

Didaktik slawischer Sprachen



**IZOBRAŽEVANJE ZA  
TRAJNOSTNI RAZVOJ**

**BILDUNG FÜR NACH-  
HALTIGE ENTWICK-  
LUNG**

**ОБРАЗОВАНИЕ В  
ИНТЕРЕСАХ  
УСТОЙЧИВОГО  
РАЗВИТИЯ**

**Langtitel der Zeitschrift**

Didaktik slawischer Sprachen

**Kurztitel**

*DiSlaw*

**Publikationsort**

Innsbruck, Österreich

**Erscheinungshäufigkeit**

Zweimal im Jahr

**Publikationsmedium**

Ausschließlich elektronisch

**Publikationswebseite**

<https://www.uibk.ac.at/slalistik/dislaw>

**Jahr der Erstpublikation**

2021

**Gründer der Zeitschrift**

Wolfgang Stadler

**Themenschwerpunkt von Heft 10 | 2026**

Bildung für nachhaltige Entwicklung

**Herausgeber\*innen dieses Hefts**

Elias Moncef Bounatirou, Carmen Sippl,  
Janja Vollmaier Lubej

**Redaktionsteam**

Siehe *Editorial Board* und Impressum

Offenlegung nach § 25 MedienG und Angaben gemäß § 5 ECG

**Medieninhaberin**

Universität Innsbruck  
Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID):  
ATU57495437

Rechtsform: Juristische Person des öffentlichen Rechts

Gesetzliche Aufgaben der Universität Innsbruck: § 3  
Universitätsgesetz

Vertretungsbefugte Organe des Medieninhabers:  
<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

Universitätsrat: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Aufsichtsbehörde: Die Universität Innsbruck unterliegt gemäß §§ 9, 45 Universitätsgesetz 2002 der Rechtsaufsicht des Bundes.

Anwendbare Vorschriften: Universitätsgesetz 2002, Mediengesetz, E-Commerce-Gesetz, Telekommunikationsgesetz; siehe Rechtsinformationsservice des Bundeskanzleramtes.

Grundlegende Richtung des Medienwerks: Wissenschaftliche Beiträge zur Didaktik slawischer Sprachen

**Full Journal Title**

Didaktik slawischer Sprachen

**Abbreviated Title**

*DiSlaw*

**Publisher Location**

Innsbruck, Austria

**Publication Frequency**

Biannually

**Publication Medium**

Electronic only

**Publication Website**

<https://www.uibk.ac.at/slalistik/dislaw>

**First Year Published**

2021

**Founder of the Journal**

Wolfgang Stadler

**Thematic focus of Issue 10 | 2026**

Education for Sustainable Development

**Editors of this Issue**

Elias Moncef Bounatirou, Carmen Sippl,  
Janja Vollmaier Lubej

**Editorial Board**

See *Editorial Board* and Legal Notice

Disclosure according to § 25 Austrian Media Act and information pursuant to § 5 ECG

**Media owner**

Innsbruck University  
Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Value added tax identification number (VATIN):  
ATU57495437

Legal form: legal entity of public law

Legal obligations of Innsbruck University: § 3 University Act

Authorised representatives of the media owner:  
<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

University council: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Supervisory authority: The University of Innsbruck is subject to the legal supervision of the federal government according to §§ 9, 45 University Act 2002.

Applicable regulations: University Act 2002, Media Act, E-Commerce Act, Telecommunication Act; for further information, please see legal information system of the Federal Chancellery

Main focus of the journal: scientific papers on teaching and learning Slavic languages



## INHALTSVERZEICHNIS – TABLE OF CONTENTS

---

Elias Moncef Bounatirou, Carmen Sippl & Janja Vollmaier Lubej	
Editorial .....	i
Natalia Schwarzl	
Sprachunterricht als Transformationsraum	
Nachhaltigkeit im universitären Russischunterricht erleben und reflektieren .....	1
Alja Lipavic Oštir	
Kompetence za trajnostni razvoj kot priložnost za medpredmetno povezovanje z vključevanjem pouka slovenščine .....	18
Nadine Menzel	
Compassionate Competency—How Literature Can Foster Empathy Towards Animals	
A Didactic Proposal for Higher Education Within the SDG Framework .....	30
Janja Vollmaier Lubej	
Ekokritiško branje	
Izbrane kratke pripovedi Mojce Kumerdej, Ane Marwan in Anje Mugerli .....	47
Žan Luka Umičević	
O skupnih ciljih novega učnega načrta in vključevanju prvin trajnostnega razvoja v pouk slovenskega jezika .....	62
Maria Vlasova	
Zwischen Tradition und nachhaltiger Bildung im Fremdsprachenunterricht	
Zur Bedeutung von interkultureller Kompetenz im Russischunterricht .....	75
Maria Sulimova	
Fächerübergreifende Bezüge und nachhaltige Ansätze im HSU Russisch .....	94
Uliana Retzlaff & Nataliia Antonenkova	
Научная фантастика на уроках русского языка как унаследованного	
Опыт создания практического модуля для развития компетенций устойчивого развития .....	115
Jernej Ključevšek	
Die Wortstellung im Unterricht des Slowenischen als Fremdsprache anhand eines Textbeispiels über ein slowenisch-österreichisches Projekt zur nachhaltigen Mobilität .....	144

## Editorial

# Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Unterricht slawischer Sprachen

---

### Liebe Leser\*innen!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачки та читачі!

Die globale Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in alle Bildungsprozesse und -institutionen wurde insbesondere in der ihr gewidmeten UN-Dekade (2005–2014) forciert. 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen die *Agenda 2030: Transformation unserer Welt*; sie enthält die 17 UN-Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) und die Empfehlung, „Hochwertige Bildung“ (SDG 4) als wesentlichen Faktor für deren Realisierung zu nutzen (DUK, o.D.). Für das Folgeprogramm „BNE 2030“ wurde eine Roadmap vorgelegt, welche die Hauptmerkmale, Ziele und prioritären Handlungsfelder aufzeigt, darunter die „ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen“ (UNESCO/DUK, 2021, 28). Dafür wurde im Auftrag der deutschen Kulturministerkonferenz ein *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* zunächst für die Sekundarstufe 1, nunmehr auch für die Sekundarstufe 2 entwickelt. Dieser 2025 erschienene Band ist in der Langfassung 804 Seiten stark und beinhaltet 65 Unterrichtsbeispiele für die fächerübergreifende Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung, die in fachbezogene Kapitel integriert sind (ORGE, 2025). Im „Fachkapitel Neue Sprachen“ (ebd., 433–463) wird zum einen betont, dass BNE „Lernende [...] in die Lage versetzt, sich in verschiedenen Sprachen Wissen über Nachhaltigkeitsthemen anzueignen, dabei unterschiedlich medial vermittelte Quellen kritisch zu rezipieren sowie eigene Positionen zum Ausdruck zu bringen – mündlich, schriftlich und multimodal“ (ebd., 433). Zum anderen wird auf die Themenorientierung des Fremd- bzw. Herkunftssprachenunterrichts für die Ausbildung sprachlicher und inter-/transkultureller Kompetenzen verwiesen (ebd., 434). Die Kernkompetenzen von BNE in den Bereichen *Erkennen* (Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Erkennen von Vielfalt, Analyse des globalen Wandels, Unterscheidung von Handlungsebenen), *Bewerten* (Perspektivenwechsel und Empathie, Kritische Reflexion und Stellungnahme, Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen) und *Handeln* (Solidarität und Mitverantwortung, Verständigung und Konfliktlösung, Handlungsfähigkeit im globalen Wandel, Partizipation und Mitgestaltung) werden in fachliche Teilkompetenzen übersetzt und an Beispielthemen und didaktischen Empfehlungen konkretisiert.

Mit dem *Organisationsrahmen Globale Entwicklung* liegt ein praxisorientierter Kompetenzrahmen vor, der sowohl durch das *Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (UNESCO/MGIEP, 2019) als auch den Europäischen Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit *GreenComp* (Bianchi et al., 2022) gestützt wird. Auf Plattformen wie [bne-portal.de](http://bne-portal.de), [bildung2030.at](http://bildung2030.at) und [education21.ch](http://education21.ch) steht eine Vielzahl von Unterrichtsbeispielen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in allen Fächern zur Verfügung. Für die Fachdidaktik Englisch stellt das Grundlagenwerk von Uwe Küchler, *Environmental Literacy and the Teaching of English* (2025), die von den Umweltgeisteswissenschaften (Environmental Humanities) informierte fachdidaktische Basis für den Fremdsprachenunterricht vor. Der Didaktik der slawischen

Sprachen, der ein solches Grundlagenwerk bis dato fehlt, steht damit ein massives Fundament zur Verfügung, auf dem sie ihre spezifischen sprach-, literatur- und mediendidaktischen Konzepte aufbauen kann. Die zehnte Ausgabe der Zeitschrift *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen* kann diese Lücke (noch) nicht schließen. Die wissenschaftlich-theoretischen Beiträge und Best-Practice-Beispiele dieser Ausgabe zeigen vielmehr, welchen Herausforderungen Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht slawischer Sprachen begegnet. Sie machen aber auch deutlich, welche Chancen sie als zukunftsorientierter Bildungsansatz bietet, weit über 2030 hinaus.

**Natalia Schwarzl** zeigt in ihrem theoriegeleiteten praxisorientierten Beitrag, wie universitärer Russischunterricht als Transformationsraum für nachhaltigkeitsbezogenes Lernen konzipiert werden kann. BNE kommt dabei als durchgängiges didaktisches Prinzip zur Anwendung. Ihr Lehrveranstaltungs-konzept eines kommunikativen Russischkurses auf dem Niveau B2–C1 verwendet entsprechend die SDGs als thematische Leitlinie.

**Alja Lipavic Oštir** weist in ihrem wissenschaftlichen Beitrag auf die Bedeutung von Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung für die fächerübergreifende Verknüpfung im Slowenischunterricht hin. Sie stellt Unterrichtsmaterialien vor, die sich für diese Verknüpfung besonders eignen, und beschreibt eine entsprechende didaktische Aufbereitung von Unterrichtseinheiten.

**Nadine Menzel** veranschaulicht, wie BNE-Kompetenzen im Rahmen eines literaturwissenschaftlichen Seminars anhand von Tiertexten aus der russischsprachigen Literatur gefördert werden können. Ihr Lehrveranstaltungs-konzept ist von den *Cultural and Literary Animal Studies (CLAS)* informiert und fokussiert Empathie und ethisches Urteilsvermögen.

**Janja Vollmaier Lubej** untersucht in ihrem wissenschaftlichen Beitrag Motive und Themen mit Bezug zur Natur in den Kurzgeschichten „Pod gladino“ von Mojca Kumerdej, „Jabolkosnedka“ von Anja Mugerli und „Krota“ von Ana Marwan. Anhand von drei ausgewählten Kurzgeschichten befasst sich der Beitrag mit der ökokritischen Dimension literarischer Texte und zeigt Möglichkeiten auf, Elemente einer solchen Analyse im Rahmen eines Literaturseminars einzusetzen.

**Žan Luka Umičević** stellt in seinem Beitrag die Ziele des neuen Curriculums für Slowenisch vor, insbesondere für das Gymnasium. Er weist darauf hin, wie BNE-Inhalte in den Literatur- und Sprachunterricht eingebunden werden können, z. B. bei der Textanalyse. Er schlägt zudem innovative Unterrichtsansätze sowie die Einbindung informeller Arbeitsmethoden vor.

**Maria Vlasova** wertet eine explorative Studie zu den Überzeugungen von Russischlehrkräften im Bezug auf Interkulturelle Kompetenz aus und zeigt das Potenzial des Russischunterrichts als Lernraum für politische Bildung, kritische Kulturbewusstheit und nachhaltige Entwicklungsprozesse auf.

**Maria Sulimova** analysiert in ihrer theoriegeleiteten Studie aus der Unterrichtspraxis, inwieweit Lehrpläne für Herkunftssprachlichen Unterricht in zwei ausgewählten deutschen Bundesländern den BNE-Kriterien entsprechen und wie Lehrkräfte für Russisch als Herkunftssprache nachhaltigkeitsorientierte Ansätze umsetzen.

**Uliana Retzlaff und Nataliia Antonenkova** beschreiben in ihrem Beitrag die Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmoduls für Russisch als Herkunftssprache, das für zweisprachige Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren konzipiert ist und Science-Fiction in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Die im Rahmen des Moduls primär behandelte Erzählung thematisiert die Störung der Nachhaltigkeit des Familiensystems, die Ersetzung menschlicher Beziehungen durch digitale Technologien. Die Analyse des Textes dient als Grundlage für die Entwicklung zentraler BNE-Kompetenzen.

**Jernej Ključevšek** gibt in seinem *Best-Practice*-Beitrag einen Überblick über die Wortstellung des Slowenischen. Die sprachlichen Spezifika werden dabei anhand von Beispielen aus einem Zeitungsartikel über ein österreichisch-slowenisches Projekt zur nachhaltigen Mobilität veranschaulicht, womit für eine Verbindung kognitiver und affektiver Lernziele gesorgt wird.

Die Beiträge dieser zehnten Ausgabe der Zeitschrift *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen* machen damit insbesondere die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit deutlich: Sie zeigen die vielfältigen Möglichkeiten, die eine mehrperspektivische Didaktik für ökologische Bewusstseinsbildung auch im Fremdsprachenunterricht öffnet – „weil jede Art der Thematisierung immer kulturell vermittelt ist, d.h. auf bestimmten Wahrnehmungsmustern, Erkenntnismethoden, Wissensbeständen und Werten beruht“ (Rippl, 2022, 38). Mit ihren Befunden und Anregungen zur Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht slawischer Sprachen bestätigen sie die Empfehlung der UNESCO: „Wer Sprachen lernt, kann zur Gestaltung einer nachhaltigen Welt beitragen.“ (UNESCO MGIEP, 2019, 192) Dafür danken wir den Autor\*innen, den Gutachter\*innen, den Mitgliedern des Editorial und des Advisory Boards von *DiSlaw* sowie insbesondere Sonja Bacher und Lea Berger für ihre Unterstützung mit Rat und Tat.

Die Herausgeber\*innen der zehnten Ausgabe

**Elias Moncef Bounatirou (Universität Wien), Carmen Sippl (Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Universität Wien) & Janja Vollmaier Lubej (Universität Wien, Universität Ljubljana)**

## Literatur

- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera, M. (2022). *GreenComp. Der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Redaktion: M. Bacigalupo & Y. Punie, EUR 30955 DE, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg. DOI: 10.2760/161792, JRC128040
- DUK (o.D.). Bildung und die SDGs. <https://www.unesco.de/themen/bildung/globale-bildungsagenda/bildung-und-die-sdgs/>
- Küchler, U. (2025). *Environmental Literacy and the Teaching of English*. Narr Francke Attempto. (Narr Studienbücher)
- ORGE (2025). *Orientierungsrahmen für globale Entwicklung*. <https://www.engagement-global.de/de/orientierungsrahmen>
- Rippl, G. (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In C. Sippl & E. Rauscher (eds.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (33–51). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- UNESCO/DUK (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. UNESCO/Deutsche UNESCO-Kommission. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>
- UNESCO/MGIEP (2019). *Schulbücher für nachhaltige Entwicklung. Handbuch für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Übersetzt ins Deutsche von Th. Stukenberg im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Engagement Global. Online verfügbar unter [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/handbuch\\_verankerung\\_bne\\_schulbuechern\\_mgiep\\_bf.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/handbuch_verankerung_bne_schulbuechern_mgiep_bf.pdf) – Engl. Originalfassung (2017): [https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2017\\_UNESCO\\_MGIEP\\_TBforSD.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2017_UNESCO_MGIEP_TBforSD.pdf)

**Dear readers!**

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Шановні читачки та читачі!

The global implementation of Education for Sustainable Development (ESD) across all educational processes and institutions was particularly promoted during the UN Decade dedicated to it (2005–2014). In 2015, the United Nations adopted the *2030 Agenda: Transforming our World*; it contains the 17 UN Sustainable Development Goals (SDGs) and the recommendation to use ‘Quality Education’ (SDG 4) as a key factor in their realisation (DUK, n.d.). A roadmap was presented for the follow-up programme “ESD for 2030”, outlining the main features, objectives, and priority areas for action, including “transforming learning environments” (UNESCO, 2020, 28) in alignment with ESD principles. To this end, a *Global Development Orientation Framework* was developed on behalf of the German Conference of Ministers of Education, initially for lower secondary education and now also for upper secondary education. Published in 2025, the full version of this volume runs to 804 pages and contains 65 lesson examples for the cross-curricular implementation of Education for Sustainable Development, which are integrated into subject-specific chapters (ORGE, 2025). In the ‘New Languages’ chapter (ibid., 433–463), it is emphasised, on the one hand, that ESD “enables learners [...] to acquire knowledge about sustainability issues in various languages, whilst critically engaging with sources conveyed through different media and expressing their own positions – orally, in writing and multimodally” (ibid., 433, our translation). Secondly, reference is made to the thematic focus of foreign and heritage language teaching for the development of linguistic and inter- and transcultural competences (ibid., 434). The core competencies of ESD in the areas of *recognition* (information gathering and processing, recognising diversity, analysing global change, distinguishing between levels of action), *evaluation* (shifting perspectives and empathy, critical reflection and commentary, assessing development measures) and *action* (solidarity and shared responsibility, understanding and conflict resolution, capacity to act in the face of global change, participation and co-creation) are translated into specific subject-related sub-competences and illustrated through example topics and teaching recommendations.

