

Natalia Schwarzl, Universität Potsdam, Deutschland

Sprachunterricht als Transformationsraum

Nachhaltigkeit im universitären Russischunterricht erleben und reflektieren

Despite the growing importance of Education for Sustainable Development (ESD) in educational policy frameworks, its systematic integration into university-level language teaching remains limited. This article explores the potential of a communicative Russian language course as a transformative space for sustainability-oriented learning. Drawing on a B2/C1 university course centered on the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), with a particular focus on SDG 4 (Quality Education), the article presents a theory-informed conceptual approach to integrating ESD into advanced language instruction.

The theoretical framework combines Global Citizenship Education, Environmental Literacy, cultural sustainability, intercultural learning, and Critical Literacy. These approaches are operationalized through a pedagogical framework that links language progression with competences in language-mediated perception, evaluation, and action. Using a detailed course plan and illustrative examples, the article demonstrates how global discourses on sustainable development can be critically explored, discussed, and related to students' biographical and professional perspectives. It suggests that language instruction may contribute meaningfully to sustainable development by fostering reflective, discursive, and action-oriented engagement with societal challenges.

Keywords: Education for Sustainable Development, Russian as a Foreign Language, Global Citizenship Education, Environmental Literacy, Critical Literacy

Несмотря на возрастающую роль образования в интересах устойчивого развития (ОУР) в образовательной политике, его систематическая интеграция в университетское языковое обучение остается ограниченной. В статье рассматривается потенциал коммуникативного курса русского языка как пространства трансформационного обучения в контексте устойчивого развития. Предлагается концептуальный, теоретически обоснованный подход к интеграции ОУР в продвинутое языковое обучение. В качестве отправной точки рассматривается университетский языковой курс уровня В2–С1, ориентированный на Цели устойчивого развития ООН, с особым акцентом на Цель № 4 (Качественное образование).

Теоретическую основу исследования составляют концепции образования в области глобального гражданства, экологической грамотности, культурной устойчивости, межкультурного обучения и критической грамотности (Critical Literacy). Эти подходы реализуются через педагогическую модель, связывающую развитие языковых навыков с компетенциями восприятия, оценивания и языкового действия. На основе детального плана курса и ряда иллюстративных примеров показано, как глобальные дискурсы устойчивого развития могут быть критически осмыслены, обсуждены и соотнесены с биографическими и профессиональными перспективами студентов. Статья позволяет сделать вывод о том, что языковое обучение может вносить значимый вклад в устойчивое развитие, способствуя рефлексивному, дискурсивному и практико-ориентированному участию в осмыслении актуальных общественных вызовов.



Ключевые слова: образование в интересах устойчивого развития, РКИ, образование в области глобального гражданства, экологическая грамотность, критическое мышление

1. Sprachunterricht als Ort gesellschaftlicher Verantwortung

Globale Herausforderungen wie der Klimawandel, wachsende soziale Ungleichheiten und politische Konflikte stellen Bildungssysteme weltweit vor die Aufgabe, Lernende nicht nur fachlich zu qualifizieren, sondern sie zugleich zu einer reflektierten und verantwortungsvollen Teilhabe an gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu befähigen (vgl. Freitag-Hild et al., 2025). Dies erfordert neue Bildungsansätze, die über die reine Wissensvermittlung hinausgehen, sich auf die kritische Reflexion komplexer Zusammenhänge fokussieren und zum Empowerment der Lernenden beitragen (vgl. Küchler, 2025, 15). In diesem Kontext spielt die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eine zentrale Rolle, da sie darauf abzielt, Wissen, Kompetenzen und Haltungen zu fördern, die für die Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft unerlässlich sind (vgl. BNE-Portal, o. J.).

Mit der Verabschiedung der Agenda 2030 haben die Vereinten Nationen einen globalen Orientierungsrahmen geschaffen, der Bildung ausdrücklich als Schlüssel zur Erreichung der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals*, SDGs) hervorhebt (UNESCO, 2021; UNRIC, 2024). Eine zentrale Rolle kommt dabei dem Bildungsziel 4.7 zu, welches die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als essenzielles Instrument zur Umsetzung aller anderen Nachhaltigkeitsziele definiert (vgl. ebd.). Die UNESCO-Handreichung *Bildung für nachhaltige Entwicklung: eine Roadmap* konkretisiert diesen Anspruch und betont die Notwendigkeit, Nachhaltigkeit systematisch in alle Bildungsbereiche zu integrieren (UNESCO, 2021).

Diese Zielsetzungen wurden in den bildungspolitischen Strategien Deutschlands zwar bereits breit rezipiert, ihre Umsetzung ist jedoch je nach Bundesland und Bildungsbereich unterschiedlich weit fortgeschritten (vgl. Singer-Brodowski et al., 2019). So ist die BNE inzwischen insbesondere im schulischen Kontext fest etabliert. Sie ist Bestandteil zahlreicher Rahmenlehrpläne der Bundesländer und wird durch konkrete Implementierungshilfen flankiert, etwa durch Handreichungen zur Schulbucharbeit oder zur fächerübergreifenden Unterrichtsentwicklung (KMK, 2017; 2024; UNESCO MGIEP, 2019). Für den Hochschulbereich zeigt sich hingegen trotz strategischer Bekenntnisse¹ eine deutliche Diskrepanz zwischen programmatischen Zielsetzungen und

¹ Laut Singer-Brodowski et al. (2019, 502) hat nur eine begrenzte Anzahl von Hochschulen (wie die Leuphana Universität Lüneburg, die HNEE Eberswalde oder die Universität Hamburg) die Nachhaltigkeit als integratives Leitbild („*Whole-Institution Approach*“) in Forschung, Lehre und Verwaltung verankert. Seit der Veröffentlichung dieser Analyse haben jedoch viele weitere Universitäten diverse sowohl hochschulübergreifende als auch institutionelle Strategie- und Positionspapiere verfasst, Best-Practice-Sammlungen veröffentlicht und thematische AGs und Netzwerke gegründet. Vgl. z.B. das Netzwerk „Nachhaltigkeit an Brandenburger Hochschulen“ (<https://nachhaltigkeit-an-brandenburger-hochschulen.de>) und die entsprechende AG der Universität Potsdam (<https://www.uni-potsdam.de/de/bne/>).

konkreten curricularen Umsetzungen (vgl. Singer-Brodowski et al., 2019). Systematische, fachspezifische Konzepte zur Integration von BNE in die universitäre Lehre liegen bislang nur vereinzelt vor² (vgl. ebd., 503) – insbesondere für den sprachpraktischen Fremdsprachenunterricht³. Dabei kann gerade der Sprachunterricht eine einzigartige Brücke darstellen, die sprachliche Bildung mit globaler Verantwortung verknüpfen kann (vgl. Müller, 2022, 98). Als Ort der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diskursen, kulturellen Deutungsmustern und normativen Fragen kann er Lernräume eröffnen, in denen Nachhaltigkeit nicht nur thematisiert, sondern sprachlich ausgehandelt und kritisch reflektiert wird (vgl. ebd.). Sprachunterricht fungiert in diesem Sinne nicht allein als Raum der Kompetenzentwicklung, sondern kann als Transformationsraum verstanden werden, in dem Lernende Perspektiven hinterfragen, eigene Positionen entwickeln und nachhaltiges Denken sprachlich erproben.

