanz auch Eingang in die Bildungspläne findet und nicht auf einige wenige Ansatzpunkte in der gymnasialen Oberstufe beschränkt bleibt. Und da der Englischunterricht vielerorts durch die in kommerziellen Lehrwerken angelegten Lehrgänge geprägt ist, muss eine eindeutige fachdidaktische, unterrichtspraktische, aber auch bildungspolitische Forderung an die Schulbuchverlage lauten, diese Potenzialbereiche der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne der Agenda für sozial-ökologische und ökonomische Transformation stringent einzubinden und über die Jahrgangsstufen und Lernjahre hinweg zum Unterrichtsinhalt werden zu lassen. Zugleich steht aber auch die Englischdidaktik als forschende Disziplin in der Verantwortung, eben jenes Bildungspotenzial empirisch zu ergründen und die Perspektiven der jungen Fremdsprachenlernenden auf die Relevanz des Englischlernens herauszuarbeiten und so der gesellschaftlichen Diskussion zugänglich zu machen.

¹¹ Siehe hierzu *Surkamp 2022; Burwitz-Melzer u.a. 2021*

Literatur

- Eva Burwitz-Melzer /Claudia Riemer /Lars Schmelter (Hg.), Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen, Tübingen 2021.
- Bill Gillard (Hg.), The Routledge Anthology of Climate Fiction, New York/London 2024.
- Ivo Steininger, We care a lot! Sustainability und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht, in: Praxis Englisch 81 (2024), 4–7.
- Carola Surkamp (Hg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele, Hannover 2022.

Internetlinks

- https://gpm.nasa.gov/education/sites/default/files/article_images/Climate%20Literacy%20Booklet%20Hi-Res.pdf (Zugriff: 15.05.2025).
- <https://sdgs.un.org/goals> (Zugriff: 15.05.2025).
- https://www.bne-portal.de/bne/en/esd-for-2030/unesco-world-conference-on-education--planet-act-for-sustainability/unesco-world-conference-on-education--planet-act-for-sustainability_node.html (Zugriff: 15.05.2025).
- <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> (Zugriff: 15.05.2025).
- <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (Zugriff: 15.05.2025).
- <https://www.international-climate-initiative.com/iki-medien/artikel/meilenstein-fuer-suedafrikas-klimapolitik/> (Zugriff: 15.05.2025).
- <https://www.ipcc.ch/> (Zugriff: 15.05.2025).
- <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education> (Zugriff: 15.05.2025).