The *Global Development Organisational Framework* provides a practice-oriented framework of competencies that is underpinned by both the “Guide to Embedding” *Textbooks for Sustainable Development* (UNESCO/MGIEP, 2017) and the “European Sustainability Competence Framework”, *GreenComp* (Bianchi et al., 2022). Platforms such as [bne-portal.de](http://bne-portal.de), [bildung2030.at](http://bildung2030.at) and [education21.ch](http://education21.ch) offer a wide range of lesson examples for implementing Education for Sustainable Development across all subjects. Regarding English language teaching methodology, Uwe Kückler’s seminal work, *Environmental Literacy and the Teaching of English* (2025), presents the subject-specific pedagogical foundation for foreign language teaching informed by the Environmental Humanities. The teaching of Slavic languages, which has lacked such a foundational work to date, is thus provided with a solid basis upon which it can build its specific concepts for language, literature, and media pedagogies. The tenth issue of the journal *DiSlaw*

– *Didactics of Slavic Languages* cannot (yet) close this gap. Rather, the scientific-theoretical contributions, theory-guided studies from teaching practice, and the best-practice contributions in this issue demonstrate the challenges faced by ESD in the teaching of Slavic languages. However, they also highlight the opportunities it offers as a forward-looking educational approach, well beyond 2030.

In her theory-based, practice-oriented contribution, **Natalia Schwarzl** demonstrates how university-level Russian language teaching can be designed as a space for transformation in sustainability-related learning. ESD is applied as an overarching didactic principle. Her course concept for a communicative Russian language course at B2–C1 level accordingly uses the SDGs as a thematic guideline.

In her academic paper, **Alja Lipavic Oštir** highlights the importance of ESD competencies for interdisciplinary links in Slovenian language teaching. She presents teaching materials that are particularly suitable for these links and describes a corresponding didactic approach to lesson planning.

**Nadine Menzel** illustrates how ESD competencies can be fostered within the framework of a literary studies seminar using animal-related texts from Russian-language literature. Her course design is informed by Cultural and Literary Animal Studies (CLAS) and focuses on empathy and ethical judgement.

In her scientific-theoretical paper, **Janja Vollmaier Lubej** examines motifs and themes relating to nature in the short stories “Pod gladino” by Mojca Kumerdej, “Jabolkosnedka” by Anja Mugerli and “Krota” by Ana Marwan. Using three selected short stories, the article examines the ecocritical dimension of literary texts and highlights ways in which elements of such an analysis can be incorporated into a literature seminar.

**Žan Luka Umičević** presents the objectives of the new curriculum for Slovenian, particularly for secondary schools. He highlights how ESD content can be integrated into literature and language lessons, for example during text analysis. He also proposes innovative teaching approaches and the incorporation of informal working methods.

**Maria Vlasova** evaluates an exploratory study on the beliefs of Russian teachers regarding intercultural competence and highlights the potential of Russian lessons as a learning space for political education, critical cultural awareness and sustainable development processes.

In her theory-guided study drawn from teaching practice, **Maria Sulimova** analyses the extent to which curricula for heritage language instruction in two selected German federal states meet ESD criteria, and how teachers of Russian as a heritage language implement sustainability-oriented approaches.

In their contribution, **Uliana Retzlaff and Nataliia Antonenkova** describe the development and testing of a teaching module for Russian as a heritage language, designed for bilingual young people aged 12 to 16 and centring on science fiction. The narrative primarily addressed within the module deals with the disruption of the sustainability of the family system and the replacement of human relationships by digital technologies. The analysis of the text serves as a basis for the development of key ESD competencies.

In his best-practice contribution, **Jernej Ključevšek** provides an overview of word order in Slovenian. The linguistic specifics are illustrated using examples from a newspaper article about an

Austrian-Slovenian project on sustainable mobility, thereby ensuring a link between cognitive and affective learning objectives.

The articles in this tenth issue of the journal *DiSlaw – Didactics of Slavic Languages* thus highlight the cultural dimension of sustainability in particular: They demonstrate the diverse possibilities that multi-perspective teaching methodologies open up for fostering environmental awareness, including in foreign language teaching – “because every way of addressing a topic is always culturally mediated, i.e. based on specific patterns of perception, methods of cognition, bodies of knowledge and values” (Rippl, 2022, p. 38, our translation). With their findings and suggestions for embedding Education for Sustainable Development in Slavic language teaching, they confirm UNESCO’s recommendation: “Language learners can thus be enabled to create a sustainable world.” (UNESCO MGIEP, 2017, 159) We would like to thank the authors, the reviewers, the members of the Editorial and Advisory Boards of DiSlaw, and in particular Sonja Bacher and Lea Berger for their support in word and deed.

Editors-in-chief of the tenth issue,

**Elias Moncef Bounatirou (University of Vienna), Carmen Sippl (University College of Teacher Education Lower Austria, University of Vienna) & Janja Vollmaier Lubej (University of Vienna, University of Ljubljana)**

## References

- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera, M. (2022). *GreenComp. The European Sustainability Competence Framework*. Publications Office of the European Union. doi:10.2760/13286
- DUK (o.D.). Bildung und die SDGs. <https://www.unesco.de/themen/bildung/globale-bildungsagenda/bildung-und-die-sdgs/>
- Küchler, U. (2025). *Environmental Literacy and the Teaching of English*. Narr Francke Attempto. (Narr Studienbücher)
- ORGE (2025). *Orientierungsrahmen für globale Entwicklung*. <https://www.engagement-global.de/de/orientierungsrahmen>
- Rippl, G. (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In C. Sippl & E. Rauscher (eds.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (33–51). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development. A Roadmap*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- UNESCO/MGIEP (2017). *Textbooks for Sustainable Development. A Guide to Embedding*. UNESCO/MGIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259932>

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 Bekenntnisse<sup>1</sup> eine deutliche Diskrepanz zwischen programmatischen Zielsetzungen und

---

<sup>1</sup> 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 vor<sup>2</sup> (vgl. ebd., 503) – insbesondere für den sprachpraktischen Fremdsprachenunterricht<sup>3</sup>. 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.

---

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> 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“ (Surrkamp, 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“ (Surrkamp, 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 sichtbar<sup>4</sup>. 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“<sup>5</sup>.

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 Lehre<sup>6</sup> 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“<sup>7</sup>, 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“,

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

<sup>5</sup> Ebd.

<sup>6</sup> 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](https://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_5.html#:~:text=Grundgesetz%20für%20die%20Bundesrepublik%20Deutschland,von%20der%20Treue%20zur%20Verfassung).

<sup>7</sup> 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](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“<sup>8</sup>.

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.

---

<sup>8</sup> 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	<b>Einführung in den Kurs und in die Ziele nachhaltiger Entwicklung</b> 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	<b>Hochwertige Bildung (SDG 4) als Querschnittsziel</b> Erkennen & Bewerten: Bildung als Voraussetzung nachhaltiger Entwicklung	Argumentieren, Begründen; Fokus auf den Wortschatzausbau: Kollokationen, Synonyme/Antonyme
3	<b>UNESCO, Agenda 2030 und Bildung</b> Bewerten: institutionelle Perspektive auf BNE und globale Bildungsziele	Textarbeit mit institutionellen Textsorten; Zusammenfassen und Kommentieren; Übersetzungsaufgaben
4	<b>Vertiefung: SDG 4 und andere SDGs</b> Bewerten & Handeln: Vernetzung von Bildung mit weiteren SDGs; Anknüpfung an eigene Bildungsbiografien	Komplexe Argumentationsstrukturen, Konnektoren, Meinungsäußerung
5	<b>Weniger Ungleichheiten (SDG 10)</b> 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	<b>Geschlechtergleichstellung (SDG 5)</b> Bewerten: Genderdiskurse im internationalen Kontext mit Fokus auf die postsowjetischen Länder	Statistische Angaben beschreiben, diskursive Strategien, sensibler Sprachgebrauch
7	<b>Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum (SDG 8)</b> 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	<b>Kein Hunger (SDG 2)</b> 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	<b>Gesundheit und Wohlergehen (SDG 3)</b> Erkennen & Bewerten: Gesundheit als gesellschaftliche Aufgabe	Wiederholung von Partizipien und Adverbialpartizipien; Wiederholung der Passivbildung. Argumentative Texte, Stellungnahmen, persönliche Präferenzen
10	<b>Keine Armut (SDG 1)</b> Erkennen & Bewerten: Armut als strukturelles Problem, Zusammenhang dieses Problems mit den bisher behandelten SDGs	Hör- und Leseverstehen. Diskursives Verknüpfen sozialer Aspekte
11	<b>Studierendenpräsentationen</b>	Mündliche Präsentation, Moderation von Diskussionen, Reaktion auf Beiträge
12	Bewerten & Handeln: Vertiefung individueller Schwerpunkte; Peer-Learning	
13	<b>Vorbereitung auf Essays</b> Bewerten & Handeln: Vertiefung ausgewählter Fragestellungen zu einzelnen SDGs	Planung argumentativer Texte
14	<b>Verfassen des Essays</b> Bewerten & Handeln: Vertiefung ausgewählter Fragestellungen zu einzelnen SDGs	Kohärente Textproduktion
15	<b>Abschluss und Auswertung</b> 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 wird<sup>9</sup>. 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*

---

<sup>9</sup> 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](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](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](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](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](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](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/>

Alja Lipavic Oštir, Univerza v Mariboru, Slovenija

## Kompetence za trajnostni razvoj kot priložnost za medpredmetno povezovanje z vključevanjem pouka slovenščine

Various studies since 2007 have found that interdisciplinary integration in school practice in Slovenia is only sporadic and quite rare. Therefore, we cannot rely on tradition if we want to plan the targeted development of competencies for sustainable development, which also applies to language teaching, both foreign languages and Slovenian. The sporadic occurrence of interdisciplinary integration is directly related to the lack of didactic material for interdisciplinary integration. We are trying to fill this gap by presenting a module that combines the development of competencies for sustainable development, the inclusion of fictional texts, and some other subjects in interdisciplinary integration. The module consists of learning units of varying lengths, prepared for different levels in the school system. Its advantage lies not only in the inclusion of fictional texts, but also in its consideration of the principles of successful communication of the environmental crisis, based on the principles of comprehensibility, locality, and narrativity. The material and didacticisation of the teaching units, which were developed in close cooperation with experts from various fields, have been partially implemented to date and have proven to be very well received and appreciated by teachers in terms of both their design and the achievement of their objectives. We see this as an incentive to develop a tradition of preparing teaching materials for interdisciplinary integration that includes various elements of sustainability.

---

Keywords: interdisciplinary integration, sustainable development, educational module, Anthropocene

---

Različne študije od leta 2007 naprej ugotavljajo, da je medpredmetnega povezovanja v šolski praksi v Sloveniji precej malo in da se pojavlja samo sporadično, kar pomeni, da se ne moremo nasloniti na tradicijo, če želimo načrtovati ciljno razvijanje kompetenc za trajnostni razvoj, kar velja tudi za pouk jezikov, tako tujih kot tudi maternega jezika - slovenščine. S sporadičnim pojavljanjem medpredmetnega povezovanja je neposredno povezano pomanjkanje didaktičnega gradiva za medpredmetno povezovanje. To vrzel poskušamo zapolniti, in sicer tako, da predstavljamo modul, ki v medpredmetnem povezovanju združuje razvijanje kompetence za trajnostni razvoj, vključevanje literarnih besedil in tudi nekatere druge predmete. Modul sestavljajo različno obsežne učne enote, pripravljene za različne stopnje v šolskem sistemu. Njegova odlika ni samo v vključevanju literarnih besedil, ampak tudi v upoštevanju načel uspešnega komuniciranja okoljske krize, ki temelji na principih razumljivosti, lokalnosti in narativnosti. Gradivo (oz. didaktizacije učnih enot), ki je dosledno nastalo v sodelovanju strokovnjakov z različnih področij, je bilo do sedaj implementirano; pri tem se je pokazalo, da sta bili tako zasnova kot realizacija ciljev učnih enot s strani učiteljc in učiteljev zelo dobro sprejeti in ocenjeni. To razumemo kot spodbudo za razvijanje tradicije priprave učnih gradiv za medpredmetno povezovanje, ki vključuje različne elemente trajnostnosti.

---

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, trajnostni razvoj, izobraževalni modul, antropocen

---



## 1. Uvod

Medpredmetno povezovanje ne pomeni samo izvedbe pouka, ampak tudi pripravo ustreznih didaktičnih gradiv, razvoj ustreznih konceptov in kot izhodišče tudi samo (naravno) povezanost področij, s katerih črpamo ob pripravi konceptov in gradiv. Gre torej za kompleksni sistem, v katerem nobeden od teh členov ne sme manjkati. Prav tako ne sme manjkati ustrezno usposabljanje učiteljic in učiteljev, obenem pa naj se upoštevajo njihova pozitivna stališča do medpredmetnega poučevanja ter tudi njihova motivacija za spreminjanje paradigme poučevanja.

V današnjem času k medpredmetnemu povezovanju spodbuja vrsta dokumentov organizacij, kot so OZN, OECD in Evropska komisija ter drugih institucij, v njih pa so obravnavani trajnostni razvoj, podnebna in okoljska kriza in kompetence za čas antropocena. Za vse naštetu si želimo, da bi se v šolah obravnavalo celostno, saj gre za kompleksne pojave in probleme. Zahteva njihova kompleksnost tudi kompleksnost pripravljanja in izvedbe v šolskem kontekstu? Odgovor je nedvomno pritrdilen, saj jo zahteva tudi zaradi tega, ker je tesno povezana s spremembo paradigme poučevanja, kar pa se nikoli ne zgodi hitro.

V prispevku bo na primeru modula, ki upošteva medpredmetno povezovanje, okoljsko krizo, razvijanje kompetenc za čas antropocena in uspešno komuniciranje okoljske krize, pokazano, kako je možno v ta kontekst smiselno vključevati obravnavo literarnih besedil. Težišče prispevka je na analizi ciljev učnih enot, kar bo utemeljeno s primeri iz didaktičnega gradiva.

## 2. Medpredmetno povezovanje v raziskavah za slovenski prostor

Trenutno žal ni na voljo aktualnih podatkov o deležu medpredmetnega povezovanja slovenščine z drugimi predmeti (v OŠ in SŠ), obstaja pa nekaj raziskav o medpredmetnem povezovanju z vidika učiteljev<sup>1</sup>. V nadaljevanju se naslanjam na naslednje študije: Strmčnik (2001), Bevc (2005), Štemberger (2007), Hus idr. (2008) in Lipavic Oštir (2024).

Ugotovitve teh študij se dopolnjujejo med seboj. Tako Strmčnik (2001, 187, 274) ugotavlja pomanjkanje kompetenc pri snovalcih učnih načrtov glede medpredmetnega povezovanja ter govori o odvisnosti medpredmetnega povezovanja od odnosa učiteljev do svojih sodelavcev, učencev in tudi do lastnega dela. Na uveljavljanje medpredmetnega povezovanja deluje negativno tudi pomanjkljivo sodelovanje med učitelji ter poklicni individualizem posameznih učiteljev. To vodi v pomanjkanje poznavanja dela drugih učiteljev ter v pomanjkanje analize lastnega dela in ravnanja. Tako učitelji, ki ne prepoznajo lastnih pomanjkljivosti, posledično tudi ne čutijo potrebe po strokovnem izpopolnjevanju.

Bevc (2005, 51) kot najpogostejše težave pri uveljavljanju medpredmetnega povezovanja navaja nejasnost ciljev (v učnem načrtu) in pomanjkanje zavedanja o nujnosti medpredmetnega pouka. To pomeni, da kljub obveznemu poglavju o medpredmetnem povezovanju v učnih načrtih cilji

---

<sup>1</sup> V prispevku uporabljam moško obliko, ki velja za vse spole. Razlog za to odločitev je izključno morfološke narave, k čemur pa prispeva tudi pogostnost pojavljanja poimenovanj kot učitelj, učenec, sodelavec idr. v samem besedilu.

niso jasno opredeljeni. Hkrati pa tisti, ki naj bi razvijali svoje zmožnosti za medpredmetni pouk, nimajo dovolj informacij o tem pristopu ali pa ne vedo, zakaj naj bi bil pomemben.

V Sloveniji torej še nimamo bogate tradicije medpredmetnega pouka. Medtem ko Strmčnik kot zaviralni dejavnik navaja poklicni individualizem, Bevc govori o pomanjkanju pripravljenosti za sodelovanje in lastniškem odnosu do svojega predmeta. V praksi se pojavljajo različne okrnjene oblike medpredmetnega pouka, pri katerih je pomanjkanje časa glavni razlog za njihov neuspeh. Štemberger (2007, 100–108) tako ugotavlja, da je medpredmetni pouk lažje izvajati na razredni stopnji kot v višjih razredih, kjer učitelji niso seznanjeni z učnimi načrti drugih predmetov. Ugotavlja tudi, da je medpredmetno povezovanje v šoli v Sloveniji nenačrtovano, sporadično in spontano ter da učitelji ne prepoznavajo prednosti medpredmetnega pouka.