Für den Unterricht slawischer Sprachen – und insbesondere für den universitären Russischunterricht – ist diese Perspektive bislang jedoch kaum empirisch beschrieben. Zwar liegen erste Arbeiten zur Integration von Nachhaltigkeit im Unterricht anderer Fremdsprachen vor (vgl. Surkamp, 2022; Müller, 2022), doch fehlt es an didaktisch reflektierten Modellen, die BNE systematisch mit sprachpraktischer Lehre verbinden und zugleich den spezifischen Kontext universitärer Sprachausbildung berücksichtigen.

Der vorliegende Beitrag setzt genau hier an und untersucht, wie Russischunterricht im Hochschulkontext als Transformationsraum für nachhaltigkeitsbezogenes Lernen konzipiert werden kann. Im Mittelpunkt steht ein kommunikativer Russischkurs auf dem Niveau B2–C1, der von der Autorin dieses Beitrags am Institut für Slavistik der Universität Potsdam durchgeführt wurde und die SDGs als thematische Leitlinie nutzt. Der Kurs richtet sich an Studierende unterschiedlicher Studiengänge – darunter Bachelor Russistik, Interdisziplinäre Russlandstudien und Russisch Lehramt – und verbindet sprachpraktische Lernziele mit der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Zukunftsfragen.

Methodologisch versteht sich der Beitrag als theoriegeleiteter konzeptioneller Praxisbeitrag. Er zielt nicht auf eine empirische Wirksamkeitsmessung des Kurses, sondern auf die didaktische Rekonstruktion und fachliche Einordnung eines Lehrveranstaltungskonzepts, das BNE in den universitären Russischunterricht integriert. Die dargestellten Kursstrukturen und Unterrichtssequenzen dienen dabei als exemplarische Konkretisierung eines Modells, das unterschiedliche Studienprofile berücksichtigt und zugleich eine systematische Verbindung von sprachlicher Kompetenzentwicklung und nachhaltigkeitsbezogener Reflexion anstrebt.

² Als Vorreiterfächer gelten Geografie, Biologie, Politik, Wirtschaft und Physik, wo BNE seit über zwei Jahrzehnten etabliert ist (vgl. Surkamp, 2022, 5; Freitag-Hild et al., 2025, 54).

³ Unter den Fremdsprachen ist das Englische der Vorreiter (vgl. Surkamp, 2022; Küchler, 2025).

2. Theoretischer Rahmen

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die zentralen theoretischen Konzepte der BNE und ausgewählte angrenzende Konzepte gegeben. Diese bilden gemeinsam die wissenschaftliche und fachdidaktische Basis für den im nächsten Teil des Artikels vorgestellten Sprachkurs.

2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung und *Global Citizenship Education*

Im Zentrum von BNE steht das Ziel, Lernende zu befähigen, als kritisch reflektierende Akteur*innen an gesellschaftlichen Transformationsprozessen mitzuwirken und somit „*critical agents of change*“ zu werden (vgl. United Nations, 2015). BNE wird dabei zunehmend nicht als additive Thematisierung ökologischer oder sozialer Fragestellungen verstanden, sondern als transformative Pädagogik, die kognitive, sozio-emotionale und handlungsbezogene Lernprozesse miteinander verbindet (vgl. UNESCO, 2021, 8). Neben dem Erwerb von Wissen rücken damit insbesondere Empathie, Solidarität sowie die Fähigkeit zur verantwortungsbewussten Entscheidungsfindung in den Fokus (vgl. ebd., 14).

Diese Perspektive wird durch die *Global Citizenship Education* (GCE) erweitert, die Lernende als Teil globaler Zusammenhänge adressiert und ein Bewusstsein für Machtverhältnisse, Ungleichheiten und globale Interdependenzen fördert (UNESCO, 2015). GCE zielt auf die Entwicklung eines „Ethos der Weltbürgerschaft“ (Sippl & Rauscher, 2022, 224) ab, das nicht normativ vorgegeben wird, sondern durch Reflexion, Dialog und Aushandlung entsteht (vgl. ebd.; UNESCO, 2021, 57). Für Bildungsprozesse bedeutet dies, dass Lernende nicht nur über globale Probleme informiert werden, sondern befähigt werden sollen, eigene Positionen zu entwickeln und diese argumentativ zu vertreten.

Für den Fremdsprachenunterricht ergeben sich daraus spezifische didaktische Implikationen. Sprache fungiert hier nicht nur als Mittel zur Vermittlung von Inhalten, sondern als zentrales Instrument der Reflexion und der diskursiven Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit (vgl. Müller, 2022, 98). Die Förderung von kritischem Denken umfasst dabei die Fähigkeit, dominante Narrative zu erkennen, zu hinterfragen und alternative Perspektiven sprachlich zu artikulieren (vgl. UNESCO, 2021, 16). Gleichzeitig erfordert die Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsbezogenen Themen eine ausgeprägte Diskursfähigkeit, um komplexe, oft kontroverse Fragestellungen in der Fremdsprache zu verhandeln (vgl. Senat, 2024, 12).

Im Zusammenspiel ermöglichen BNE und GCE somit einen theoretischen Rahmen, in dem Sprachunterricht als Ort transformativen Lernens verstanden werden kann. Die Lernenden werden dadurch nicht nur zu kompetenten Sprecher*innen der Zielsprache, sondern auch zu handlungsfähigen Personen, die globale Herausforderungen sprachlich reflektieren, bewerten und kommunikativ bearbeiten können. Diese Verbindung bildet eine zentrale Grundlage für das im Folgenden dargestellte Lehrveranstaltungs-konzept.

2.2 *Environmental Literacy*: Sprache als Zugang zu nachhaltiger Wahrnehmung

Einen weiteren zentralen Bezugsrahmen für die Verbindung von Nachhaltigkeit und Sprachunterricht bietet das Konzept der *Environmental Literacy* (EL). Küchler (2025) beschreibt EL als die Fähigkeit, ökologische und soziale Zusammenhänge wahrzunehmen, zu verstehen, zu bewerten und sprachlich sowie handlungspraktisch darauf zu reagieren. Umweltbezogene Bildung wird hier nicht als rein naturwissenschaftliches Anliegen gefasst, sondern als kulturell und sprachlich vermittelter Prozess, wodurch ein geisteswissenschaftlicher Zugang zu allen Teilbereichen der BNE ermöglicht wird (vgl. ebd., 12). Zentral ist hierbei die Metapher des „Lesens der Welt“ („*reading metaphor*“) (ebd., 151), laut der ökologische und soziale Phänomene als Texte begriffen werden, die kulturell codiert sind und erst durch sprachliche Deutung erschlossen werden können.

Für den Fremdsprachenunterricht ist diese Perspektive besonders anschlussfähig, da sie Sprache nicht als nachgeordnetes Medium, sondern als konstitutives Element nachhaltiger Bildung begreift. Umwelt und Gesellschaft werden ausgehend von dieser Perspektive nicht unmittelbar erfahren, sondern über Diskurse, Narrative und sprachliche Muster vermittelt. Die Fähigkeit, diese zu erkennen, zu analysieren und kritisch zu reflektieren, bildet eine wesentliche Voraussetzung für nachhaltiges Denken. Somit wird der Bogen von EL zur GCE geschlagen.