Kvantitativna raziskava (Hus et al., 2008) o medpredmetnem povezovanju spoznavanja okolja z drugimi šolskimi predmeti je pokazala naslednje rezultate glede sprejemanja medpredmetnega povezovanja: 43 % anketiranih medpredmetno povezovanje sprejema le delno, saj na ta način ne morejo doseči vseh ciljev in obravnavati vseh vsebin; medpredmetno povezovanje pa je po mnenju učiteljev kljub temu pomembno, ker prispeva k povezanosti pouka z življenjem in k celostni obravnavi teme. Na podlagi rezultatov raziskave avtorice ugotavljajo, da učitelji prepoznavajo elemente, ki so koristni za učence, hkrati pa vidijo tudi ovire pri lastnem delu.

Kljub temu da je medpredmetno povezovanje vključeno v učne načrte, v praksi povzroča težave, saj predstavlja nov pogled na pouk, ki nujno zahteva timsko delo.

Novjša raziskava (Lipavac Oštir, 2024) je pokazala, da učitelji jezikov medpredmetnega povezovanja ne izvajajo pogosto, da jim primanjkuje razumevanja samega pristopa in njegove prakse, čeprav vedo, da je medpredmetni pouk koristen. Na deklarativni ravni učitelji torej razumejo, da je medpredmetni pouk pozitiven tako za njihov poklicni razvoj kot tudi za učence. Zaradi pomanjkanja sistematičnega uvajanja takšnega pristopa v šolah imajo pri odločanju in izvajanju pomembno vlogo osebne vezi med učitelji. Pomanjkanje prakse pomeni, da učitelji niso sposobni ali pa niso nujno pripravljeni ocenjevati lastnega prispevka k izvajanju medpredmetnega pouka. Prav tako se na konkretne učne primere ali situacije odzivajo z vidika svojega lastnega predmeta in ne z vidika povezovanja predmetov kot celostne perspektive. Na splošno je raziskava pokazala enake negativne dejavnike in opažanja, ki so v slovenskem kontekstu prisotni že od leta 2001, kar nakazuje, da bi morala šolska politika razviti okvir, v katerem bi lahko medpredmetni pouk uspeval kot pristop, ki predstavlja stalno prakso in ne zgolj projektno delo ali izoliran izraz naklonjenosti posameznega učitelja oz. šole. V tej situaciji si torej upamo nadejati pomembnejše vloge medpredmetnega povezovanja v novih učnih načrtih, ki bodo stopili v veljavo jeseni 2026. Preverimo to vprašanje v novem učnem načrtu za pouk slovenščine.

Novi načrt za pouk slovenščine v osnovni šoli, ki bo stopil v veljavo s 1. 9. 2026, medpredmetno povezovanje omenja izključno in samo v poglavju o slovenščini v digitalni dobi (Bregač et al., 2025, 35), kjer lahko preberemo, da bo učenec v okviru teme *Slovenščina v digitalni dobi* pridobil znanje, ki je potrebno za soočenje z jezikom in jeziki v digitalni dobi. Dalje je zapisano, da naj ima učenec ob tej temi možnost samostojnega dela, ki naj temelji na kritičnem razmišljanju, snov pa naj se obravnava tudi v obliki medpredmetnega povezovanja in kratkih pojasnil/izzivov ob obravnavi drugih tem. Na str. 85 istega učnega načrta najdemo primere, kot so: učenec nastavi

slovensko tipkovnico na mobilni napravi, učenec uporabi slovenski vmesnik na izbrani napravi ali pa učenec izbere slovenske podnapise pri pretočnih storitvah itd.

Ta edini primer nikakor ne aplicira tega, da bi medpredmetno povezovanje dobilo pomembnejšo vlogo v novem učnem načrtu. Če so še trenutno veljavni učni načrti morali vsebovati poglavje o medpredmetnem povezovanju – ne glede na to, da to ni bilo nikoli sistematično uvedeno (gl. zgoraj), pa je poglavje o medpredmetnem povezovanju torej umaknjeno iz novega učnega načrta.

V tem istem dokumentu smo preverili tudi pojavljanje pojmov, povezanih s konceptom trajnostnega razvoja. Ugotavljamo, da se ne pojavljajo.

Ko razmišljamo o medpredmetnem povezovanju, ne moremo mimo vprašanja, v kolikšni meri in kako univerze pripravljajo bodoče učitelje na medpredmetno povezovanje. Raziskave za slovenski prostor oz. analize študijskih programov (gl. npr. Lipavc Oštir, 2025) kažejo, da je medpredmetno povezovanje šibko zastopano v konceptih pedagoškega izobraževanja bodočih učiteljev. Torej je zavest o pomenu medpredmetnega povezovanja verjetno največja ovira tudi za razvoj kompetenc za čas antropocena v šolskem kontekstu. Pozitivne tendence so vidne v praksi posameznih učiteljev ali projektov, vendar to ni dovolj, da bi prišlo do spremembe paradigme in šolske politike.

Z uveljavljanjem medpredmetnega povezovanja je primerljiva in povezana tudi obravnava trajnostnega razvoja v slovenskem šolstvu. Tako je analiza pedagoških študijskih programov na Univerzi v Ljubljani, Univerzi v Mariboru in na Univerzi na Primorskem<sup>2</sup> pokazala, da so ključni pojmi 17 ciljev trajnostnega razvoja (SDG 17, OZN) precej šibko zastopani v predmetnikih in posameznih učnih načrtih predmetov na pedagoških študijskih programih navedenih univerz (obseg analize, opravljene 2024, znaša 75 študijskih programov in 3 programe za izpopolnjevanje za učitelje).

S tem se potrjuje to, kar ugotavljata tudi Kos & Pavlin (2017) glede trajnostnega razvoja, in sicer na podlagi analize učbenikov za gimnazije. Njuna analiza namreč kaže, da je šolski sistem preveč rigid in nefleksibilen, da bi se lahko hitro in ustrezno odzval na paradigmatične spremembe v družbi - čeprav je reforma šolstva nujna - in da bi nova razvojna paradigma trajnosti postala razumljena in splošno sprejeta. Ob tem avtorja ugotavljata paradoks – trajnostni razvoj sicer zavzema prostor v gimnazijskem učnem načrtu za predmet *Biologija*, analiza učbenikov pa kaže, da je trajnostni razvoj predstavljen redukcionistično in disciplinarno enostransko.

Prav tako ostaja dilema, kakšno je razmerje med spoznavnoanalitičnimi pristopi in aplikativnimi obravnavami trajnostnega razvoja. Redukcionistično obravnavo trajnostnega razvoja avtorja pojasnjujeta širše (Välilä, 2009, 23), in sicer z razvojem modernih izobraževalnih sistemov v nacionalnih državah, pri čemer je bila v te že v izhodišču vgrajena pristranska in redukcionistična optika, zaradi česar je stalna prenova v formalnih izobraževalnih sistemih velikokrat dojeta kot motnja.

S tem lahko zaključimo krog ujetosti v neodprtost za spreminjanje paradigme, ki smo ga podali na primeru medpredmetnega povezovanja in razvijanja kompetenc za trajnostni razvoj.

---

<sup>2</sup> Projekt *Posodobitev pedagoških študijskih programov – Posodobitev PŠP NOO*, <https://ff.um.si/projekt/posodobitev-pedagoskih-studijskih-programov-posodobitev-ppsp-noo/> (interno delovno in še neobjavljeno gradivo projekta).

### 3. Medpredmetno povezovanje in kompetence za čas antropocena

Medpredmetno povezovalno znanje je sposobnost združevanja znanja in načinov razmišljanja iz dveh ali več predmetov na tak način, da se doseže napredek v znanju, ki presega možnosti posameznega predmeta (Boix Mansilla, 2004, 4). Ta napredek v znanju se lahko odraža v tem, da je nek pojav pojasnjen, nek problem rešen, ustvarjen je nek izdelek ali formulirano je neko novo vprašanje.

Ena od osnovnih dilem medpredmetnega povezovanja je gotovo vprašanje, kako zagotoviti vsaj približno enakomeren poudarek vseh sodelujočih področij oz. ali je to sploh mogoče. Če izhajamo iz koncepta medpredmetnega povezovanja, ki se povezuje s celostnim pristopom, projektnim pristopom in problemskim pristopom (Lipavic Oštir, 2024), potem razumemo medpredmetno povezovanje predvsem kot pripravo na realne življenjske situacije in razvijanje kompetenc za prihodnost (prim. z OECD, Learning Compass 2030).

Pravzaprav je utemeljitev medpredmetnega povezovanja zelo preprosta – v življenju se soočamo s problemi, ki so kompleksni v tem smislu, da povezujejo več področij. V šoli smo izobraževanje *popredalčkali* oziroma ga uvrstili v posamezne predmete, ker je to bolj udobno za učitelje in ker menimo, da s tem (na nivoju srednjega in višjega izobraževanja) zagotavljamo specialna znanja in veščine. S tem načinom razmišljanja ne dajemo prostora celostnemu pristopu, tj. medpredmetnemu povezovanju.

Poskušajmo medpredmetno povezovanje umestiti v kontekst razvijanja kompetenc za trajnostni razvoj in (gledano geološko) v kontekst razvijanja kompetence za čas antropocena z vsemi svojimi značilnostmi (več o kompetenci za antropocen gl. npr. pri Wanning & Sippl, 2023).

Spodbujanje celostnega pristopa sodi med prednostna področja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (prednostno področje 3, VITR za 2030, UNESCO, 2022, slovenski prevod), saj zagotavlja, da se učimo o tem, kar živimo.

VITR za 2030 je seveda precej splošen dokument, natančnejše razlage oz. predloge najdemo npr. v priročniku *Schulbücher für nachhaltige Entwicklung. Handbuch für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung* (UNESCO MGIEP, 2019, nemški prevod). Razen ciljev pouka jezikov (razvijanje kompetenc za uspešno sporazumevanje) lahko pouk jezikov z uporabo avtentičnih neumetnostnih besedil in nalog iz realnega sveta veliko pripomore k razvijanju trajnostnega razvoja (UNESCO MGIEP, 2019, 191). Oboje namreč spodbuja lokalno in obenem globalno delovanje. Jeziki igrajo veliko vlogo tudi pri razvijanju kritičnega mišljenja.

To spodbujajo različne besedilne vrste in v nadaljevanju bomo prikazali modul vključevanja literarnih besedil v kontekst razvijanja kompetenc za čas antropocena z imenom *Zgodbe za čas podnebne krize*, kar seveda vsebuje tudi komponento trajnostnosti.

Po omenjenem priročniku (UNESCO MGIEP, 2019, 193) obstaja niz kompetenc za izobraževanje za trajnostni razvoj, ki jih razvija jezikovni pouk, in sicer:

- (a) usvajanje znanja za in o trajnostnem razvoju;
- (b) kritično mišljenje;
- (c) reševanje problemov in konfliktov;
- (č) uporaba avtentičnih gradiv;
- (d) nagovarjanje realne ciljne skupine;
- (e) usklajevanje ciljev z vodilnim načelom trajnostnega razvoja;

- (f) razmišljanje in pojasnjevanje vrednot;
- (g) občutenje empatije;
- (h) razvijanje perspektive prihodnosti; in
- (i) zastopanje interesov prikrajšanih.

V nadaljevanju bo ta nabor kompetenc preverjen na konkretnih učnih enotah, ki smo jih razvili v modulu *Zgodbe za čas podnebne krize*.

#### 4. Cilji in koraki učnih enot iz modela *Zgodbe za čas podnebne krize*

Učne enote iz modula *Zgodbe za čas poletne krize* so nastale v okviru dela na projektu ZELEN.KOM<sup>3</sup> na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Gre za prvi projekt na področju komuniciranja okoljske krize v Sloveniji in njegov osrednji produkt je 100 izobraževalnih modulov za gospodarstvo, negospodarstvo in študente.

Med njimi je tudi modul *Zgodbe za čas podnebne krize*, ki je namenjen izobraževanju od prvega razreda osnovne šole do mature. Modul vsebuje didaktizacije zelo različnih besedil in obravnavo različnih tem, ki zadevajo podnebno (pravzaprav okoljsko) krizo in s tem razvijajo kompetence za čas antropocena. Vse didaktizacije so medpredmetno povezovalne, saj želimo k temam pristopati celostno. Medpredmetno povezovanje je bilo zagotovljeno s tem, da so projektni tim sestavljali raziskovalci in raziskovalke z deset različnih področij, med njimi tudi biologije in geografije.

Povezovanje tako predstavlja sodelovanje jezikovnih predmetov s predmeti naravoslovja, družboslovja, humanistike in tehnike, pri čemer so kombinacije lahko zelo različne in so zgrajene glede na cilje učne enote. Te so lahko različno obsežne, vendar niso krajše od dveh šolskih ur in tako povprečje obsega znaša okrog šest šolskih ur. Celotni modul je osnovan na 19 zgodbah, ki so osnove didaktizacij. Ker te predpostavljajo različno obsežne učne enote, je bilo z didaktizacijami pripravljenega učnega gradiva za 90–100 ur pouka za različne stopnje.

Ena najpomembnejših značilnosti učnih enot iz modula *Zgodbe za čas podnebne krize* je vključevanje literarnih besedil. Z njihovo pomočjo učitelj in učiteljica obravnava različne vsebine s področja podnebne (okoljske) krize, pri čemer literarna besedila služijo kot motivacija, obenem pa so v prvih korakih učne enote obravnavane s stališča literarne didaktike. Pri tem je bila posebna pozornost namenjena ciljnim skupinam oz. starosti in razvoju učenk in učencev.

Vse pripravljene didaktizacije oz. učne enote povezuje naslednji cilj: z upoštevanjem načel uspešnega komuniciranja podnebne krize (razumljivost, narativnost, lokalnost) spodbujati pozitivno naravnost in konstruktiven pristop do podnebne (in okoljske) krize. Pri tem posamezne učne enote sledijo različnim ciljem po GreenCompu (Evropska komisija, 2022), ki jih oblikujejo v konkretne cilje posameznih učnih enot. Ti cilji so:

- 1) poosebljanje vrednot trajnostnosti (vrednotenje trajnostnosti, podpiranje pravičnosti, promoviranje narave);
- 2) sprejemanje kompleksnosti v trajnostnosti (sistemsko mišljenje, kritično mišljenje, formuliranje problema);

<sup>3</sup> Gl. <https://zelen.kom.ff.um.si/> (NOO projekt *Komuniciranje podnebne krize za uspešen prehod v zeleno družbo*, 2022 – 2025).

- 3) zamišljanje trajnostnih prihodnosti (pismenost za prihodnost, prilagodljivost, raziskovalno mišljenje);
- 4) delovanje za trajnostnost (politična angažiranost, kolektivno ukrepanje, individualna iniciativa).

Posamezne učne enote sledijo različnemu naboru ciljev iz točk 1–4.

Oglejmo si kot primer učno enoto za srednje šole, ki povezuje pouk slovenščine, sociologije, biologije in geografije (ali pa pouk slovenščine in nekaterih drugih predmetov oz. kroskurikularnih tem – odvisno od predmetnika).

V učni enoti dosegamo naslednje cilje:

- (a) Dijaki ob literarnem besedilu razmišljajo o sočustvovanju z literarnimi osebami zgodbe in si zamislijo njeno nadaljevanje.
- (b) Dijaki oblikujejo stališča do sprememb posameznikov v odnosu do sveta ter jih ilustrirajo s primeri z različnih področij življenja.
- (c) Dijaki uzavestijo povezave med socialno neenakostjo in odgovornostjo v primeru podnebnih sprememb.
- (d) Dijaki uzavestijo možnosti prilagajanja podnebnim spremembam glede na socialni status, pri čemer izbrane ugotovitve aplicirajo na svoje lokalno okolje in na Slovenijo.
- (e) Dijaki napišejo zgodbo, za motivacijo jim služi izjava o globalnih razlikah v času podnebnih sprememb.

Že sama navedba ciljev pokaže, da učna enota sledi zgoraj naštetim ciljem 1–3 po GreenCompu. To je sledljivo tudi v samem poteku učne enote, ki bo tukaj na kratko skiciran po posameznih korakih.

V koraku 1 učitelj predstavi trditev *S pridobivanjem bogastva raste tudi odgovornost tistega, ki bogati*. Dijaki se v dvojicah o njej pogovorijo in poiščejo ilustracijo iz konkretnega življenja.

V koraku 2 dijaki preberejo kratko zgodbo z naslovom *Zlati zaliv*<sup>4</sup> in so med branjem pozorni na to, ali kdo od protagonistov vzbudi njihovo sočutje in zakaj. Sledi pogovor o tem in identificiranje mest v zgodbi, ki (lahko) vzbujajo sočutje.

V koraku 3 dijaki v manjših skupinah načrtujejo nadaljevanje zgodbe, ki ga skicirajo kot miselni vzorec (z uporabo npr. orodja *Padlet*, tako da so miselni vzorci vsem vidni in se je možno o njih pogovoriti).

V koraku 4 učitelj opozori na odlomek v zgodbi, v kateri je sosednja družina posekala stara drevesa. Sledi pogovor o tem, ali ta odlomek reflektira v obnašanju glavne literarne osebe v nadaljevanju zgodbe. Pogovor se nato razvije v smeri, kaj pomeni sekanje starih dreves v urbanem okolju za okolje samo (živali, rastline oz. ekosistem), za življenje ljudi in za kulturo ter tradicijo nekega prostora. Nato se pogovor vrne na zgodbo, pri čemer učitelj doda še druge primere, ki služijo temu, da razmišljamo o preobratu v odnosu ljudi do sveta in spremembi vrednot v življenju posameznika. S tem pelje pogovor do vprašanj o povezanosti posekanih

---

<sup>4</sup> Neobjavljena krajša zgodba, njena avtorica je Ema Oštir. V zgodbi je skozi dialoge prikazan izsek iz življenja mladega protagonista iz izjemno bogate družine, ki svoje življenje preživlja v različnih mondenih krajih. Zdi se, da enoličnost njegovega brezdelja prekine informacija o sekanju starih dreves, zaradi katerih se s terase vile njegove družine zdaj vidi v Zlati zaliv. Drevesa so posekali lastniki sosednje vile, prav tako izjemno bogata družina. Konec zgodbe ostaja odprt – se literarna oseba res zdravi, se zave škode, ki se je zgodila, ali pa so se ga drevesa samo na kratko dotaknila in ne bo storil ničesar ter ne bo niti zavzel stališča do tega, kar se je zgodilo.

dreves iz zgodbe s podnebno krizo in pripravljenosti ljudi za odrekanje udobju zaradi podnebnih sprememb. Kot gradivo za pogovor služijo tudi nekateri rezultati ankete med študenti Univerze v Mariboru<sup>5</sup>.

V koraku 5 je tematizirana povezanost socialnega statusa z ravnanjem, kar zadeva okolje in podnebno krizo. Kot izhodišče služi del članka o vplivu klimatskih sprememb na našo družbo (Swiers et al., 2023). Ob branju dijaki odgovorijo na vprašanja o odgovornosti srednjega razreda v času krize ter o tem, kaj bi višji sloj prisililo k vključevanju v reševanje problemov podnebne krize.

V koraku 6 dijaki rešujejo delovni list, s katerim na osnovi ugotovitev glede povezanosti socialnih razlik in podnebne krize, ki veljajo za Nemčijo (Gerstenberg & Welze, 2013), na različne načine reflektirajo o svojem lokalnem okolju.

V koraku 7 dijaki napišejo kratko zgodbo, ki se naj dogaja v slovenskem prostoru in se dotika podnebne krize. Pri tem jih naj vodi naslednja ugotovitev: *Morska gladina se dviguje za vse, a v Bangladešu se ljudje utapljajo, medtem ko na Nizozemskem gradijo plavajoča mesta.*

Didaktizacija učne enote *Zlati zaliv* sledi kompetencam za izobraževanje za trajnostni razvoj (UNESCO, MGIEP, 2019, 193), ki smo jih navedli zgoraj. Utemeljimo natančneje.

*Usvajanje znanja za trajnosti razvoj* v učni enoti zadeva večplastno vlogo dreves v urbanem okolju ter problem socialnih razlik v razmerju do podnebne krize (a).

Sama učna enota v več svojih korakih spodbuja *razvoj kritičnega mišljenja* (b) in tudi *reševanja problema* odgovornosti glede na socialni status v družbi (c).

V učni enoti je uporabljeno različno *avtentično gradivo* (č): zgodba *Zlati zaliv*, odlomek iz znanstvenega članka, nekateri rezultati ankete v lokalnem okolju ter odlomki iz poljudnoznanstvene knjige, poleg tega morajo še sami dijaki in dijakinje iskati in uporabiti avtentično gradivo za slovenski prostor.

Učna enota nagovarja *realno ciljno skupino* (d), to je skupino dijakov, ki so v obdobju razvoja, v katerem zelo intenzivno oblikujejo svoje vrednote, stališča do družbe. Okoljska kriza je del njihove prihodnosti, kar pomeni, da imajo do nje drugačen odnos kot druge starostne skupine. Cilji učne enote so usklajeni z *vodilnim načelom trajnostnega razvoja* (e) o zadovoljevanju potreb sedanjih generacij, ne da bi pri tem ogrožali zmožnost prihodnjih generacij, da zadovoljijo svoje lastne potrebe. V učni enoti nagovorimo ohranjanje dreves v urbanem okolju (prim. z zahtevo Hansa Carla von Carlowitza iz leta 1713, ki se nanaša ravno na drevesa oz. gozd gl. npr. Grober, 2010) kot tudi odgovornost posameznikov iz različnih slojev družbe.

*Razmišljanje in pojasnjevanje vrednot* (f) ima v učni enoti precej osrednjo vlogo, ki je povezana tudi s splošnim problemom človekove sposobnosti za spreminjanje stališč in vrednot.

Učna enota prav tako ponuja različne kontekste za *občutenje empatije* (g), kot so sočutje s protagonistom in sočutje s socialno depriviligiranimi.

Razvijanje *perspektive prihodnosti* (h) je v učni enoti seveda omejeno na konkretne probleme, kar razumemo kot element, usklajen z načeli uspešnega komuniciranja okoljske krize.

Eno od osnovnih premis celotnega modula *Zgodbe za čas podnebne krize* je mogoče opisati kot uporabo konkretnih in lokalnih aspektov. Tako tudi v tej učni enoti ne želimo, da se pogovor v razredu zreducira na splošne ugotovitve, da je kriza tukaj, da je neprijetna in da jo je potrebno

<sup>5</sup> Glej spletno stran projekta ZELEN.KOM (<https://zelen.kom.ff.um.si/prvo-evalvacijsko-srecanje/>)

rešiti. Uporaba literarnega besedila, čeprav seveda fiktivnega, nam omogoča, da razvijamo možnosti predstavljanja z uporabo takšnega besedila, obenem pa temu sledi konkretni prenos na lokalno okolje, ki ne predstavlja samo prenosa nekih predvidenih dejstev, ampak tudi pogled v prihodnost. Kompetenca zastopanja interesov prikrajšanih je vtkana v učno enoto kot položaj in vloge različnih slojev družbe, obenem pa v zadnjem koraku nagovarjamo tudi razlike med različnimi deli sveta.

Na vprašanje, v kakšnem obsegu in s katerimi poudarki naj bodo v neki medpredmetno povezovalni učni enoti zastopani posamezni predmeti oz. področja, ni enoznačnega odgovora. Zgoraj navedeni cilji za učno enoto *Zlati zaliv* kažejo na povezovanje literarne didaktike s kroskurikularno temo *varovanje okolja* (okoljska kriza kot njen del), z geografijo (razvidno z delovnega lista) in tudi s sociologijo. Toda tega kot nekakšen recept ne moremo določiti, saj je odvisno od vrste srednje šole, od letnika in od umeščenosti kroskurikularne teme *varovanje okolja* v izvedbo predmetnika. Torej je odvisno od tega, ali obstaja šolski predmet, ki je namenjen temu področju, ali pa se vsebine varovanja okolja sporadično in različno intenzivno pojavljajo v okviru biologije, geografije, tudi sociologije, filozofije. Navsezadnje se lahko pojavljajo tudi v okviru pouka tujih jezikov kot oblika t.i. *soft CLIL-a* (več o tem pristopu gl. Lipavic Oštir & Lipovec, 2018). Možno je seveda tudi, da se varovanje okolja, ki je izjemno širok pojem in si ga dandanes predstavljamo najpogosteje kot tematiziranje okoljske krize, pojavlja samo v okviru naravoslovnih dnevvov ali v drugih sporadičnih oblikah.

Cilji učne enote *Zlati zaliv* (a–e) so zapisani tako, da sledijo samemu poteku učne enote.

Učna enota se začne z obravnavo literarnega besedila, pri čemer lahko učitelj ta del po svoji presoji razširi, poveže z drugimi literarnimi besedili in mu da še drugačne poudarke. V predlagani didaktizaciji so koraki, kjer se dela z literarnim besedilom, oblikovani tako, da med poukom izpostavimo vprašanje odgovornosti, kar se navezuje tudi na motivacijo z začetka učne enote, tj. povezanostjo med premoženjem in odgovornostjo. Z odgovornostjo povežemo vprašanje stališč posameznika in zmožnostjo spreminjanja stališč. Ob tem dijaki tako kot tudi v drugih korakih učne enote pogosto navezujejo na svoje okolje, na izkušnje in predstave, ki jih v svojem okolju zaznavajo. Ta princip je uporabljen tudi v nadaljevanju, ko gre za konkretna vprašanja socialne neenakosti v povezavi s podnebno krizo. Zadnji korak (gl. cilj e) je seveda možno spremeniti. Če pisanje kratke zgodbe sodi med aktivnosti, ki so predvidene, lahko predlog iz zadnjega koraka koristno povežemo z delom pri pouku slovenščine. Če pa to ni možno oz. se nam ne zdi zelo koristno, lahko to zadnjo aktivnost nadomestimo z neko drugo. Cilj bi bil, da dijaki razvijajo svojo kreativnost v povezavi z nekaterimi vidiki okoljske krize. S tem tudi neposredno razvijajo kompetence za čas antropocena.

#### 4.1 Odziv na modul *Zgodbe za čas podnebne krize*

Različno obsežni deli modula *Zgodbe za čas podnebne krize* so bili izvedeni v letu 2024 in 2025. Na kratko bosta tukaj predstavljeni dve izvedbi.

Do prve izvedbe je prišlo marca 2025 v okviru strokovnega usposabljanja učiteljev na OŠ Tabor 1 v Mariboru. Predstavljena in deloma izvedena je bila didaktizacija učne enote z naslovom *Kdo*

*neki tako lepo hupa?*<sup>6</sup>, ki temelji na objavljeni kratki zgodbi pisatelja Boruta Gombača. Slušateljice, tj. učiteljice razrednega pouka, so se v refleksiji izrazile izjemno pozitivno; poudarile so nov pristop do povezovanja literarnih besedil in okoljskih tem in izrazile so prepričanje, da bodo učenci nad vsebino in pristopom navdušeni. Tudi ta didaktizacija je zasnovana tako, da je v ospredju problemski pristop, druga komponenta pa je preplet humorja z obravnavo strokovnih tem, seveda prilagojeno za 4. in 5. razred OŠ. Vloga humorja v tej učni enoti utemeljuje humornost samega literarnega dela.

Cilji učne enote so: Učenci opazujejo obnašanje protagonistov literarnega dela in razvijejo rešitev ljubezenskega problema; učenci poznajo nekatere osnovne značilnosti jezika krav; učenci uzavestijo sobivanje živali na planinah ob obremenitvah turizma; učenci uzavestijo koristi planšarstva in nekatere verjetne težave ob klimatskih spremembah ter poskušajo razviti idejo v pomoč planšarstvu v novih razmerah.

Tako kot druge didaktizacije v modulu je tudi ta nastala kot rezultat timskega dela, tokrat jezikoslovke, didaktičarke književnosti in biologa.

V refleksiji so učiteljice tudi izrazile željo, da bi takšen pristop bil pogostejše na voljo kot didaktično gradivo. V prvem delu strokovnega usposabljanja smo jim predstavili koncept modula in ga utemeljili z načeli uspešnega komuniciranja okoljske krize.

Druga izvedba oz. predstavitev modula je potekala v obliki programa profesionalnega usposabljanja za učitelje (gl. katalog ministrstva, KATIS) v obsegu osem ur (15. 11.–22. 11. 2024) na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru z naslovom *Kam nas lahko pripeljejo zgodbe za čas podnebne krize?*

Koncept modula je bil predstavljen na začetku usposabljanja in sledil mu je izbor didaktizacij glede na izobrazbo in zaposlitev učiteljic in učiteljev. Usposabljanje je potekalo na daljavo in njegova povprečna ocena je precej ugodna. Evalvacije kaže naslednje (navajamo postavke, ki so jih učiteljice in učitelji najpogosteje pozitivno izpostavili<sup>7</sup>): Program prinaša novosti in pripravljena gradiva so kakovostna; pri izvedbi so bile ustrezno upoštevane izkušnje udeležencev; s programom sem pridobil nova teoretična znanja in program me je pozitivno motiviral za vnašanje sprememb v način dela; program odpira nova vprašanja in spodbuja k nadaljnemu izobraževanju na tem področju.

Obe izvedbi sta pokazali, da koncept modula prinaša novost v slovensko šolstvo, da je aktualen in zanimiv ter da deluje motivacijsko. Posamezne učne enote in koncept modula so bili predstavljeni tudi v okviru nekaterih znanstvenih in strokovnih srečanj. Center za vseživljenjsko izobraževanje Filozofske fakultete Univerze v Mariboru načrtuje vključitev modula tudi v svojo ponudbo profesionalnega usposabljanja zaposlenih v šolstvu tudi v letu 2026.

---

<sup>6</sup> Vir: Gombač, Borut (2020). *Skrivnosti lebdeče knjige*. Maribor: Litera. Literarno delo je bilo v didaktizaciji uporabljeno z dovoljenjem avtorja, ki je zgodbo sam med svojimi zgodbami tudi izbral.

<sup>7</sup> Vir: Zbirnik evalvacijskih listov programa profesionalnega usposabljanja. Interno gradivo na Centru za vseživljenjsko izobraževanje Filozofske fakultete UM.

## 4.2 Sklep

V situaciji, v kateri v Sloveniji nimamo bogate tradicije medpredmetnega povezovanja, tudi v primeru razvijanja kompetenc za trajnostni razvoj ne moremo računati s tem, da se lahko naslonimo na tradicijo in jo ohranjamo oz. nekako dopolnjujemo in spreminjamo. Naslonimo se lahko na posamezne primere, tudi na posamezne učitelje, mogoče tudi na zametke tradicije na posameznih šolah ali programih. Prav tako ne moremo črpati iz izkušenj razvijanja kompetenc za trajnostno razvoj na področju visokega šolstva. Z vsem tem je neposredno povezan obstoj didaktičnega gradiva za medpredmetno povezovanje, ki ga tudi primanjkuje.

V prispevku predstavljeno gradivo, ki je usmerjeno medpredmetno povezovalno in katerega obvezna komponenta je razvijanje kompetenc za trajnostni razvoj, je ena od možnosti, ki se ponuja za realizacijo ciljev medpredmetnega povezovanja. Njegova odlika ni samo v vključevanju literarnih besedil, ampak tudi v upoštevanju načel uspešnega komuniciranja okoljske krize, ki temelji na razumljivosti, lokalnosti in narativnosti. Gradivo (oz. didaktizacije učnih enot), ki je dosledno nastalo v sodelovanju strokovnjakov z različnih področij, je bilo do sedaj (deloma) preizkušeno. Pri tem se je pokazalo, da sta bili tako zasnova kot realizacija ciljev učnih enot s strani učiteljev zelo dobro sprejeti in ocenjeni. To lahko razumemo kot spodbudo za razvijanje tradicije priprave učnih gradiv za medpredmetno povezovanje, ki vključuje različne elemente trajnostnosti.

## Literatura

- Bevc, V. (2005). Medpredmetno načrtovanje in povezovanje vzgojno-izobraževalnega dela. In T. Rupnik (ed.), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu*. Ljubljana: Zavod za šolstvo, 50–59.
- Boix Mansilla, V. (2004). Assessing Student Work at Disciplinary Crossroads, [www.pz.harvard.edu/interdisciplinary/pubthree.html](http://www.pz.harvard.edu/interdisciplinary/pubthree.html)
- Bregač, I. (2025). *Učni načrt: Slovenščina. Predmetnik za osnovno šolo [učni načrt]*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport Republike Slovenije.
- Evropska komisija, Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). Evropski okvir kompetenc za trajnost (GreenComp). Urad za publikacije Evropske unije. <https://op.europa.eu/>
- Gerstengarbe, F.-W. & Welzer, H. (2013). Zwei Grad mehr in Deutschland. Wie der Klimawandel unseren Alltag verändern wird. Fischer.
- Gombač, B. (2020). *Skrivnosti lebdeče knjige*. Maribor: Litera.
- Grober, U. (2010). *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit: Kulturgeschichte eines Begriffs*. Kunstmann.
- Hus, V., Ivanuš-Grmek, M., & Čagran, B. (2008). Integracija predmeta spoznavanje okolja z drugimi predmeti, *Pedagoška obzorja*, 23(3/4), 66–80.
- Kos, D. & Pavlin, S. (2017). Trajnostni razvoj v izobraževalnih programih: primer slovenskih gimnazij, Teorija in praksa, 54(5), <https://www.fdv.uni-lj.si/docs/default-source/tip/trajnostni-razvoj-v-izobrazevalnih-programih-primer-slovenskih-gimnazij>
- Lipavic Oštir, A. & Lipovec, A. (2018). *Problemorientierter Soft CLIL*. LIT.
- Lipavic Oštir, A. (2024). Učiteljice in učitelji jezikov o medpredmetnem povezovanju. In A. Lipavic Oštir & S. Jazbec (eds.), *Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov*. (9–50). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Lipavic Oštir, A. (2025). Komuniciranje trajnostnosti na primeru ekoloških turističnih kmetij v Sloveniji. In A. Lipavic Oštir, M. Larisa Fabčič, & D. Ivajnsič (eds.), *Komuniciranje okoljske krize (245–276)*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD learning compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/learning-compass-2030/>
- Štemberger, V. (2007). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. In Krek, J., Hodnik-Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl-Kafol, B., Devjak, T & Štemberger, V. (eds.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Pedagoška fakulteta, 93–111.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika. Osrednje teoretične teme*. ZI Filozofske fakultete.