Zur Beschreibung bzw. Veranschaulichung dieser Kompetenzentwicklung schlägt Küchler (2025) das sogenannte Bonsai-Modell vor, das EL als einen mehrstufigen Prozess visualisiert (vgl. ebd., 178). Die Wurzeln dieses symbolischen Baums stellen die Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik dar und bilden somit ein starkes interdisziplinäres Fundament, eine Art geisteswissenschaftliches Gerüst. Der Stamm des Bonsais repräsentiert einen Ort, an dem die Impulse aus den Wurzeln verarbeitet und in die verschiedenen Bereiche des Unterrichts geleitet werden (vgl. ebd., 179ff.). Er symbolisiert die komplexen Anforderungen und Prozesse, die bei der Vermittlung von Sprache, Literatur, Kultur und Medienkommunikation zusammenspielen. Ein Querschnitt durch den Stamm (die Jahresringe) verdeutlicht die Einbettung in verschiedene Kontexte und die schrittweise Kompetenzentwicklung, die auf drei Kernfähigkeiten basiert (vgl. ebd.). Diese drei grundlegenden Fähigkeiten stimmen mit den Kompetenzentwicklungsbereichen von Surkamp (2022, 17) überein und bauen in ihrem Modell ebenfalls stufenweise aufeinander auf.

Die erste Stufe, *Noticing & Perceiving* (Küchler, 2025, 180) bzw. „Erkennen“ (Surbkamp, 2022, 17), umfasst das bewusste Wahrnehmen sprachlicher und kultureller Muster in Texten, Diskursen und Darstellungen von Umwelt und Gesellschaft. Im Sprachunterricht bedeutet dies, Aufmerksamkeit für spezifische Wortfelder, Metaphern, Argumentationsstrukturen und implizite Wertungen zu entwickeln, die Nachhaltigkeitsthemen prägen.

Die zweite Stufe, *Evaluating* (Küchler, 2025, 180) bzw. „Bewerten“ (Surbkamp, 2022, 17), zielt auf die kritische Bewertung dieser Wahrnehmungen ab. Hier stehen Perspektivwechsel, die Reflexion normativer Setzungen und die Entwicklung eines eigenen Standpunkts im Vordergrund. Sprachliche Mittel dienen dabei nicht nur der Analyse, sondern auch der Aushandlung unterschiedlicher Deutungen, etwa in Diskussionen, Vergleichsaufgaben oder argumentativen Textformaten.

Die dritte Stufe, *Action-in-language* (Küchler, 2025, 180) bzw. „Handeln“ (Surkamp, 2022, 17), verweist schließlich auf die handlungsbezogene Dimension von EL: Erkenntnisse werden nicht nur reflektiert, sondern in kommunikatives Handeln überführt. Sprache fungiert hierbei als zentrales Instrument, um Positionen zu formulieren, Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen und nachhaltigkeitsbezogene Anliegen adressatengerecht zu kommunizieren.

Diese drei Kompetenzbereiche stellen für sich genommen keine fachdidaktische Neuerung dar und gehören zum Kernbestand moderner fremdsprachendidaktischer Konzepte. Im Kontext der SDGs gewinnen sie jedoch eine neue Qualität. Die Auseinandersetzung mit globalen Nachhaltigkeitsthemen ist durch hohe Komplexität, normative Ambivalenzen und konkurrierende Deutungsmuster gekennzeichnet und erfordert daher eine besonders ausgeprägte Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion und diskursiven Aushandlung. Der Fokus liegt also darauf, dass die (Fremd-)Sprache hier nicht nur als Medium des Lernens fungiert, sondern als zentrales Instrument, um ökologische und soziale Zusammenhänge zu strukturieren, kritisch zu bewerten und eigene Positionen kommunikativ zu entwickeln. EL markiert in diesem Sinne keinen zusätzlichen Kompetenzbereich, sondern schärft bestehende sprachliche Kompetenzen im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Relevanz.

2.3 Kulturelle Nachhaltigkeit und sprachlich vermittelte Diskurse

Das Konzept der kulturellen Nachhaltigkeit ergänzt die zuvor dargestellten Ansätze um eine dezidierte kultur- und diskurstheoretische Perspektive. Nach Rippl (2022, 38) ist Nachhaltigkeit kein rein technisches oder normatives Ziel, sondern ein kulturell vermittelter Begriff, der auf spezifischen Wahrnehmungsmustern, Wertorientierungen und Deutungsrahmen basiert. Kulturelle Nachhaltigkeit fungiert damit als integrativer Horizont für ökologische, ökonomische und soziale Dimensionen, da erst kulturelle Praktiken und narrative Handlungsoptionen eröffnen und legitimieren (vgl. ebd.).

Zentral ist in diesem Zusammenhang das sogenannte ökologische Imaginäre, also die Gesamtheit der Bilder, Metaphern und Geschichten, mit denen Gesellschaften ihre Beziehung zur Umwelt und zur Zukunft entwerfen (vgl. ebd., 41). Diese kulturellen Deutungsmuster prägen, welche Formen von Nachhaltigkeit als denk- und wünschbar erscheinen und welche Perspektiven marginalisiert werden. Im Unterschied zu Konzepten wie EL oder GCE liegt der Fokus kultureller Nachhaltigkeit damit weniger auf Kompetenzen oder Handlungsdispositionen als auf den zugrunde liegenden diskursiven Ordnungen, in denen nachhaltiges Denken überhaupt erst möglich wird.

Im Zusammenspiel mit EL und GCE schärft das Konzept der kulturellen Nachhaltigkeit somit den Blick für die diskursive Tiefenstruktur nachhaltigkeitsbezogener Bildung. Während EL die Wahrnehmungs- und Handlungsebene adressiert und GCE globale Verantwortlichkeit betont, lenkt kulturelle Nachhaltigkeit die Aufmerksamkeit auf die kulturellen Voraussetzungen nachhaltigen Denkens. Diese Perspektive erweitert den Sprachunterricht um eine analytische Dimension, die nachhaltige Entwicklung als kulturellen Aushandlungsprozess erfahrbar macht.

2.4 Interkulturelles Lernen und *Critical Literacy* im Kontext von BNE

Die genannten Konzepte lassen sich zudem mit Ansätzen des interkulturellen Lernens und der *Critical Literacy* verbinden. Interkulturelles Lernen zielt darauf ab, kulturelle Differenzen nicht nur zu erkennen, sondern reflexiv zu bearbeiten und für die eigene Positionierung fruchtbar zu machen (vgl. Peskoller, 2022). Es geht nicht mehr primär um den Vergleich zwischen vermeintlich klar abgrenzbaren kulturellen Einheiten, sondern um die Reflexion globaler Verflechtungen und die Anerkennung einer gemeinsamen, jedoch ungleich strukturierten „Wirwelt“ (vgl. Sippl & Rauscher, 2022, 223f.). Interkulturelles Lernen zielt damit auf die Fähigkeit zur Dezentrierung eigener Perspektiven und zur Wahrnehmung multipler, situierter Sichtweisen auf globale Herausforderungen.