- Swiers, J. et al. (2023). Wie beeinflusst der Klimawandel unsere Gesellschaft und damit unsere Gesundheit? *Zeitschrift für Pneumologie*, 20, 123–132.
- UNESCO (2022). *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj: Kažipot – VITR za 2030*. Zavod RS za šolstvo. [https://www.zrss.si/digitalna\\_bralnica/vzgoja-in-izobrazevanje-za-trajnostni-razvoj-kazipot-vitr-za-2030/](https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/vzgoja-in-izobrazevanje-za-trajnostni-razvoj-kazipot-vitr-za-2030/)
- UNESCO MGIEP. (2019). Schulbücher für nachhaltige Entwicklung: Handbuch für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/handbuch\\_verankerung\\_bne\\_schulbuechern\\_mgiep\\_bf.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/handbuch_verankerung_bne_schulbuechern_mgiep_bf.pdf)
- United Nations. (2015). Cilj trajnostnega razvoja 17: Partnerstva za doseganje ciljev. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Välimaa, J. (2009). The Relevance of Higher Education to Knowledge Society and Knowledge-driven Economy: Education, Research and Innovation. In B. M. Kehn & J. Huisman & B. Stensaker (eds.), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*, 23–42. Sense Publishers.
- Wanning, B. & Sippl, C. (2023). CultureNature Literacy: Key competences for shaping the future in the Anthropocene. In C. Sippl, & B. Wanning (eds.), *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule: Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities*, 247–253. Pädagogische Hochschule Niederösterreich.

Nadine Menzel, University of Bamberg, Germany

# Compassionate Competency—How Literature Can Foster Empathy Towards Animals

## A Didactic Proposal for Higher Education Within the SDG Framework

Animals only appear indirectly in the SDGs, for example, in SDGs 13, 14, and 15. As implicit dimensions of these goals, animals, or rather human behavior towards them, represent an analytical lens how humans treat their environment in general. The seminar in literary studies proposed in this article addresses the question of how empathy towards the animal world can be enhanced in university teaching of Russian literature in BA and teacher education programs on the basis of fictional texts within the framework of education for sustainable development (ESD). The language of seminar instruction is German, and the source material is provided in German and Russian. The seminar incorporates methods for achieving sustainability skills into teaching. In addition to the subject-specific module objectives (acquisition of skills in literary studies and improvement of reading and writing skills in Russian), the following skills, among others, are intended to be acquired and enhanced in line with the ESD objectives: critical thinking, perspective-taking, and ethical judgment. Using transformative learning methods (*emotion journal*, *storytelling*) and based on selected Russian fiction (including Chekhov's *Kashtanka*, Majakovskij's *Khoroshee otnosheniye k loshadyam*), students will acquire ESD competencies in addition to key disciplinary skills.

---

Keywords: Cultural and Literary Animal Studies (CLAS); education for sustainable development (ESD); transformative learning; empathy; Russian literature

---

Tiere kommen in den Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDG) nur indirekt vor, beispielsweise in den SDGs 13, 14 und 15. Als versteckte Elemente dieser Ziele stellen Tiere, oder vielmehr das Verhalten des Menschen ihnen gegenüber, einen aufschlussreichen Maßstab über den Umgang des Menschen mit seiner Umwelt insgesamt dar. Das in diesem Artikel vorgeschlagene literaturwissenschaftliche Seminar befasst sich mit der Frage, wie Empathie gegenüber der Tierwelt in der universitären Lehre der russischen Literatur für BA- und Lehramtsstudiengänge auf der Grundlage fiktionaler Texte gefördert werden kann. Die Unterrichtssprache ist Deutsch, das Quellenmaterial wird auf Deutsch und Russisch bereitgestellt. Das Seminar integriert Methoden zur Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen in den Unterricht. Neben den fachspezifischen Modulzielen (Erwerb von Kompetenzen in der Literaturwissenschaft und Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz im Russischen) sollen unter anderem folgende Kompetenzen im Einklang mit den BNE-Zielen erworben und gefördert werden: kritisches Denken, Perspektivenübernahme und ethisches Urteilsvermögen. Unter Verwendung transformativer Lernmethoden (Emotionstagebuch, Storytelling) und auf der Grundlage ausgewählter russischer Belletristik (u. a. Čechovs *Kaštanka*, Majakovskijs *Chorošee otnošenje k lošadjam*) erwerben die Studierenden neben den fachlichen Kernkompetenzen auch oben genannte BNE-Kompetenzen.

---

Schlüsselwörter: Cultural and Literary Animal Studies (CLAS); Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE); transformatives Lernen; Empathie; russische Literatur

---



## 1. Introduction

By interpreting empathy as a weakness (of Western civilization) (cf. Wolf, 2025), Elon Musk unintentionally highlights the strength of empathy as a sustaining force of democracy. This statement by an anti-democrat underscores the importance of empathy as a conscious ability to consider other people’s perspectives and to reconcile political decisions with the interests of all. This article places empathy toward the non-human world at the center as an important skill. The question is to what extent it can be promoted through literature in the context of university education and what approaches and methods are needed to achieve this.<sup>1</sup>

Since 2005 at the latest, education for sustainable development (ESD) has been of global relevance in education policy (cf. Sippl, 2023, 69). The task of education in this framework “is not only to enable people and communities to adapt to change at local and global levels, but to foster capabilities to transform the world so we can more fully realize our humanity and protect the biophysical environment on which we depend” (UNESCO & MGIEP, 2017, 15). ESD, thus, must focus on the enhancement of specific abilities. Empathy is one of them. It is a key competence in democracy education (cf. Stein & Möbus, 2025, 20), but also highly relevant in the context of ESD (alongside solidarity and action), as it “contributes not only to the success of the individual, but also to the collective survival and prosperity of the global community” (UNESCO, 2021, 14). Humans must take into account needs that extend beyond their own. Cultural resources could play a fundamental role in this, because they develop, shape, and negotiate values in the form of literature, film, or religious narratives and are therefore constitutive for our ethical decisions and actions (cf. Rippl, 2022, 42). Cultural sustainability can be understood as a cross-cutting issue, “because every type of discussion is always culturally mediated, i.e., based on certain patterns of perception, methods of cognition, knowledge bases, and values”<sup>2</sup> (Rippl, 2022, 38).

The frame for sustainability efforts is given by the 17 SDGs formulated in 2015 (cf. UNESCO & MGIEP, 2017, 14). The goals mentioned here relate to areas influenced by human behavior. Non-human animals are not directly mentioned, but they play a decisive role at least in SDGs 13, 14, and 15. In this article, they should be regarded as representatives of the non-human environment.

This article suggests ways to implement ESD goals in a higher education seminar. The seminar under consideration is intended for BA and teacher training students in Slavic studies who are specializing in Russian literature (3rd to 5th semester). It is not explicitly designed as a course on “education for sustainable development,” but rather as a subject-specific seminar that meets the demand to embed ESD as an integral part of teaching:

There has been a long-standing international consensus that ESD should be ‘embedded in the whole curriculum, not as a separate subject’ [...]. Embedding does justice to the concept of education ‘for’

<sup>1</sup> I would like to express my sincere gratitude to the anonymous reviewers appointed by the journal for their helpful advice, and to Katharina Bonyhádi for the valuable insights on teaching methods and the inspiring conversations we had about ESD during our walks through the Leipzig Auwald.

<sup>2</sup> If not indicated otherwise, all translations are mine–NM.

sustainable development by putting its values and principles at the core of education. (UNESCO & MGIEP, 2017, 17).

Therefore, both subject-specific and interdisciplinary learning objectives and competencies are to be achieved on the basis of Russian literature. This task presents several challenges: subject-specific skills and knowledge must remain central to the course, while proposals for embedding ESD should be designed so that they can be applied to the curriculum with only minimal additional effort. This article addresses these challenges and proposes a set of methodological approaches and a carefully selected corpus of primary literary texts.

## 2. Empathy and Literature as ESD Components

Science and higher education are generally characterized by a demand for complete rationality—emotions and empathy are often considered flaws.<sup>3</sup> This is accompanied by the normative assumption that knowledge is value-free—an assumption “based on the idea that it only stems from rigorous evidence-based processes that lead to objectivity, precision, acceptability and universality” (Bianchi et al., 2022, 17).

Yet this assumption has its limitations, “as our values and world-views shape our perception and understanding of the world at all times, including our perception and understanding of sustainability problems. While descriptive knowledge explains reality through facts, normative knowledge on sustainability aims to identify how the world should look” (ibid., 17). The importance of emotions and empathy in the field of knowledge transfer is growing:

Neben Wissen über die Verflechtungen ökologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Einflüsse werden zunehmend auch kognitive, emotionale, empathische und ethische Prozesse berücksichtigt, die sich aus dem gegenwärtigen Zustand der Natur und den damit einhergehenden wirtschaftlichen und technischen Problemen ergeben. (Wanning, 2019, cited in Rippl, 2022, 46).

Empathy is an integral part of the competencies and skills listed in the relevant materials and publications on ESD and global citizenship education. It is explicitly mentioned in the competence sub area “Promoting nature,” where the development of empathy for the planet is called for (cf. Bianchi et al., 2022, 18) and one of the attitudes to be acquired is to show “empathy with all forms of life” (ibid., 2022, 42).

Empathy is the ability to “affectively [...] empathize with the presumed emotion of another living being on the basis of cognitive understanding of this emotion while maintaining the distinction between self and other” (*Dorsch Lexikon der Psychologie*). This very general definition contrasts with more nuanced definitions, such as those proposed by Elisa Aaltola.

Aaltola (2018) defines six different types of empathy: 1) projective and 2) simulative, 3) cognitive, 4) affective, 5) embodied and 6) reflective. All of these exhibit “differing implications

---

<sup>3</sup> This applies particularly to the field of animal ethics. During the early days of the animal rights and animal welfare movements, philosophical pioneers such as Peter Singer and Tom Regan rejected any emotionality in favor of the seriousness of the matter: “If the animal cause is to be taken seriously, Singer and Regan argue, it needs to be firmly grounded in rationality.” (Böhm, 2022, 131–132)

from the viewpoint of both moral agency and human-non-human relations” (ibid., 129). The author differentiates these types according to the direction of the epistemological movement between two instances, i.e. between the observing and the observed (cf. ibid.). In types 1 and 2, the observer unreflectively “seeks to transport herself into the place of the other” (ibid.), whereas type 4 leads to an emotional immersion between observer and observed (cf. ibid., 82). Type 3 is characterized by a state of detachment going hand in hand with a certain emotional distance (cf. ibid., 58). Finally, embodied empathy (type 5) includes a mutual influence, “as we impact the other and she impacts us—there is a dynamic, co-constituting movement at the borders between self and other” (ibid., 129). All types overlap; however, considering the goal of enhancing empathy within a higher education class, type 6, reflective empathy, appears to be the most suitable focus. According to Aaltola (2018), reflective empathy is the most desirable form, as it contains the best elements of all other types. Reflective empathy is a “reflective cultivation of our empathic ability” (ibid., 131), meaning that the empathy, emotions, and resonances we feel are evaluated and classified in a second step in order to enable “awareness of with whom, why and on what ground we empathize” (ibid., 132). Since this procedure involves reflection and thus offers the opportunity to question feelings and attitudes with a certain degree of distance, this type of empathy is particularly well suited to the aims of this seminar.

Empathy towards animals is an ability that is determined by individual or social norms and certain practices (cf. Steen, 2020, 277). Even though it cannot be ‘taught’ directly, it can be developed, promoted, and guided (cf. Heuberger & Kompatscher, 2024, 71)—in the case of ESD, with the help of various teaching methods.

Looking at the definitions of empathy, it becomes clear that empathy requires a counterpart with whom one empathizes (in Aaltola’s words “the observed” one). In the present context, this counterpart is the non-human environment, or more precisely, non-human animals.

The seminar described here aims to approach this topic on the basis of media, more precisely, literature. Animals are an integral and fundamental part of literature; without (textual) animals, humans would not be able to narrate about themselves. According to Zapf (2008, cited in Rippl, 2022, 39), literature, art, and other forms of cultural creativity are important symbolic media for constantly recalibrating the relationship between the environment and inner worlds, thereby creating new options for the future. Cultural artefacts are not only representations of the relationship between nature and culture, but also influence larger cultural systems, thereby enabling creativity, innovation, and self-renewal (cf. ibid.).

The use of literature—understood here as fiction of any genre—to strengthen key competencies within the framework of ESD is recommended and required in language teaching (cf. UNESCO & MGIEP, 2017, 172). The connection between literature, empathy development, and animals is also explicitly highlighted: “Literature becomes a means of building connectivity between people and animals” (ibid., 175). This is possible because humans are able to understand the emotions and behavior of other living beings thanks to their neural system; they are able to empathize with others without them being physically present or even real: „Unsere Hirnstrukturen reagieren sogar auf fiktionale Ereignisse: Wir leiden mit den Protagonist\*innen mit, als ob es sich um reale Menschen oder Tiere in realen Notsituationen handeln würde.“ (Heuberger & Kompatscher, 2024, 70)

Culture and literature, in particular, offer the opportunity to promote a change in thinking in line with ESD. Literature creates fictional models of the world in which elements are combined that are unthinkable in non-fictional reality. In this way, literature can stimulate thought and reflection. In order to motivate this reflection and further thinking, to encourage empathy with fictional characters, and to acquire skills in the sense of sustainable action, targeted methods and questions are needed, which will be discussed below.

### 3. The Seminar: Goals and Contents

Education and sustainability are closely linked, ideally “environmental knowledge can be converted into environmental action” (Rippl, 2022, 45). To motivate this conversion, ‘transformative learning’ environments are needed:

Transformative learning goes beyond acquiring skills and knowledge. It helps learners reflect on how they acquire and frame knowledge. It also helps them become aware and critical of their own and others’ assumptions. This can lead to changes in thinking, perceptions, beliefs and values, which can transform how learners interpret the world around them. (Bianchi et al., 2022, 33)

The objectives of a seminar on Russian literature that incorporates ESD fall into two categories: 1) subject-specific qualification objectives, and 2) competencies and knowledge in line with SDG 4.

1. Subject-specific qualification and knowledge objectives (shown on the example of Slavic literary studies of the University of Bamberg)<sup>4</sup> are amongst others: overview of methodological and theoretical approaches of literary studies, the application of literary analysis techniques (including narratological analysis), and literary history.<sup>5</sup>
2. The key competencies of ESD (in line with SDG 4) include “acquiring knowledge,” “solving issues, problems, conflicts,” “thinking critically,” “communicating and negotiating,” “dealing with systems,” “facing the future,” “reflecting on values,” “participating and collaborating,” “changing perspectives,” “thinking and acting inclusively,” and “showing solidarity and responsibility” (cf. UNESCO & MGIEP, 2017, 21). Empathy is not directly mentioned in any of these competencies. Nevertheless, it is a core competence that is directly and indirectly linked to the following competencies and can be strengthened by them, which is why these will be the focus of the seminar: “acquiring knowledge,” “solving issues, problems, conflicts,” “thinking critically,”

---

<sup>4</sup> These qualification objectives roughly align with those noted in module manuals in Slavic literary studies of the University of Bamberg, <https://www.uni-bamberg.de/abt-studium/aufgaben/modulhandbuecher/guk/modulhandbuch-bachelor-slavistik/> (09.02.2026).

<sup>5</sup> This concept refers to a literary studies course in which language acquisition is taken into account but is not the main focus. Since, in my experience, seminar groups in literary and cultural studies courses are very heterogeneous in terms of language competence, the primary material is provided in two languages: Russian and German translation. Depending on their prior knowledge and language level (or the language level they aim to achieve), students can decide for themselves which text they want to work with. Experience has shown that both text variants are used. The same applies to the task of text production: here, too, students are free to write the fictional text in Russian or German.

“communicating and negotiating,” “reflecting on values,” “participating and collaborating,” and “changing perspectives”.

In order to motivate these seven competencies (and therewith empathy), teaching elements in the form of methods will be presented and examined in more detail below. They correlate with the attached syllabus (see table 1). The aim is to interlink subject-specific and ESD competency goals, in line with the “embedded” teaching approach of ESD.

The title of the seminar is: „Fantastische Tiere. Von Hunden und Pferden in der russischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts.“ The proposed seminar is planned with 15 sessions and 15 participants. The literary sources consist of six texts from Russian literature (see table 1), which—apart from Bulgakov’s *Sobachye serdtse*—do not generally belong to the traditional Russian literary canon.<sup>6</sup> However, they were written by authors who are considered to be part of this canon. The text selection is based on three criteria:

1. *Manageable length*: Apart from Bulgakov’s *Sobachye serdtse*, longer *povesti*, stories, or novels were not selected. Lengthier texts were deliberately excluded to ensure that students could realistically complete the required secondary readings and to provide teacher-training students with text examples suitable for classroom use<sup>7</sup>.
2. *Availability of German translations*: Due to the linguistic heterogeneity of the participants, which was considered in the concept, all texts should also be available in German. One exception is Zamyatin’s *Glaza*, which does not meet this criterion and is therefore suitable for a translation in class.
3. *Inclusion of animal characters*: All texts selected include at least one animal character presented and involved as a diegetic animal (cf. Borgards, 2012, 89–92).

The marginal position that almost all these texts occupy in the canon of Russian literature (with the exception of Bulgakov’s work) is intended to serve as a source of productive irritation (cf. Yacek, 2023)—metonymically, these works represent their famous authors, who are introduced at the beginning of each session in a short presentation by the lecturer. Literary-historical aspects play a role insofar as the works are contextualized in class discussions at various points in the course with regard to their historical contexts and writing styles. Although all these texts include animal characters, they do not belong to a post-humanist writing tradition. They largely reflect characteristics of Cartesian dualism, but precisely for this reason, they offer potential for critical analysis and comparison with contemporary ways of writing and thinking. An important goal of the seminar is to break with traditional dualisms that follow a Cartesian way of thinking. Literature can offer an insightful contribution to this debate through its “aesthetic and imaginative transformation of reality” (Zapf, 2019, cited in Rippl, 2022, 39). Cultural-ecological

<sup>6</sup> The primary sources are: Ivan Krylov: *Sobachya družba* (1815), Lev Tolstoy: *Lev i sobachka* (1874/75), Anton Chekhov: *Kashtanka* (1887), Evgeny Zamyatin: *Glaza* (1918), Vladimir Mayakovsky: *Khoroshee otnosheniye k loshadyam* (1918) and Mikhail Bulgakov: *Sobachye serdtse* (1925/1987). Additionally, Bertolt Brecht’s *O Falladah, die du hangest!* (early 1920s) will be read for a comparative analysis. Fairy tales were deliberately not included, as the degree of anthropomorphism attributed to animals in fairy tales makes it difficult to conduct a critical analysis with reference to the students’ everyday environment.

<sup>7</sup> Since these texts may still be too complex for use in the classroom, one possible pedagogical focus could be to adapt these reading passages in terms of vocabulary and length for classroom use (e.g., adaptation and shortening, compiling a vocabulary list). I would like to thank the anonymous reviewer for this valuable suggestion.

as well as animal-sensitive perspectives on literature can dissolve the “misguided creation of dualisms (mind-body, culture-nature)” (ibid.).

In the following, individual elements, or more precisely methodologically structuring elements will be presented and organized according to ESD goals.<sup>8</sup> These elements are integrated into the seminar plan (see appendix) but can also be incorporated separately as individual components into other Russian literary studies classes. Furthermore, on the example of the third session will be shown what the transformation can look like in practice.

## 4. Achieving ESD Competencies in Practice

### 4.1 ESD Objectives and Appropriate Teaching Methods

#### 4.1.1 Acquiring Knowledge

This competence does not only refer to ESD knowledge but is a basic element in literary studies and regards literary analysis, approaches to interpretation, and literary history. Knowledge is generally acquired in every seminar session, as the discussions and reflections in each meeting generate new insights and, above all, foster new connections between different areas of knowledge. It is acquired, for example, through reading secondary literature, input from the lecturer, discussions in class, and finally through student presentations on specific topics in the thirteenth and fourteenth sessions.

Since the seminar proposed here aims to make suggestions for the integration of ESD, a subject-specific focus is placed on the theories and methods of *Cultural and Literary Animal Studies (CLAS)* (cf. Borgards et al., 2015). This input, which will be referred to in the second and third sessions (see chapter 4.2), is intended to bridge the gap between purely philologically oriented literary studies and cultural studies. An important part of this is the examination of practices of human-animal relationships, which are exemplified in the primary literary works (zoo animals, pet keeping). This includes the introduction to the concepts of ‘anthropological difference’ (Wild, 2016; Michel, 2024), ‘anthropocentric perspective’ (Borchers, 2018), and ‘anthropomorphism’ (Wild, 2015) in the second session. This knowledge will be incorporated into all subsequent literary analyses and *storytellings*.

#### 4.1.2 Thinking Critically

Not only the acquisition of knowledge but also critical thinking is a core competency to be acquired within university teaching in the humanities. “[This skill] contains to assess information and arguments, identify assumptions, challenge the status quo, and reflect on how personal, social and cultural backgrounds influence thinking and conclusions.” (Bianchi et al., 2022, 14) In

---

<sup>8</sup> Due to the complex nature of the subject matter, the competencies to be strengthened may overlap for each primary text and each method. For example, the competencies “knowledge acquisition” and “critical thinking” are inherent parts of every seminar session. In the following, emphasis is placed on certain areas, while other ESD competencies are also considered but not explicitly mentioned for each text or seminar unit.

the course of this seminar, this skill should be enhanced through the following exemplifying measures.

Firstly, studies have shown that phenomena of the human-animal relationship, such as anthropocentrism or the anthropological difference, are closely related to language (cf. e. g. Heuberger & Kompatscher, 2024, 66). In German, linguistic distinctions can be observed, such as the usage of different vocabulary for the same phenomena regarding humans and animals (“töten” vs. “schlachten”). These linguistic peculiarities promote and, conversely, are reinforced by the way we think and talk about animals and, ultimately, how we treat them (cf. Heuberger, 2015). In order to raise awareness for and to clarify these linguistic distinctions, in the second session, two articles addressing the topic will be discussed using the *Think-Pair-Share* method: one article examines the use of language in German (cf. Heuberger, 2015), while the other one provides an introduction to the peculiarities of Russian “zoolinguistics” (cf. Weiss, 1998). Finally, Russian and German examples of these distinctions should lead into a short discussion about anthropocentric strategies in both languages. Here, selected thinking skills can be applied:

Holistic: ‘how does this relate to that?’, ‘what is the larger context here?’ Critical: ‘why are things this way, in whose interests?’ [...] Systemic: ‘what are or might be the consequences of this?’ Creative: ‘what innovation might be required?’ Ethical: ‘how should this relate to that?’, ‘what is wise action?’, ‘how can we work towards the inclusive well-being of the whole system—social, economic and ecological?’ Practical: ‘how do we take this forward with sustainability in mind as our guiding principle?’ (Sterling, 2010, cited in UNESCO & MGIEP, 2017, 163).

The second example to enhance critical thinking regards a task, where students work comparatively. In the ninth session, students are invited to compare the perspectives and different attitudes of the lyrical subjects in the poems *Khoroshee otnosheniye k loshadyam* (Mayakovsky) and *O Falladah, die du hangest* (Brecht). This task should be approached by using the teaching technique *Think-Pair-Share*. These two poems, which are very similar in terms of their themes and the periods in which they were written, will be examined and discussed to explore the interrelationships between humans and animals, the treatment of animals, and the historical circumstances. The aim is to shed light on how fictional animals represent the human historical condition.

#### 4.1.3 Solving Issues, Problems, and Conflicts

Based on Krylov’s fable *Sobachya druzhba* (third session), students use the *Problem-based-learning* method<sup>9</sup> (PBL) to discuss and resolve the question of how to approach animal characters in texts. A detailed description of this procedure is given in chapter 4.2 in this article.

#### 4.1.4 Communicating and Negotiating

These skills will be addressed in this seminar through the following two approaches:

Firstly, based on Zamyatin’s text *Glaza*, which is not available in German or English, translation work is to be carried out. Interlinear translations are produced in four mixed groups of four

<sup>9</sup> “In this method the learners are introduced to a problem. They then as a group develop some ideas based on that problem by using their prior knowledge and discussing their thoughts as a group. These collective processes lead to ideas about how to solve the problem and the actions that will be taken in order to reach a viable solution” (<https://sustainicum.at/resources/methods/52>).

persons each, including German and Russian L1 speakers as homework for the seventh session. Problematic passages will be discussed together in these groups in the seventh session. Through the translation work, students will explore the internal structures and perspectives of the text and coordinate with each other on translation processes. Finally, all critical passages will be collected, three of which will be discussed in class.

Secondly, presentation skills are considered an important soft skill not only in the humanities. Although these skills are increasingly being practiced as early as in school, experience has shown that presenting in an academic setting is often a new experience for students, and they very rarely receive a thorough introduction to this skill. Therefore, with a particular focus on the skill “communicating and negotiating,” the eighth session will focus on oral presentation methods. To this end, a TED talk<sup>10</sup> will be watched together in class and discussed using the *Think-Pair-Share* technique. The general characteristics of this exemplary TED talk and their respective effects on the audience will be analyzed. The results will be evaluated in a group discussion, whereupon a list of the characteristics of an appealing and adequate presentation will be created. This theoretical knowledge will be applied at the end of the seminar (thirteenth and fourteenth sessions) during 10-minute group presentations. The list of characteristics will serve as a template for feedback to these presentations from the entire class via the *3-2-1*<sup>11</sup> method. The choice of topic is generally free, however, topics related to human-animal practices discussed in the texts (zoos, pets, animal testing) are suggested and may be chosen for the presentation.

#### 4.1.5 Reflecting on Values

The goal of transforming our societies cannot be attained without attending to values such as respect for self, others and the environment. Nor can it be achieved without our having an ethos or ethics of care [...]. One way to develop this is by using literature. (UNESCO & MGIEP, 2017, 174).

All primary texts contain a more or less institutionalized practice of human-animal relations, for example, the zoo in Tolstoy’s story and animal experiments in Bulgakov’s text. In doing so, the texts raise the question of how humans treat animals. In order to immediately capture the impressions and feelings that arise when reading the texts, the use of an *emotion journal* is suggested in sessions four, five, six, nine, and ten. Böhm (2022, 136ff) points out that it should be kept parallel to the reading process, as memories, emotions, and impressions quickly fade. These emotions and impressions are discussed and compared in class. In a second step, the reasons for certain emotions, especially those recorded by several students, are analyzed. From a literary studies perspective, emotions can be promoted through certain literary strategies (perspectivization, representation of the fictional world, narrative stance). In a combination of

<sup>10</sup> There are many TED talks that are excellent examples of a successful presentation. For this seminar, Monika Herbstrith-Lappe’s presentation “Innovation beginnt mit Irritation” (TEDxGraz) was chosen because it combines certain elements of a presentation (e.g., visualizations, an informal speaking style, the use of examples) with a topic that is related to finding solutions within the framework of the SDGs.

(<https://www.youtube.com/watch?v=KEyufCK38ZE&list=PLsRNoUx8w3rNZIOP1ceqLs76CSEWTSnFi&index=6>)

<sup>11</sup> On prepared sheets of paper, the listening students write down *three* takeaways from the lecture, *two* suggestions for improvement, and *one* question that arose during the lecture (cf. <https://infopool.univie.ac.at/startseite/lehren-betreuen/feedback/>).

*emotion journal* and literary analysis, subject-specific knowledge is applied and consolidated, and one's own values are questioned and reflected upon.

#### 4.1.6 Participating and Collaborating

This competence refers to the ability to participate in transformation processes and to identify and develop courses of action (cf. UNESCO MGIEP, 2017, 21). In our case, participation and collaboration refer to all group work integrated into the lessons, in which students are motivated to work together and act according to their own abilities and prior knowledge. The following tasks are solved in group work: approaches to animal-sensitive interpretation (third session, see chapter 4.2), translation (sixth and seventh sessions), analysis of the TED talk (eighth session), comparison of poems (ninth session) and presentation of selected topics (thirteenth and fourteenth sessions). Students should be encouraged to work on a problem together and to contribute their prior knowledge, skills and interests.

#### 4.1.7 Changing Perspectives

This skill is required as a core competency when working with literature scientifically. Regarding ESD, working with literature is useful, not only to promote language and reading skills, but also because of the following reasons:

Literature [...] adds another dimension to language teaching and learning, interpretation and thinking skills. Equally important, students can learn, through literature, to identify multiple perspectives on a subject as well as the perspectives and values needed for a sustainable world. Moreover, students can learn to develop empathy—to ‘walk in another’s shoes’—a necessary ability if human beings are to live well with each other, to respect and care for each other and the planet. Literature can be used in language textbooks to deepen students’ understanding of their world and, in particular, the values needed to preserve it (UNESCO & MGIEP, 2017, 172).

Literary analysis involves examination of perspectives, the text’s polyphony and conceptualization. Some literary texts are particularly well-suited to the goal formulated here of strengthening empathy towards animals, as they use certain literary strategies to convey “inside views [of] characters” without distance (Böhm, 2020, 255). A change of perspective is also an essential part of empathy itself, because empathy requires a “movement from the first-person to the third-person point of view” (Gruen, 2017, 455). Nevertheless, most of all literary analytical perspective change might be fulfilled without empathic inclinations. This is where (*purposeful*) *storytelling*<sup>12</sup> can be put to use as a method, for it helps to promote the empathic element. It is integrated into the seminar in two cases:

Firstly, there is the homework assignment in the first session with the open task “to write a fictional text of any genre in which an animal appears in some way.” The use of AI is permitted and the task is unrestricted in terms of choice of the mode of representation, genre, animal species, or human-animal relationships in order not to limit creativity. The texts are submitted by the third session and evaluated during that session. On further details see chapter 4.2.

<sup>12</sup> Storytelling: <https://sustainicum.at/resources/methods/17>; Purposeful Storytelling: <https://transitionmakers.nl/tool/purposeful-storytelling/>.

Second, the sixth and seventh sessions focus on Zamyatin's *Glaza*. After a narratological examination of the perspectives (on the probably human narrating voice and objectification of the voiceless dog with a narrator's compassionate attitude), the task is to draft a short fictional text in German or Russian that takes the dog's point of view. The method of *storytelling* from the dog's perspective is inspired by Vinciane Despret's (2019) text *Was würden Tiere sagen, würden wir die richtigen Fragen stellen?*. Although Despret's book (*ibid.*, xi-xxi) provides "scientific fables," entangles and refers to ethological and sociological knowledge about human-animal interactions, the question is eminently important when it comes to a change of perspectives between human and non-human beings. The change of perspective with reference to Zamyatin's text is intended to motivate critical reflection on the anthropological difference that also operates in literature.

## 4.2 Best Practice Example: Session 3—Animals in Fables Beyond the Human Realm

The following paragraph offers a more detailed explanation, illustrating with session 3 how some of the objectives and competencies outlined above can be achieved through the use of a specific primary text, teaching methods, and focused questions.

The session starts with a discussion of the (*storytelling*) texts produced by the students (homework session 1). By writing the text, students adopted the perspective of an author and had to decide how to deploy the animal characters: as rhetorical devices or as characters representing themselves. As part of the evaluation, they are therefore asked about their reasons for choosing a particular literary genre, animal species, and mode of representation. If the students agree, one to three text examples will be provided to each student and discussed on the basis of these questions (15 minutes).

This discussion serves as warm-up and starting point for working on the fable. The main task of this session is the development of animal-sensitive approaches to literary texts. Within this task mainly four objectives are addressed: "acquiring knowledge," "solving issues, problems, conflicts," "participating and collaborating," and "thinking critically". The work is carried out in five groups with three students each. Each group involves one expertise in one of the homework-texts (Borgards, Derrida, Schönbeck). To strengthen students' "problem-solving" skills and thereby foster intrinsic motivation by having them develop and explore tasks and problems on their own, this exercise is performed using the method of *Problem based learning* (PBL).

On the example of Krylov's fable *Sobachya družhba* students are asked to think about how to approach animal characters (sensitively) in a text. A fable is a very suitable text genre for this task, as it genuinely works with animal characters, but, as in fairy tales, mostly uses them as rhetorical figures to represent human characteristics in order to convey moral teachings. Fables are exemplary of a reduced and one-sided integration and objectification of animals in literature. On the one hand, they reflect the anthropocentric perspective; on the other hand, the dualistic way of thinking (animals vs. humans) opens space for discursive engagement with similarities and connections between humans and other animals, and therewith critically question the so-called anthropological difference which shapes human thinking and acting in many ways. Therefore, at the beginning of the class, comprehension questions regarding the

texts by Borgards, Derrida, and Schönbeck will be addressed in a classroom discussion (10 minutes). Furthermore, students are asked for the moral of Krylov's fable and how they would interpret the text.

Afterwards, students should brainstorm on how animals and the human-animal relationship are portrayed in this fable (15 minutes). The following questions might serve as orientation referring to students' knowledge about literary analysis and the phenomena of anthropological difference, anthropomorphism, and anthropocentrism (which were addressed in the second session): Whose perspectives were adopted in the text, whose were not? Which spaces are occupied by animals and humans? What rhetorical figures or tropes are used, and why? How are the animals portrayed (realistically, [strongly] anthropomorphized)? Who and what is human or animal in the text? What is intended with this conception of the characters? Which effects might it have on the readers? What is told about the animal-human bond? What parallels are drawn between humans and dogs in this fable?