Zentral ist hierbei der Perspektivwechsel als didaktisches Prinzip: Lernende werden dazu befähigt, eigene, häufig implizite kulturelle Prägungen zu reflektieren und dominante Narrative zu hinterfragen. Im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, monoperspektivische Deutungen – etwa eurozentrische Fortschritts- oder Naturverhältnisse – aufzubrechen und alternative Erzählweisen sichtbar zu machen. Auf diese Weise wird der Gefahr einer „*single story*“ entgegengewirkt und Raum für pluralisierte Deutungen gesellschaftlicher und ökologischer Problemlagen geschaffen (vgl. Freitag-Hild et al., 2025, 99).

Eng damit verbunden ist das Konzept der *Critical Literacy* (CL), das Sprache und Texte nicht als neutrale Vermittlungsmedien versteht, sondern als Träger von Machtverhältnissen, Ideologien und Wertsetzungen (vgl. Gerlach, 2020). Lernende analysieren, wie Diskurse Wirklichkeit konstruieren, welche Stimmen sichtbar gemacht oder marginalisiert werden und welche Interessen in sprachlichen Repräsentationen eingeschrieben sind, was eine gewisse Ähnlichkeit zu den bereits beschriebenen Konzepten darstellt (vgl. Surkamp, 2022, 24).

Im Unterschied zur EL, die ökologische Phänomene als kulturell codierte „*Texte der Welt*“ in den Blick nimmt (vgl. Küchler, 2025, 20), fokussiert das interkulturelle Lernen stärker auf soziale Differenz, Identitätskonstruktionen und kulturelle Aushandlungsprozesse. Und während EL vor allem Wahrnehmung, Bewertung und sprachliches Handeln im Umgang mit Umweltphänomenen adressiert, zielt CL auf die Analyse hegemonialer Diskurse ab, die diesen Phänomenen Bedeutung verleihen (vgl. Gerlach, 2020).

Auch gegenüber der GCE lässt sich eine funktionale Abgrenzung vornehmen: GCE bildet den übergeordneten normativen Rahmen, der das Ziel einer global verantwortlichen Bürgerschaft formuliert (vgl. Sippl & Rauscher, 2022, 224). Interkulturelles Lernen und CL fungieren hingegen als pädagogisch-didaktische Zugänge, um die hierfür notwendigen Kompetenzen – Empathie, Perspektivwechsel, Diskursfähigkeit und Kritikfähigkeit – konkret im Unterricht zu entwickeln.

Für den Fremdsprachenunterricht eröffnet diese Perspektive die Möglichkeit, Nachhaltigkeit nicht nur thematisch zu behandeln, sondern als diskursive Praxis erfahrbar zu machen: Lernende setzen sich mit konkurrierenden Deutungen auseinander, argumentieren, verhandeln Bedeutungen und positionieren sich sprachlich zu gesellschaftlichen Zukunftsfragen. Damit wird Sprache selbst zu einer Form des Handelns im Sinne nachhaltiger Entwicklung.

Die Überschneidungen der dargestellten Konzepte sind dabei nicht als theoretische Unschärfe zu verstehen, sondern als Ausdruck ihrer komplementären Perspektiven auf jene Prozesse, die im Folgenden als Transformationsraum des Sprachunterrichts näher gefasst werden.

2.5 Sprachunterricht als Transformationsraum – ein konzeptionelles Zwischenfa- zit

Die vorangegangenen theoretischen Perspektiven machen deutlich, dass BNE im Fremdsprachenunterricht nicht auf die bloße Integration nachhaltigkeitsbezogener Inhalte reduziert werden kann. Vielmehr erfordert sie eine didaktische Rahmung, in der Sprache als Medium der Wahrnehmung, der Reflexion und des Handelns verstanden wird. In diesem Sinne kann Sprachunterricht als Transformationsraum begriffen werden: als ein Lernsetting, in dem gesellschaftliche Deutungsmuster sichtbar gemacht, kritisch hinterfragt und sprachlich neu ausgehandelt werden.

Die Konzepte der *Global Citizenship Education*, der *Environmental Literacy*, der kulturellen Nachhaltigkeit sowie des interkulturellen Lernens und der *Critical Literacy* verweisen jeweils auf unterschiedliche, sich ergänzende Dimensionen dieser Transformation. Gemeinsam ist ihnen die Annahme, dass nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen nicht isoliert vermittelt werden, sondern in diskursiven Praktiken entstehen: durch Perspektivwechsel, durch die Analyse von Narrativen und durch die aktive sprachliche Positionierung zu komplexen globalen Herausforderungen.

Der Begriff der Transformation wird im vorliegenden Beitrag nicht im Sinne unmittelbar nachweisbarer Verhaltensänderungen verwendet. In Anlehnung an Mezirow (1997) lässt sich Transformation vielmehr als eine Verschiebung von Deutungs- und Bezugsrahmen verstehen, die durch kritische Reflexion, Dialog und die Auseinandersetzung mit alternativen Perspektiven angestoßen wird. Für den Kontext nachhaltigkeitsbezogener Bildung verweist Sterling (2011) ergänzend darauf, dass transformative Lernprozesse insbesondere dort relevant werden, wo bestehende Wahrnehmungs- und Denkmuster angesichts globaler Krisen an ihre Grenzen geraten. Transformation meint in diesem Zusammenhang vor allem eine Veränderung darin, wie Lernende gesellschaftliche Zusammenhänge wahrnehmen, bewerten und sprachlich bearbeiten.

Für den Sprachunterricht bedeutet dies, dass Transformation vor allem auf drei miteinander verbundenen Ebenen gedacht werden kann: erstens als kognitive Verschiebung von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern, zweitens als sozio-emotionale Öffnung für Perspektivwechsel, Empathie und Irritation eigener Selbstverständlichkeiten und drittens als handlungsbezogene Fähigkeit, gesellschaftlich relevante Fragen sprachlich zu verhandeln und sich argumentativ zu positionieren. Diese Dreiteilung korrespondiert mit den bereits dargestellten Kompetenzbereichen des Erkennens, Bewertens und sprachlichen Handelns und bietet damit einen theoretisch anschlussfähigen Rahmen für die didaktische Konzeption des Kurses.

Sprachunterricht bietet hierfür besondere Voraussetzungen, da er Lernende kontinuierlich dazu anhält, Bedeutungen auszuhandeln, Argumente zu entwickeln und alternative Sichtweisen zu erproben. Wird Nachhaltigkeit in diesem Kontext thematisiert, entsteht ein Raum, in dem Lernende nicht nur über nachhaltige Entwicklung sprechen, sondern Nachhaltigkeit als sprachlich-kulturellen Aushandlungsprozess erfahren.

Vor diesem Hintergrund setzt das im Folgenden vorgestellte Kurskonzept an. Es versteht den universitären Russischunterricht als einen solchen Transformationsraum, in dem die *Sustainable Development Goals* als thematische Leitlinie dienen, um sprachliche Kompetenzentwicklung mit der kritischen Reflexion gesellschaftlicher Zukunftsfragen zu verbinden. Ziel ist es, aufzuzeigen,

wie ein kommunikativer Sprachkurs dazu beitragen kann, Nachhaltigkeit nicht nur zu thematisieren, sondern als sprachlich vermittelten Prozess erleb- und reflektierbar zu machen.

3. Kurskonzept, didaktischer und organisatorischer Rahmen

Im Folgenden wird der zuvor entwickelte theoretische Rahmen in ein konkretes Lehrveranstaltungs-konzept für den universitären Russischunterricht überführt. Der Beitrag folgt dabei einem konzeptionell-analytischen Zugriff: Im Zentrum steht die fachdidaktische Rekonstruktion eines sprachpraktischen Kurses, an dem exemplarisch gezeigt wird, wie sich Bildung für nachhaltige Entwicklung unter den Bedingungen universitärer Sprachausbildung didaktisch verankern und ausgestalten lässt.

Grundsätzlich ist die BNE an der Universität Potsdam (UP) als Leitlinie für die Lehre institutionell anerkannt und in zahlreichen Lehrveranstaltungen sichtbar⁴. Die Universität orientiert sich im Handlungsfeld Lehre an den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz, der Nachhaltigkeitsstrategie Berlin-Brandenburg sowie den Zielen der Agenda 2030. Mit dem Motto „Nachhaltigkeit lehren, Zukunft gestalten“ arbeitet die UP „kontinuierlich daran, Themen wie Umwelt- und Klimaschutz in möglichst viele Studiengänge und Lehrveranstaltungen zu integrieren, interdisziplinär und fakultätsübergreifend“ und betont die besondere Relevanz dieser Themen „für zukünftige Lehrer*innen, da sie [BNE] fächerübergreifend in ihren Unterricht integrieren sollen“⁵.

Nichtsdestotrotz sind die Inhalte der BNE bisher kein verpflichtender Teil der Studiengänge am Institut für Slavistik der UP. Jedoch eröffnen die im Grundgesetz der Bundesrepublik verankerte Freiheit der Lehre⁶ und die Flexibilität der Modulbeschreibungen die Möglichkeit, diese Inhalte in bereits bestehende Strukturen harmonisch zu integrieren, ohne lang andauernde curriculare Veränderungen vorzunehmen. Einen solchen Freiraum bietet beispielsweise das Modul „SLR_BA_017: Sprachpraxis Russisch 3“⁷, das als Pflicht- oder Wahlpflichtmodul gleichzeitig in drei Bachelorstudiengängen des Instituts für Slavistik der UP vertreten ist (BA Russistik, BA Interdisziplinäre Russlandstudien und B.Ed. Russisch). Als Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Modul wird das Russisch-Niveau B2 (GeR) festgelegt. Nach Abschluss dieses Moduls, welches aus zwei sprachpraktischen Lehrveranstaltungen (jeweils 2 SWS, 3 LP) besteht, sollen die Studierenden das Sprachniveau C1.2 erreichen. Dabei wird keine thematische Einschränkung vorgegeben und folgende Inhalte und Kompetenzziele sind unter anderem festgelegt:

- „kontrastierende Formulierungen in geschriebener bzw. gesprochener Sprache“,
- „Befähigung zum Verständnis eines breiten Spektrums an Texten und zur komplexen Argumentation in der Standardsprache“,

⁴ Vgl. dazu das Handlungsfeld „Lehre & Studium“ auf dem Umweltportal der Universität Potsdam: <https://www.uni-potsdam.de/de/umweltportal/handlungsfelder/lehre>.

⁵ Ebd.

⁶ Vgl. Art. 5 Abs. 3 Satz 2 des Grundgesetzes: https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_5.html#:~:text=Grundgesetz%20für%20die%20Bundesrepublik%20Deutschland,von%20der%20Treue%20zur%20Verfassung.

⁷ Eine detaillierte Modulbeschreibung ist in dem Modulkatalog der Philosophischen Fakultät der UP veröffentlicht und kann z.B. hier abgerufen werden: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/slavistik/Modulkatalog_Russistik_WiSe24.PDF (S. 11).

- „Verarbeitung von Informationen und Argumenten und deren schriftliche Wiedergabe“,
- „Befähigung zur Darstellung von Standpunkten in einem Kommentar zu einem bearbeiteten Thema“⁸.

Die didaktische Herausforderung besteht dabei in der Balance zwischen sprachpraktischer Progression und inhaltlicher Tiefe: Einerseits sollen die im Modul definierten sprachlichen Kompetenzen (z. B. Verständnis komplexer Argumentationen, kohärente Textproduktion, mündliche Kommunikation) erreicht werden; andererseits verlangt die Auseinandersetzung mit SDG-bezogenen Themen eine verstärkte Reflexion, Perspektivenvielfalt und kritische Diskursfähigkeit. Durch eine themenorientierte Struktur kann beides zusammengeführt werden, sodass nachhaltigkeitsbezogene Inhalte nicht additiv, sondern integrativ mit der sprachpraktischen Arbeit verwoben werden.

Um diese Balance zu gewährleisten, folgt das Lehrveranstaltungs-konzept vier didaktischen Leitprinzipien:

- 1) *Themenorientierung*: Die 17 SDGs dienen als inhaltliche Struktur, die thematisch vielfältige, aber zusammenhängende Einheiten ermöglicht. Durch die thematische Gliederung von globalen zu lokal relevanten SDGs wird ein kohärenter inhaltlicher Leitfaden geschaffen, der sowohl ökologische, soziale wie kulturelle Aspekte umfasst.
- 2) *Handlungsorientierung*: Der Kurs richtet sich an kommunikativen Aufgabenformate aus, die dialogische, kooperative und produktive Sprachhandlungen beinhalten. Dazu zählen Diskussionen, Präsentationen, Rollenspiele sowie schriftliche Essays, in denen Studierende sprachlich begründete Positionen zu Nachhaltigkeitsthemen entwickeln und artikulieren.
- 3) *Reflexivität*: Reflexive Elemente sind von zentraler Bedeutung. Studierende werden dazu angeregt, ein Sprachbewusstsein und ein Wertebewusstsein zu entwickeln, indem sie nicht nur sprachliche Strukturen, sondern auch Diskursstrategien, Narrative und kulturelle Codierungen nachhaltigkeitsbezogener Themen reflektieren. Reflexion erfolgt dabei sowohl individuell als auch im Austausch mit einem Partner/einer Partnerin oder in der gesamten Gruppe.
- 4) *Authentizität*: Authentische Materialien aus realen Diskursen – z. B. russischsprachige Medienartikel, politische Reden, Interviews zu SDG-Themen – bilden die Grundlage für Aufgaben und Diskussionen. Diese Materialien verankern die sprachpraktische Arbeit in der Lebenswelt der Lernenden und schaffen Anschluss an aktuelle gesellschaftliche Debatten.
- 5) Das Lehrveranstaltungs-konzept ist für die Dauer eines Semesters ausgelegt, das an der UP in der Regel 15 Wochen umfasst, und folgt einem sequenziellen Aufbau. Der Kurs beginnt mit global ausgerichteten SDG-Themen, die ein grundlegendes Verständnis nachhaltiger Entwicklung ermöglichen, und bewegt sich schrittweise hin zu individuell relevanten Fragestellungen, in denen die Studierenden ihre eigenen Interessen in einen nachhaltigkeitsbezogenen Diskurs einbringen.

⁸ Ebd.