In the next step (30 minutes), students should draft and develop a way to sensitively interpret animal characters. Therefore, they draw on literary and narratological approaches and dwell on the excerpts from Borgards (2016a, 2016b), Derrida (2010), and Schönbeck (2020), which were assigned as homework for the third session in different groups. Each PBL group includes an expert on each of these texts. Guiding questions might be: Considering the aims of CLAS, what impact might fables have on the image of a particular animal species (cf. Borgards, 2016a)? What is special about fables compared to other genres of fiction (cf. Schönbeck, 2020, 1-19, 28-34)? In how far are these fable dogs endowed with agency (Derrida, 2010, 31-35, 51-56)? Considering the aims of CLAS, which questions have to be asked interpreting animal characters with an animal-sensitive attitude (cf. Borgards, 2016b, 225-228)?

Each group should develop a draft with answers to these questions, and note further ideas and approaches to an animal-sensitive interpretation. The results will be discussed in the fourth session (keyword listing and clarification of comprehension questions). After having reflected on Krylov's fable from an animal-sensitive perspective, the students are asked a second time how they would briefly interpret it. In addition to this, the instructor will offer further possible theoretical approaches on that topic (cf. Borgards et al., 2015) and contextualize their usefulness regarding the fable in focus.

The task serves to exemplify and provide practical preparation for the seminar topic. It is furthermore intended, firstly, to stimulate intrinsic motivation and sensitize students to dealing with animals in texts and, secondly, to expand literary analysis with additional theoretical approaches.

## 5. Conclusion

As has been shown, there are possibilities to embed ESD in a way that aligns with subject-specific qualifications in a course on Russian literary studies. However, there are some challenges, which will be briefly summarized below.

The proposed seminar plan with all didactic and methodological elements strongly depends on the number of students and their differing language skills in Russian and German. The data given

above refer to the ideal mix. Unfortunately, these two parameters are beyond the instructor's control when planning a seminar. What is also beyond planning control is the module examination. Overall, none of the tasks suggested above will be graded, but feedback will be provided.

The aim of the seminar is to develop a portfolio that contains the following in relation to ESD: an *emotion journal*, the translation of *Glaza* and two examples of *storytelling*. Considering both the subject-specific and the ESD goals, the final examination should consist of an oral exam. Three examination formats are proposed, corresponding to the groups of students, BA and teacher trainees. The former should be given the opportunity to provide a substantial written literary review of one of the primary texts. Within the oral exam, they should contextualize the target group, their intention in writing the review, the characteristics of the literary text and the methods they used to interpret them. Teacher trainees should be given the opportunity to either design a lesson plan on the topic of "Animals in Russian Literature" or adapt one of the primary texts covered in this seminar for use in the classroom (see footnote 8). The oral exam includes contextualization within the curriculum and further questions or, regarding a text adaptation, the detailed explanation of shortening processes and the vocabulary list. These types of assessment are intended to support the transition from thinking about sustainability to acting sustainably.

As to the selection of primary texts, empathy often goes hand in hand with experiencing the suffering of somebody else (in this case: fictional animals). Caution is required here: interpretation should not be reduced to the "passively suffering animal," but should also encompass questions of animal agency presented in the text. Literature has the capacity to focus on the subjectivity of animals through empathy for their situation, making them visible and conceivable as wholesome beings, not as objects, but as agents. Here, Böhm (2020, 252) refers to Derrida's *The Animal that therefore I am*, which restores animals' subjectivity and agency, thereby transcending the realm of merely passive suffering.

Another discussion point is the animal species represented in the text. Different species are perceived differently; empathy can only arise when we perceive a particular species on eye level (cf. Steen, 2020, 278–279). A killed insect may not evoke compassion, while a dog's suffering often does. The primary literature employed in this seminar involves mammals, mainly dogs. Empathy is selective (cf. Steen, 2020), a fact that has to be addressed in the seminar.

Thinking about ESD also involves the quality of the outcomes. "We should [...] keep in mind that not all desirable competencies can be measured, and that they will vary with the context." (UNESCO & MGIEP, 2017, 21) This also holds true for empathy (as an indirect objective). But this should not be discouraging. It is important to recognize that shifting human activities toward sustainability is not a short-term endeavor; among other things, it requires sustained commitment and greater support of ESD competencies.

## References

- Aaltola, E. (2018). *Varieties of Empathy: Moral Psychology and Animal Ethics*. Rowman & Littlefield International.
- Bianchi, G. & Pisiotis, U., and Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp—The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. DOI:10.2760/13286, JRC128040.
- Böhm, A. (2020). Limitrophe Mensch-Tier-Begegnungen: Empathie für tierliche Nicht-Personen in Karen Joy Fowlers *We Are All Completely Beside Ourselves*. In S. Catani & S. Waldow (eds.), *Non-Person. Grenzen des Humanen in Literatur, Kultur und Medien* (pp. 247–267). Brill, Fink.
- Böhm, A. (2022). Teaching Empathy and Emotions. J.M. Coetzee's *The Lives of Animals* and Human-Animal-Studies. In A. Hübner, M. Edlich & M. Moss (eds.), *Teaching Human-Animal Studies* (pp. 131–148). Neofelis.
- Borchers, D. (2018). Anthropozentrismus. In J. Ach & D. Borchers (eds.), *Handbuch Tierethik. Grundlagen – Kontexte – Perspektiven* (pp. 143–148). J.B. Metzler.
- Borgards, R. (2012). Tiere in der Literatur – eine methodische Standortbestimmung. In H. Grimm & C. Ottersted (Hg.), *Das Tier an sich. Disziplinenübergreifende Perspektiven für neue Wege im wissenschaftsbasierten Tierschutz* (S. 87–118). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Borgards, R. (2016a). Einleitung. Cultural Animal Studies. In R. Borgards (ed.), *Tiere: Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 1–5). Metzler.
- Borgards, R. (2016b). Tiere und Literatur. In R. Borgards (Hg.), *Tiere: Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 25–244). Metzler.
- Borgards, R., Köhring, E. & Kling, A. (Hg.). (2015). *Texte zur Tiertheorie*. Reclam.
- Despret, V. (2019). *Was würden Tiere sagen, würden wir die richtigen Fragen stellen?* Trans. L. Völkening. Unrast.
- Derrida, J. (2010). *Das Tier, das ich also bin*. Trans. M. Sedlaczek. Passagen-Verlag.
- Dorsch Lexikon der Psychologie (2026). *Empathie*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/empathie> (10.02.2026)
- Gruen, L. (2017). Expressing Entangled Empathy: A Reply. *Hypatia*, 32(2), 452–462.
- Heuberger, R. (2015). Das Tier in der Sprache. In R. Spannring, K. Schachinger, G. Kompatscher-Gufler & A. Boucabeille (Hg.), *Disziplinierte Tiere? Perspektiven der Human-Animal Studies für die wissenschaftlichen Disziplinen* (S. 123–135). Transcript.
- Heuberger, R. & Kompatscher, G. (2024). Sprache und Empathie im Mensch-Tier-Verhältnis: Eine selektive Darstellung trennender und verbindender Praktiken aus linguistischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive. In P. Steen & H. Rettig (Hg.), *Mensch-Tier-Praktiken aus interdisziplinärer Perspektive. Empathie, Emotion, Agency* (S. 61–76). J.B. Metzler
- Michel, M. (2024). Tiere und Menschen: Die Diskussion um die anthropologische Differenz. In M. Michel (Hg.), *Rechtsgemeinschaft mit Tieren* (S. 41–120). Springer.
- Stein, M. & Möbus, B. (2025). Wer Werte einfordert, muss sie auch selbst verkörpern. *E&W Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, 9, 18–20.
- Rippl, G. (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In C. Sippl & E. Rauscher (Hg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 33–51). Studienverlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>.
- Schönbeck, S. (2020). *Die Fabeltiere der Aufklärung. Naturgeschichte und Poetik von Gottsched bis Lessing*. J.B. Metzler.
- Sippl, C. (2023). Im Fokus: Kulturelle Nachhaltigkeit. *DiSlaw* 2023 (2), 69–71. <https://doi.org/10.48789/2023.2.5>.
- Steen, P. (2020). Selektive Empathie mit Tieren. In K. Jacob, K.-P. Konerding & W.-A. Liebert (Hg.), *Sprache und Empathie. Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms* (S. 249–284). De Gruyter.
- UNESCO & MGIEP (2017). *Textbooks for Sustainable Development. A guide to embedding*. MGIEP.
- UNESCO (2006). *Education for Sustainable Development in Action Learning & Training Tools N°1*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. UNESCO digital library. UNESCO [https://www.une-sco.de/sites/default/files/2022-02/DUK\\_BNE\\_ESD\\_Roadmap\\_DE\\_barrierefrei\\_web-final\\_barrierefrei.pdf](https://www.une-sco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final_barrierefrei.pdf) (09.02.2026)
- Weiss, D. (1998). Kleine Einführung in die russische Zoolinguistik. In T. Berger (Hg.), *Slavistische Linguistik 1997. Referate des XXIII. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens in Tübingen* (S. 273–324). Sagner.
- Wild, M. (2016). Anthropologische Differenz. In R. Borgards (Hg.), *Tiere: Kulturwissenschaftliches Handbuch* (S. 225–244). Metzler.
- Wild, M. (2015). Anthropomorphismus. In A. Ferrari & K. Petrus (eds.), *Lexikon der Mensch-Tier-Beziehungen* (S. 26–28). Transcript.
- Wolf, Z.B. (2025). Elon Musk wants to save Western civilization from empathy. *CNN* March 5. <https://edition.cnn.com/2025/03/05/politics/elon-musk-rogan-interview-empathy-doge> (09.02.2026)
- Yacek, D. (2023). *Begeisterung wecken: Anleitung zu transformativem Lehren und Lernen*. Reclam.

**Sources for Methods**

3-2-1. *Infopool besser lehren* (Universität Wien). <https://infopool.univie.ac.at/startseite/lehren-betreuen/feedback/feedback-auf-referate-und-praesentationen/> (09.02.2026)

Emotion journal [Tagebuchmethode]. *Methodenpool Uni Köln*. <http://methodenpool.uni-koeln.de/tagebuch/darstellung.html> (09.02.2026)

Problem based learning (PBL). *Sustainicum Collection*. <https://sustainicum.at/resources/methods/52> (09.02.2026)

Purposeful Storytelling. *Transition Makers Toolbox*. <https://transitionmakers.nl/tool/purposeful-storytelling/> (09.02.2026)

Storytelling. *Sustainicum Collection*. <https://sustainicum.at/resources/methods/17> (09.02.2026)

Think-Pair-Share. *Sustainicum Collection*. <https://sustainicum.at/resources/methods/25> (09.02.2026)

**Tables**

	Primary Source	Intended ESD Goal	Didactic Approach	Task
1		Changing perspectives	Storytelling	Writing of a text with animal character(s) (homework for 3rd session)
2		Thinking critically; Acquiring knowledge	Think-Pair-Share	
3	Ivan Krylov: <i>Sobachya družhba</i> (1815)	Acquiring knowledge; thinking critically; solving issues, problems, conflicts; participating and collaborating	Problem based learning	Discussion of possible approaches to literary animal characters
4	Lev Tolstoy: <i>Lev i sobachka</i> (1874/75)	Reflecting on values	Emotion journal	
5	Anton Chekhov: <i>Kashtanka</i> (1887)	Reflecting on values	Emotion journal	
6	Evgeny Zamyatin: <i>Glaza</i> (1918)	Reflecting on values; participating and collaborating	Group work; Emotion journal	Translation of Zamyatin's <i>Glaza</i> (homework for 7th session: interlinear translation)
7	Evgeny Zamyatin: <i>Glaza</i> (1918)	Communicating and negotiating;	Group work; storytelling	1) Working on the translation of

		participating and collaborating; Changing perspectives		Zamyatin's <i>Glaza</i> (refinement, problems)  2) Writing of a text (in German or Russian) which adopts the dog's perspective in Zamyatin's <i>Glaza</i> (homework for 8th sessions)
8		Communicating and negotiating; participating and collaborating	Think-Pair-Share	Analysis of TED Talk (draft and discussion of feature list for an appropriate and appealing scientific presentation)
9	Vladimir Mayakovsky: <i>Khoroshee otnosheniye k loshadyam</i> (1918) / Bertolt Brecht: <i>O Falladah, die du hangest!</i> (early 1920s)	Reflecting on values; thinking critically	Emotion journal; Think-Pair-Share	Comparison and historical contextualization of two poems (Mayakovsky and Brecht)
10	Mikhail Bulgakov: <i>Sobachye serdtse</i> (1925/1987)		Emotion journal	
11	Mikhail Bulgakov: <i>Sobachye serdtse</i> (1925/1987)			
12	Mikhail Bulgakov: <i>Sobachye serdtse</i> (1925/1987)			
13		Communicating and negotiating (training);	3-2-1 feedback	Presentation (10 mins) on chosen topic (selection of topics given)

		participating and collaborating		(application/training of presentation skills and feedback)
14		Communicating and negotiating (training); participating and collaborating	3-2-1 feedback	Presentation (10 mins) on chosen topic (selection of topics given)— application/training of presentation skills, feedback by class
15				

Table 1: Proposed syllabus with ESD goals and corresponding methods<sup>13</sup>

<sup>13</sup> The syllabus contains only the ESD objectives; details on subject-specific and general didactic objectives in accordance with a “constructive alignment” have been omitted for reasons of space and focus.

Janja Vollmaier Lubej, Inštitut za slavistiko, Filološko-kulturološka fakulteta, Univerza na Dunaju, Avstrija; Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Slovenija

## Ekokritiško branje

### Izbrane kratke pripovedi Mojce Kumerdej, Ane Mugerli in Anje Mugerli

An ecocritical reading of fictional texts enables a deeper reflection on literary representations of nature in the context of hierarchy, duality, and the notion of the Other embodied by woman. In the selected literary works, this includes her demythologized role. Drawing on three selected short prose texts, the article examines the ecocritical dimension and proposes possibilities for addressing literature in a literary seminar. The analysis focuses on motifs and themes related to nature in the short stories *Pod gladino* by Mojca Kumerdej, *Jabalkosnedka* by Anja Mugerli, and *Krota* by Ana Marwan. The contribution highlights (lyrical) descriptions of nature and central motifs — such as the tree, air, toad, mosquitoes, birds, water, and the apple — which in all stories transcend mere description and lyricism: for the authors, nature also serves to articulate the inner emotional states of the characters. Disappointment, confinement, and loneliness are feelings they encounter because they fail to fulfil the maternal role expected of them by contemporary society.

---

Keywords: literary reading, ecocriticism, literary representations of nature, the Other, demythologization of motherhood

---

Ekokritiško branje literarnih besedil omogoča globlji premislek o literarnih upodobitvah narave v kontekstu hierarhije, dualnosti in pojmovanja Druge, ki jo predstavlja ženska. Ta v izbranih literarnih besedilih vključuje njeno demitologizirano vlogo. Članek na podlagi treh izbranih kratkih pripovedi obravnava ekokritiško dimenzijo in podaja možnosti za obravnavo književnosti pri literarnem seminarju. Osredotoči se na analizo motivov in tem, povezanih z naravo, in sicer v kratkih zgodbah *Pod gladino* Mojce Kumerdej, *Jabalkosnedka* Anje Mugerli ter *Krota* Ane Marwan. Prispevek izpostavi (lirične) opise narave in glavne motive, kot so drevo, zrak, krastača, komarji, ptice, voda, jabolko, ki v vseh zgodbah presegajo deskripcijo in lirizme: avtoricam namreč narava služi (tudi) za tematizacijo notranjih občutij literarnih oseb. Razočaranje, utesnjenost, osamljenost so namreč počutja, s katerimi se srečujejo, in sicer zato, ker se ne izpolnijo v svoji materinski vlogi, kakor to od njih pričakuje sodobna družba.

---

Ključne besede: literarno branje, ekokritika, literarna reprezentacija narave, Druga, demitologizacija materinstva

---

## 1. Uvod

Sodobna družba je prepletena s številnimi izzivi in vplivi, npr. z vplivi neoliberalizma na posameznika in družbo, z novimi tehnologijami in vplivi umetne inteligence na vsakdanjik in na poučevanje oz. učenje. Eno od pomembnejših področij današnjega časa je ekologija in z njo povezane teme, npr. okoljske katastrofe, zanikanje podnebnih sprememb, neučinkovito



reševanje teh problemov ipd. Tudi sodobna slovenska literatura odslikava to stvarnost. Ena vodilnih avtoric, ki v svojih literarnih delih temeljito prevprašuje te teme, je nagrajenka Prešernovega sklada (2025) Nataša Kramberger s svojim delom *Po vseh sili živ*, ki sodi v polliterarno vrsto, v daljši esej o ekologiji in odnosu človeka do narave. Ob pregledu sodobnih literarnih del ugotovimo, da so prav avtorice tiste, ki se najjasneje ukvarjajo s temo narave.<sup>1</sup> Krovna tema letošnjega 62. seminarja slovenskega jezika, literature in kulture, ki je namenjen študentom in študentkam slovenščine zunaj meja Republike Slovenije, je voda, s čimer dokazuje pomembnost obravnavanja tem, povezanih z naravo in tudi s književnostjo.