3.1 SDG 4 (Hochwertige Bildung) als Querschnittsthema

Aus zeitlichen Gründen ist eine vertiefte Behandlung aller 17 SDGs im Rahmen nur eines Semesters nicht möglich. Die Auswahl der gemeinsam bearbeiteten SDGs orientiert sich daher nicht an der numerischen Reihenfolge der UNESCO, sondern an didaktischen, sprachlichen und gruppen-spezifischen Kriterien. Den Auftakt bildet Ziel 4 (Hochwertige Bildung), das bewusst als erstes und besonders ausführlich behandelt wird. Dieses Ziel fungiert – wie bereits im theoretischen Teil ausgeführt – als Querschnittsziel der nachhaltigen Entwicklung und ist zugleich für Studierende unterschiedlicher Studienprofile unmittelbar anschlussfähig, insbesondere vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bildungsbiografien und beruflichen Perspektiven.

Die weiteren SDGs werden auf Grundlage verfügbarer authentischer Materialien sowie ihres sprachlichen und diskursiven Schwierigkeitsgrads ausgewählt. Damit folgt die thematische Abfolge zugleich einer sprachlichen Progression: von stärker allgemein zugänglichen, argumentativ klar strukturierten Themen hin zu komplexeren, diskursiv vielschichtigen Fragestellungen. Parallel zur inhaltlichen Entwicklung werden sprachliche Kompetenzen systematisch ausgebaut, insbesondere im Bereich argumentativer Textsorten, kohärenter Diskursführung, registerangemessener Ausdrucksweise sowie der kritischen Verarbeitung komplexer Texte.

In den ersten Sitzungen werden übergeordnete Themen wie Bildungsgerechtigkeit, soziale Ungleichheit oder Umweltgerechtigkeit behandelt. Die inhaltliche Erarbeitung einzelner SDGs erfolgt überwiegend im Flipped-Classroom-Format: Die Studierenden setzen sich zunächst selbstständig mit ausgewählten Materialien auseinander, die im Präsenzunterricht sprachlich vertieft, diskutiert und reflexiv bearbeitet werden.

Im letzten Drittel des Semesters vertiefen die Studierenden spezifische Aspekte zu bislang nicht behandelten SDGs. Dabei legen sie eigenständig thematische Schwerpunkte und Fragestellungen fest und präsentieren die Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung in Form von ca. 15-minütigen Vorträgen mit anschließender Diskussion. Diese Diskussionen werden von den Studierenden vorbereitet und moderiert, sodass sie für diese Zeit eine Expert*innenrolle übernehmen und ihre diskursive Handlungskompetenz auf Russisch erproben.

Das Modul „SLR_BA_017: Sprachpraxis Russisch 3“ sieht neben der mündlichen Präsentation eine schriftliche Leistungserfassung vor. Zum Abschluss des Kurses verfassen die Studierenden daher ein einseitiges Essay (ohne Hilfsmittel), in dem sie eine nachhaltigkeitsbezogene Fragestellung in der Zielsprache bearbeiten, reflektieren und argumentativ begründen. Dieses Format bündelt die im Kurs entwickelten sprachlichen, inhaltlichen und reflexiven Kompetenzen.

Der folgende tabellarische Überblick skizziert exemplarisch die thematische und didaktische Struktur des Lehrveranstaltungs-konzepts. Er dient der Orientierung und zeigt, wie die im theoretischen Teil diskutierten Konzepte der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), der *Global Citizenship Education* (GCE), der *Environmental Literacy* (EL) sowie der *Critical Literacy* und des interkulturellen Lernens entlang der Kompetenzbereiche „Erkennen“, „Bewerten“ und (sprachlich) „Handeln“ (Surkamp, 2022, 17) im Kursverlauf aufgegriffen werden. Die Sequenzierung folgt dabei sowohl einer inhaltlich-diskursiven als auch einer sprachlichen Progression: Von stärker einführenden und begrifflich zugänglichen Themen führt sie zu komplexeren, kontroverse- ren und stärker argumentativ geprägten Fragestellungen, während zugleich sprachliche Mittel der Beschreibung, Bewertung und Positionierung systematisch ausgebaut werden. Die Tabelle

erhebt dabei keinen Anspruch auf curriculare Vollständigkeit, sondern verdeutlicht die sequenzielle Verknüpfung von sprachpraktischer Progression und inhaltlicher Vertiefung bei gleichzeitiger Offenheit für individuelle Schwerpunktsetzungen.

Woche	Thematischer Schwerpunkt (SDG) und didaktischer Fokus (BNE, GCE, EL)	Sprachlich-diskursive Zielsetzung und fachdidaktischer Fokus
1	Einführung in den Kurs und in die Ziele nachhaltiger Entwicklung Erkennen: Einführung in Nachhaltigkeit als globales Diskursfeld	Aktivierung vorhandener Sprachmittel; Einführung in thematische Lexik; Wiederholung von Nominalisierung, Fokus auf rezeptive Fertigkeiten (Hör-, Seh- und Leseverstehen)
2	Hochwertige Bildung (SDG 4) als Querschnittsziel Erkennen & Bewerten: Bildung als Voraussetzung nachhaltiger Entwicklung	Argumentieren, Begründen; Fokus auf den Wortschatzausbau: Kollokationen, Synonyme/Antonyme
3	UNESCO, Agenda 2030 und Bildung Bewerten: institutionelle Perspektive auf BNE und globale Bildungsziele	Textarbeit mit institutionellen Textsorten; Zusammenfassen und Kommentieren; Übersetzungsaufgaben
4	Vertiefung: SDG 4 und andere SDGs Bewerten & Handeln: Vernetzung von Bildung mit weiteren SDGs; Anknüpfung an eigene Bildungsbiografien	Komplexe Argumentationsstrukturen, Konnektoren, Meinungsäußerung
5	Weniger Ungleichheiten (SDG 10) Erkennen & Bewerten: soziale Gerechtigkeit	Lexik zu Gesellschaft und Politik; Wiederholung von allen Fällen von Substantiven und Adjektiven; Hörverstehen mit Fokus auf statistische Angaben und Imperativformen von Verben; Meinungsäußerung
6	Geschlechtergleichstellung (SDG 5) Bewerten: Genderdiskurse im internationalen Kontext mit Fokus auf die postsowjetischen Länder	Statistische Angaben beschreiben, diskursive Strategien, sensibler Sprachgebrauch
7	Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum (SDG 8) Bewerten & Handeln: Gendergap in Deutschland und in postsowjetischen Ländern; Armut, Arbeitslosigkeit und eine persönliche Definition für menschenwürdige Arbeit	Textverstehen, Rechercheaufgaben und analytische Vorstellung von statistischen Daten; Abwägen, Pro- und Contra-Argumentation; Entwicklung eigener Lösungsvorschläge in Partnerarbeit

8	Kein Hunger (SDG 2) Erkennen, Bewerten & Handeln: globale Ernährungssysteme, Zusammenhang dieses Problems mit den bisher behandelten SDGs	Wiederholung von Partizipien und Adverbialpartizipien; Informationsverarbeitung (statistische Daten analysieren), Zusammenfassung komplexer Inhalte und Ableitung der Lösungsvorschläge
9	Gesundheit und Wohlergehen (SDG 3) Erkennen & Bewerten: Gesundheit als gesellschaftliche Aufgabe	Wiederholung von Partizipien und Adverbialpartizipien; Wiederholung der Passivbildung. Argumentative Texte, Stellungnahmen, persönliche Präferenzen
10	Keine Armut (SDG 1) Erkennen & Bewerten: Armut als strukturelles Problem, Zusammenhang dieses Problems mit den bisher behandelten SDGs	Hör- und Leseverstehen. Diskursives Verknüpfen sozialer Aspekte
11	Studierendenpräsentationen	Mündliche Präsentation, Moderation von Diskussionen, Reaktion auf Beiträge
12	Bewerten & Handeln: Vertiefung individueller Schwerpunkte; Peer-Learning	
13	Vorbereitung auf Essays Bewerten & Handeln: Vertiefung ausgewählter Fragestellungen zu einzelnen SDGs	Planung argumentativer Texte
14	Verfassen des Essays Bewerten & Handeln: Vertiefung ausgewählter Fragestellungen zu einzelnen SDGs	Kohärente Textproduktion
15	Abschluss und Auswertung Meta-Reflexion, Kursrückblick	Reflexive Sprachverwendung

Zur Verdeutlichung der Verbindung zwischen den im theoretischen Teil beschriebenen Konzepten und ihrer Umsetzung im sprachpraktischen Russischunterricht werden im Folgenden exemplarisch drei aufeinander bezogene Sequenzen zum SDG 4 (Hochwertige Bildung) etwas näher beschrieben. Anhand dieses Querschnittsthemas wird aufgezeigt, wie *Global Citizenship Education*, *Environmental Literacy*, kulturelle Nachhaltigkeit sowie interkulturelles Lernen und *Critical Literacy* im kommunikativen Russischunterricht konkret zusammenwirken.

3.2 Drei Unterrichtssequenzen zu SDG 4 (Hochwertige Bildung)

Dem SDG 4 sind im vorgestellten Kurskonzept insgesamt drei aufeinanderfolgende Unterrichtseinheiten gewidmet. Die erste Sequenz dient der Einführung von SDG 4 als globalem Referenzrahmen und fokussiert auf das Wahrnehmen zentraler Begriffe, Diskurse und sprachlicher Muster (vgl. *Noticing & Perceiving* [Küchler, 2025, 180] bzw. „Erkennen“ [Surkamp, 2022, 17]). Den Ausgangspunkt bilden kurze authentische UNESCO-Texte zur Agenda 2030, in denen Bildung als Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung definiert wird⁹. Diese Texte werden von den Studierenden zunächst sprachlich erschlossen. Aufgaben zum Wortschatzaufbau (z.B. durch die Aufgaben zu Synonymen/Antonymen wie *устойчивый* vs. *нестабильный*, *всеохватный* vs. *локальный* etc.), Wortbildung (z. B. Substantivierungen aus Verben wie *обеспечивать* – *обеспечение*, *поощрять* – *поощрение* etc.) sowie zur Bildung und Verwendung thematischer Kollokationen (*инклюзивное и качественное образование*, *гендерное равенство*, *устойчивое развитие*) strukturieren diesen Einstieg systematisch.

Im Sinne der *Environmental Literacy* werden Bildungsphänomene dabei als kulturell codierte „Texte der Welt“ gelesen: Durch gezielte Aufgabenstellungen – etwa die Frage, welche Probleme durch Bildung adressiert werden sollen und welche Werte dabei implizit vorausgesetzt werden – analysieren die Studierenden, welche normativen Annahmen den Formulierungen zugrunde liegen. Ergänzend werden solche Begriffe bzw. Konzepte wie *равенство*, *инклюзия* oder *доступ (к образованию)* semantisch vertieft, indem ihre Verwendung in unterschiedlichen Kontexten diskutiert wird.

Der Bezug zur *Global Citizenship Education* wird hergestellt, indem die Studierenden Bildung explizit als globales Gemeinschaftsanliegen reflektieren. Leitfragen wie „Warum wird Bildung im SDG-Rahmen als Verantwortung aller Staaten formuliert?“ oder „Welche globalen Ungleichheiten werden in den Texten sichtbar – und welche nicht?“ eröffnen einen ersten Perspektivwechsel. Auf diese Weise wird bereits in der Einstiegsphase deutlich, dass Sprache nicht nur Informationen transportiert, sondern globale Problemwahrnehmungen strukturiert und normative Orientierungen vermittelt.

Die zweite Sequenz baut auf der begrifflichen und diskursiven Grundlagenarbeit der ersten Phase auf und verschiebt den Schwerpunkt vom Wahrnehmen hin zum Bewerten nachhaltigkeitsbezogener Bildungsdiskurse (vgl. *Evaluating* [Küchler, 2025, 180] bzw. „Bewerten“ [Surkamp, 2022, 17]). Inhaltlich rückt Bildungsgerechtigkeit in unterschiedlichen sozialen und geopolitischen Kontexten in den Fokus. Als Materialien dienen kurze Fallbeispiele und statistisch gestützte Texte, die Bildungszugang, Bildungsqualität und strukturelle Ungleichheit thematisieren (z. B. regionale Disparitäten, sozioökonomische Faktoren oder Geschlechterungleichheit im Bildungsbereich).

Didaktisch wird hier gezielt mit kontrastiven Aufgaben gearbeitet: Die Studierenden vergleichen unterschiedliche Darstellungen von Bildungsrealitäten und analysieren, wessen Perspektive jeweils sichtbar wird und wessen Erfahrungen ausgeblendet bleiben. Im Sinne der *Critical Literacy*

⁹ Z. B. dieser Text:

<http://www.isedc-u.com/press-tsentr/novosti/2128-yunesko-i-tseli-ustojchivogo-razvitiya.html>

werden Texte nicht als neutrale Informationsquellen behandelt, sondern als diskursive Konstruktionen, die bestimmte Problemdeutungen privilegieren. Leitfragen wie „Welche Ursachen für Bildungsungleichheit werden benannt?“, „Welche Lösungsansätze dominieren?“ oder „Welche Verantwortung wird einzelnen Akteur*innen zugeschrieben?“ fördern die Reflexion sprachlich vermittelter Macht- und Verantwortungszuschreibungen.

Gleichzeitig wird der interkulturelle Lernprozess vertieft, indem die Studierenden ihre eigenen bildungsbiografischen Erfahrungen mit den dargestellten Szenarien in Beziehung setzen. Dieser Perspektivwechsel unterstützt die Entwicklung eines Bewusstseins für kulturell geprägte Selbstverständlichkeiten und trägt zur Ausbildung eines reflexiven „Wirwelt“-Denkens bei (vgl. Sippl & Rauscher, 2022). In der Verbindung von kritischer Textanalyse, Perspektivenvielfalt und argumentativer Aushandlung wird deutlich, wie Bildung im Rahmen der *Global Citizenship Education* als global vernetztes und normativ aufgeladenes Thema verhandelt werden kann.

Die dritte Sequenz führt die vorangegangenen Analyse- und Bewertungsprozesse zusammen und verlagert den Fokus auf das sprachliche Handeln der Studierenden (*Action-in-language* [Küchler, 2025, 180] bzw. „Handeln“ [Surkamp, 2022, 17]). Aufbauend auf den erarbeiteten Inhalten entwickeln sie eigene Fragestellungen zu SDG 4, die ihre individuellen Interessen, unterschiedliche Studienprofile und gesellschaftliche Relevanz miteinander verbinden. Diese Phase ist bewusst offen gestaltet und eröffnet Raum für thematische Schwerpunktsetzungen, etwa zu digitaler Bildung, inklusiven Lernumgebungen oder der Rolle von Bildung in Transformationsprozessen.

Didaktisch zentral ist hier der gezielte Ausbau des sprachlichen Repertoires für Meinungsäußerung, Bewertung und Argumentation auf fortgeschrittenem Niveau. Anhand vorgegebener Statements zu SDG 4 (z. B. „Образование расширяет возможности для людей во всём мире жить более здоровой и стабильной жизнью“ oder „Образование играет важную роль в повышении толерантности в отношениях между людьми и способствует формированию более мирных обществ“) werden die Studierenden zunächst dazu angeleitet, subjektive Positionen sprachlich präzise zu markieren und zu begründen. Dabei arbeiten sie u. a. mit komplexen argumentativen Strukturen und diskursiven Mitteln wie: с одной стороны / с другой стороны; следует учитывать, что...; на мой взгляд / с моей точки зрения; нельзя не отметить; нельзя не согласиться; трудно поспорить с тем, что...; это вызывает вопрос etc. Die sprachliche Arbeit ist dabei eng mit der inhaltlichen Reflexion verzahnt: Die Studierenden lernen, Bewertungen nicht nur zu äußern, sondern sie nachvollziehbar in größere Argumentationszusammenhänge einzubetten.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der biografischen und professionsbezogenen Verortung. Die Studierenden setzen sich mit ihren eigenen Bildungserfahrungen auseinander und reflektieren ihre mögliche Rolle bei der Umsetzung von SDG 4 vor dem Hintergrund ihres Studienprofils – etwa als zukünftige Lehrkräfte, als Akteur*innen in der politischen Bildung oder als Expert*innen für internationale und interkulturelle Kontexte. Diese Reflexion erfolgt dialogisch und diskursiv und verbindet interkulturelles Lernen mit *Critical Literacy*, indem individuelle Erfahrungen mit strukturellen Bedingungen und globalen Zielsetzungen in Beziehung gesetzt werden.

Auf diese Weise wird Bildung nicht nur thematisch, sondern performativ als Aushandlungsprozess erfahrbar. Die dritte Sequenz markiert damit einen zentralen Schritt auf dem Weg zum Russischunterricht als Transformationsraum, in dem nachhaltigkeitsbezogene Fragen sprachlich reflektiert, kulturell eingeordnet und in Relation zur eigenen Handlungsmacht gesetzt werden. Dies bleibt der zentrale Fokus auch in allen darauffolgenden Unterrichtseinheiten zu weiteren SDGs, in denen sprachliche Arbeit und gesellschaftliche Reflexion ebenfalls eng miteinander verstrickt sind und über unterschiedliche Themen hinweg kontinuierlich weiterentwickelt werden.

4. Fazit und Ausblick

Mit dem vorgestellten Kurskonzept wurde in diesem Beitrag aufgezeigt, dass der universitäre Russischunterricht trotz fehlender expliziter curricularer Verankerung von BNE das Potenzial besitzt, als Transformationsraum für nachhaltigkeitsbezogenes Lernen zu fungieren.

Zentral für das vorgestellte Kurskonzept ist die bewusste Verschränkung mehrerer theoretischer Perspektiven: *Global Citizenship Education* liefert den normativen Rahmen, *Environmental Literacy* eröffnet einen sprachlich-kulturellen Zugang zu Nachhaltigkeit, kulturelle Nachhaltigkeit macht die kulturelle Vermittlung von Werten und Weltbildern sichtbar, während interkulturelles Lernen und *Critical Literacy* die reflexive Auseinandersetzung mit Perspektiven, Diskursen und Machtverhältnissen ermöglichen. Diese Konzepte werden nicht additiv nebeneinandergestellt, sondern im Sinne einer didaktischen Progression entlang der Kompetenzstufen „Erkennen“, „Bewerten“ und (sprachlich) „Handeln“ miteinander verbunden.

Der Russischunterricht wird damit nicht als Ort reiner Sprachvermittlung verstanden, sondern als Raum, in dem gesellschaftlich relevante Diskurse sprachlich erfahrbar, verhandelbar und reflektierbar werden. Gerade die Arbeit mit authentischen Texten, argumentativen Aufgabenformaten und biografisch-professionellen Bezügen eröffnet Studierenden die Möglichkeit, nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen nicht nur zu verstehen, sondern sich sprachlich zu positionieren und diese in Beziehung zur eigenen Position und Handlungsperspektive zu setzen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass BNE im modernen universitären Sprachunterricht nicht als zusätzliche Inhaltsdimension zu begreifen ist, sondern als didaktisches Prinzip, das bestehende sprachliche Zielsetzungen vertieft und erweitert. Der hier vorgestellte Ansatz versteht sich als konzeptioneller Beitrag zur fachdidaktischen Diskussion und plädiert dafür, sprachpraktische Lehrveranstaltungen stärker als Orte transformativen Lernens zu denken und weiterzuentwickeln.

Literaturverzeichnis

BNE-Portal (o. J.). *Was ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)?* https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html

Freitag-Hild, B., Goertz, S., Malmberg, I., & Juang, L. P. (Hrsg.). (2025). *Educating teachers for sustainable development and global citizenship: Internationalizing teacher education in the context of the UN Sustainable Development Goals* (Bd. 8). Universitätsverlag Potsdam. (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung). <https://doi.org/10.25932/publishup-66559>

- Gerlach, D. (Hrsg.) (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr Francke Attempto.
- KMK (2017) = Kultusministerkonferenz (2017). *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf
- KMK (2024) = Kultusministerkonferenz (2024). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf
- Küchler, U. (2025). *Environmental Literacy and the Teaching of English*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823395379>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Perspectives for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Müller, D. (2022). Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen: Ansätze für den universitären DaF-Unterricht unter der Zielsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49 (1), 2022, 93–116. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0006>
- Peskoller, J. (2022). Interkulturelles Lernen als Grundlage nachhaltiger Bildung. Einblicke in eine Lehrwerkanalyse für das Fach Englisch. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 411–424). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Rippl, G. (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 33–51). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Senat (2024) = *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2024). Nachhaltige Entwicklung/ Lernen in globalen Zusammenhängen in den modernen Fremdsprachen. Unterrichtsbeispiele für die Klassenstufen 9/10*. https://schulportal.berlin.de/get-data/13fc71a1-4dcc-4dc7-a941-08a7d609dd2d/HR_Moderne_Fremdsprachen_250402_bf.pdf
- Singer-Brodowski, M., Brock, A., Etzkorn, N., & Otte, I. (2019). Monitoring of education for sustainable development in Germany – Insights from early childhood education, school and higher education. *Environmental Education Research*, 25(4), 492–507. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1440380>
- Sippl, C. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2022). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag. https://pub.phn.ac.at/id/eprint/13/1/PaedfNOE_Band11_OA.pdf
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5(2010–11), 17–33.
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: eine Roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>
- UNESCO MGIEP (2019). *Schulbücher für nachhaltige Entwicklung. Handbuch für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. https://ges.engagement-global.de/files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Schulentwicklung/Handbuch_Verankerung-BNE-Schulbuechern.pdf
- United Nations (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- UNRIC (2024). *Ziele für nachhaltige Entwicklung*. <https://unric.org/de/17ziele/>