Ta prispevek predstavlja ekokritičsko branje treh izbranih kratkoproznih pripovedi vidnejših sodobnih slovenskih avtoric, s katerimi se študentke in študentje slavistike in slovenistike ter katerim je slovenščina drugi in tuji jezik ukvarjajo pri izbirnem literarnem seminarju, nekateri pa se s to temo ukvarjajo v svojih diplomskih nalogah. Ekokritičsko branje, kot bo prikazano v nadaljevanju prispevka, kot del feministične literarne vede namreč poudarja tudi pomen reprezentacije ženske v literaturi.

Namen znanstvenega članka je predstaviti kratko pripoved izbranih vidnejših slovenskih avtoric, ki v literarnih delih tematizirajo naravo v kontekstu lastnih preizpraševanj o materinstvu, vlogi ženske in partnerke. Prispevek se osredotoča na dve temeljni raziskovalni vprašanji, in sicer 1) kako brati izbrana literarna besedila, 2) kako pri branju in literarni interpretaciji upoštevati ekokritičski vidik branja.

Podana so izhodišča za literarno interpretacijo, literarno branje, ekokritiko, nato sledijo nove in drugačne interpretacije izbranih literarnih del. Te ponujajo kratke pripovedi Mojce Kumerdej, Ane Marwan in Anje Mugerli, ki odstirajo demitološko vlogo matere in/ali ženske ter hierarhijo, ki je posledica tradicionalnega patriarhalnega dojemanja vloge ženske v družbi. Narava, rastlinstvo in živalstvo, pisateljicam služi za plastenje osnovne sporočilnosti.

Ob upoštevanju, da literarna besedila analizirajo ter interpretirajo bralci in bralke z odličnimi predznanjem ter literarno zmožnostjo, da gre za t. i. (pred)akademsko branje, se ponujeno branje nanaša na zapletene procese, kamor sodijo analiziranje, vrednotenje, utemeljevanje.

## 2. Kratka pripoved slovenskih avtoric

V naj sodobnejši literaturi, tj. v literaturi 21. stoletja, se je uveljavilo več sodobnih slovenskih avtoric kratke pripovedi. Med njimi so tudi v tem članku predstavljene avtorice, in sicer Mojca Kumerdej, Ana Marwan ter Anja Mugerli, vse pa so uveljavljene romanopiske. O kratki pripovedi sodobnih slovenskih avtoric bi bil potreben samostojni članek, zato bodo tukaj podane le nekatere ugotovitve.

Ko je leta 2013 izšla antologija krajše proze slovenskih avtoric 20. in 21. stoletja *Klič me po imenu*, za katero je Silvija Borovnik izbrala literarna besedila, uredila in zapisala spremno besedo, je bilo ugotovljeno, da „Slovenci svoje literarne ustvarjalke, tako starejše kot sodobne, premalo poznamo in da njihova literarna dela niso dovolj uzaveščena“ (Borovnik, 2013, 59). Avtorica

---

<sup>1</sup> Takšen je tudi roman *Na Klanču* (2022) Tine Vrščaj, ki je poleg Cankarjevega romana *Na klanču* (1902) letošnje maturitetno branje in predpisano literarno delo za pisanje splošne mature iz slovenščine.

poudarja raznolikost in kakovost literarnih del avtoric, a hkrati tudi, da pogosto niso bila deležna literarnozgodovinske pozornosti (ibid., 59). Če so v literaturi avtoric na prelomu iz 19. v 20. stoletje prisotne ženske, ki se upirajo tradicionalnim, patriarhalnim vlogam, ki si morajo izobrazbo in umetniško ustvarjanje izboriti, je čas pred drugo svetovno vojno omogočil nekatere spremembe v vlogi ženske. Borovnik (ibid., 59–60) opozarja, da so bile avtorice v tem času vse bolj izobražene, v njihovi kratki pripovedi pa se vzpostavlja ne le tematizacija ženskih težav, marveč tudi raznoliki konflikti ter družbeno-politična stanja. V kratki pripovedi tistega časa so prisotne značilnosti psihološkega realizma, modernizma, postmodernizma, novega realizma, večžanrskost, npr. ljubezenske, erotične, kriminalne, potopisne zgodbe (ibid., 60). Pojavijo se tudi avtorice z dvojno jezikovno in nacionalno identiteto (ibid., 60), kamor sodi Ana Marwan, izbrana avtorica tega članka, saj piše v nemščini, ki ni njena materinščina.

Najpomembnejša ustvarjalka z začetka 20. stoletja na Slovenskem je Zofka Kveder (1878–1926). Raziskovalka njenega literarnega opusa in urednica njenega Zbranega dela Katja Mihurko je zapisala, da avtorica tematizira številne reprezentacije ženskosti (Mihurko, 2000/2001, 11). Druga avtorica, ki je vključena v izbor in je pomembno zaznamovala slovensko književnost, je Alma Karlin (1889–1950), samosvoja osebnost, ki je pisala potopise, novele, romane. Z žensko kot z literarnim likom so se ukvarjale avtorice tudi kasneje, npr. Milena Mohorič v tridesetih letih prejšnjega stoletja, ki po ugotovitvah Borovnik v svojih literarnih besedilih nadaljuje zavzemanje Zofke Kveder (Borovnik, 2013, 63). Marija Kmet, ustvarjalka med obema vojnama, je pisala lirske in ekspresionistične črtice s tematizacijo dvojne morale, položajem ženske v družbi. (ibid., 63). Osrednjo pozornost ženskim likom v svojih literaturi namenjata tudi Mira Mihelič, Ivanka Hergold in mnoge druge. V osemdesetih in devetdesetih letih, piše Borovnik, pisateljice na različne načine tematizirajo žensko v odnosu do družine, družbenega statusa, biološke narave (ibid., 65), prav tako pa se pojavlja tudi tematizacija drugačne, istospolne identitete. Na koncu 20. in na začetku 21. stoletja postmodernizma ni zaznati, pogostejši je t. i. novi realizem (ibid., 67). Za najnovejšo kratko pripoved, tj. za pripoved z začetka 21. stoletja, zapiše, da je večplastna in komunikativna, nepredvidljiva in šokantna. Ironizirani so slovenski stereotipi, nacionalna mitologija. Avtorice v svojih delih protestirajo proti družbenim klišejem, normam, zavzemajo se za samosvoje življenje (ibid., 68).

Več kot desetletje kasneje nastanejo nove kratke pripovedi izpod peres avtoric, ki z jezikovno inovativnostjo tematizirajo raznolike reprezentacije ženskosti, so upornice in se nočejo uveljaviti zgolj kot matere, nekatere pa si otroka želijo, a zlasti zato, ker to od njih zahteva oziroma pričakuje družba. Pojavijo se žanrski hibridi med romanom in kratko pripovedjo, med pesmijo in krajšim romanom ipd. Vidnejše in prodorne avtorice so Mojca Kumerdej (1964), ki jo obravnava že Borovnik, z zbirko kratke pripovedi *Gluha soba* (2022), Stanka Hrastelj (1975) s kratkim romanom *Prva dama* (2018), poglavja katerega lahko beremo kot kratko kratko pripoved, Ana Schnabl (1985) z zbirko kratke pripovedi *Razvezani* (2017) in s poglobljeno psihologizacijo likov, Ana Svetel (1990) s tematsko zanimivimi reprezentacijami žensk v *Dobri družbi* (2019) in *Steklenih stenah* (2024), Selma Skenderović (2001) s tujstvom, stereotipi in upodobitvami odnosa med materjo in hčerjo, med učiteljico in učenko v kratkoprozni zbirki *Zakaj molčiš, Hava?* (2021) ipd. Kratek pregled pokaže, da kratko pripoved pišejo avtorice vseh generacij, njihova literarna dela pa so tematsko in slogovno raznolika.

Če upoštevamo reprezentacije ženske in narave, potem v svoj izbor poleg Mojce Kumerdej, ki je za svoje literarno delo prejela več domačih in tujih uglednih nagrad, vključujemo še Ano Marwan (1980) in Anjo Mugerli (1984). Obe pišeta tako romane kot kratko pripoved in sta nagrajeni avtorici. Marwan je za svojo kratko pripoved *Wechselkröte/Krota*, ki jo obravnava ta članek, leta 2022 prejela nagrado Ingeborg Bachmann, ki velja za eno najpomembnejših literarnih nagrad v nemško govorečem prostoru. Tudi Mugerli je za svoje literarno delo *Čebelja družina* (2020), iz katerega obravnavamo prvo pripoved Jabolkosnedka, prejela pomembno mednarodno nagrado, tj. nagrado Evropske unije za literaturo.

Več kot desetletje kasneje po izdani antologiji *Klič me po imenu* (2013) Silvije Borovnik je položaj literarne ustvarjalke na Slovenskem drugačen,<sup>2</sup> saj so literarna dela avtoric nagrajena in opažena ne le doma, marveč tudi v tujini.

### 3. Feministična literarna veda

Izhajamo iz ugotovitev Katje Mihurko Poniž (2005), ki poudarja, da feministična literarna zgodovina raziskuje literarna dela pisateljic ter podobe ženskosti v njih. Feministična literarna teorija pa v ospredje postavlja probleme kanona in feministično estetiko, odrahanje avtorjevega in avtoričinega spola v strukturah literarnega dela (Mihurko, 2005, 88). Bistveno je dvoje, feministična literarna veda ni podrejena tradicionalni literarni vedi, temveč je njena dopolnitev, nadalje pa avtorica izpostavlja metodološki pluralizem – feministična literarna veda se namreč metodološko naslanja na tradicionalno literarno vedo in združuje njene pristope ter metode. (Mihurko, 2005, 89).

Čeprav se danes zdi, da se veliko raziskovalk ukvarja z reprezentacijo žensk v slovenski književnosti (npr. Mihurko, Borovnik, Zupan Sosič, Pezdirc Bartol, Novak Popov, Jensterle Doležal)<sup>3</sup>, je treba poudariti, da v Sloveniji šele leta 1995 izide knjiga o razvoju ženske literature, vplivu feminizma na žensko literaturo, o zgodovinskem pregledu slovenske književnosti avtoric, o ženskem liku in literarni ustvarjalci z naslovom *Pišejo ženske drugače* Silvije Borovnik (Mihurko, 2005, 89–90). Očitno so 90. leta prejšnjega stoletja ter začetki novega tisočletja povzročili premike na tem področju in prelomili s tradicijo po krivici zamolčanih tem, kajti Mihurko poudarja tudi druge objave, npr. prevedene odlomke teoretičark T. Moi, S. Gubar, S. M. Gilbert,

<sup>2</sup> Borovnik namreč ob koncu članka poudari, da kakovost obravnavanih literarnih del ni bila ustrezno nagrajena, izpostavi le nagrado *Prešernovega sklada* (Prešernovo nagrado, najvišjo nagrado na področju umetnosti v Republiki Sloveniji, sta do takrat prejeli le Mira Mihelič in Svetlana Makarovič, ki jo je iz načelnih razlogov zavrnila) in nagrado za najboljši roman *kresnik*, ki sta ga v obravnavanem časovnem obdobju prejeli le Berta Bojetu in Katarina Marinčič.

<sup>3</sup> Katja Mihurko, avtorica več monografij, med njimi *Drzno drugačna: Zofka Kveder in podobe ženskosti* (2003) urednica zbranih del Zofke Kveder.

Silvija Borovnik, poleg omenjene monografije *Pišejo ženske drugače?* avtorica več drugih monografij, npr. monografije *Književne študije: o vlogi ženske v slovenski književnosti, o sodobni prozi in o slovenski književnosti v Avstriji* (2012)

Alojzija Zupan Sosič, o ženskih likih v Cankarjevi pripovedi (2023), tudi v monografiji *Uporno upanje v prihodnost: Ivan Cankar: romanopisec in mislec* (2025)

Mateja Pezdirc Bartol, o ženskih likih v Cankarjevi dramati (2007), o odnosu med materjo in hčerjo v sodobni slovenski dramati (2011),

Irena Novak Popov, poleg omenjene antologije tudi npr. tudi o ženski pesniški govorici v slovenski moderni (2024)

Alenka Jensterle Doležal, avtorica monografije *V krogu mitov: o ženski in smrti v slovenski književnosti* (2008).

E. Showalter, objave prevedenih knjig avtoric S. de Beauvoir, V. Woolf (Mihurko, 2005, 90–91), objave antologij pesnic Irene Novak Popov ter številne objave v literarnih in znanstvenih revijah, na mednarodnih simpozijih, v monografijah (Mihurko 2005, 91–94).

### 3.1 Ekokritičsko branje – hierarhija, dualizmi, druga

Ekokritika kot del literarne vede preučuje reprezentacije narave v književnosti. Na Slovenskem je ekokritiko vpeljala Jožica Čeh Steger v svoji monografiji *Ekokritika in literarne upodobitve narave*. V njej teoretsko predstavi ekokritiko in literarno teorijo, čeprav so se s temo ukvarjale tudi druge, npr. Jelka Kernev Štrajn (2007), Marjetka Golež Kaučič (2011), hkrati pa se v analitičnem delu omenjene monografije avtorica osredotoča na ekokritičsko analizo izbranih literarnih besedil z obdobja realizma, ekspresionizma, moderne, socialnega realizma.

Čeh Steger izpostavi tri razvojne stopnje ekokritike avtorice Glotfelty, ki jih je določila po analogiji s feministično teorijo E. Showalter, in sicer so to „ponovno odkritje narave v književnosti; besedila, vrste in žanri o naravi, zanimanje za akterje ekološke literature“ (Čeh Steger, 2012, 205), zadnja, tretja stopnja, pa

predstavlja teoretska vprašanja, preučuje simbolne konstrukte narave, človeka in živali ter razmišlja z vidika ekološke paradigme o hierarhičnih dualizmih (kultura/narava, človek/okolje, jaz/drugi, moški/ženska, duh/telo idr.) zahodne patriarhalne družbe (ibid., 205).

Zadnja je tista, s katero se pričujoči prispevek želi najbolj ukvarjati, zato je zasleduje hierarhijo v kontekstu podanih dvojnosti (narava, ženska, druga), pri čemer izhaja iz vprašanj, ki zahtevajo globlji premislek, tj. iz vrednotenja, sinteze, primerjanja. Model obravnave izbranih literarnih besedil pokaže možnosti, kako to hierarhijo upoštevati pri literarni interpretaciji, ne da bi pri tem posredno nanjo vplivali.

Tudi če (ali pa ravno zaradi tega) literarno branje zamejimo z ekokritičskim pristopom, zlasti z upoštevanjem Druge,<sup>4</sup> se lahko vzpostavijo številne raznolike interpretacije. Vseskozi med literarnim branjem in literarno interpretacijo vodi tudi misel, da ekokritika in ekofeminizem izhajata iz tega skupnega cilja:

osvoboditi žensko in naravo ter si prizadevati za odpravo rasnih, spolnih, etničnih, razrednih in drugih razlik oziroma za ukinitve odnosov med ljudmi in razmerij do naravnega okolja, ki temeljijo na kontroli, prilaščanju, posedovanju in izkoriščanju (ibid., 207).

Menimo, da se osvoboditev ženske oziroma ženskega lika v kratkih pripovedi Mojce Kumerdej, Ane Marwan, Anje Mugerli jasno pokaže z njihovimi poglobljenimi premišljevanji, v njihovih dejanjih in nedejanjih, v skrajnih, mejnih, robnih situacijah. Pokažejo, da so njihove vloge še vedno tradicionalno dojete, vendar se jim pripovedovalke zoperstavljajo.

---

<sup>4</sup> Drugo dojemamo kot žensko, od katere so družbena pričakovanja zelo visoka. Avtorice, kot bo prikazala analiza, prevprašujejo temo materinstva na samosvoje in inovativne slogovne, motivne načine. Simone de Beauvoir (1999, 276) je žensko v kontekstu druge označila, da je „druga kot to, kar se od nje pričakuje. Kot vse ni nikoli točno tisto, kar naj bi bila; je nenehno razočaranje, razočaranje same eksistence, ki se ji nikoli ne posreči, da bi dosegla sama sebe niti da bi se pomirila s totaliteto vseh eksistirajočih“ (ibid., 276).

Najsodobnejša ekokritika pa se ukvarja tudi s preučevanjem živali oziroma kaže posebno zanimanje za animalistične študije (ibid., 206). V literarnih besedilih opazujemo človekov odnos do narave in do živali. Ta je najbolj poglobljen v *Kroti Ane Marwan*, v kateri pripovedovalka nasprotuje objektivizaciji in lastništvu živali. Krastačo namreč dojema kot samostojno bitje, povezano z naravo. Pripovedovalka ji lahko pomaga samo tako, da jo tja vrne, čeprav se nanjo (morda) naveže.

#### 4. Literarno branje in literarna interpretacija

Procesa branja si ne moremo predstavljati brez literarne zmožnosti ter literarne interpretacije. Literarna zmožnost po Alenki Žbogar namreč ne pomeni le razumevanja prebranega, temveč tudi interpretativno zmožnost, zmožnost prepoznavanja različnih literarnih vrst, zvrsti, oblik, zgradbenih lastnosti besedila, zmožnost uporabe književnega znanja, empatičnega odzivanja, doživljanja, vrednotenja in kritične refleksije prebranega, zmožnost upovedovanja svojih misli, čustev, sprejemanja in reflektiranja tujih misli, domišljijско zmožnost, zmožnost pozitivnega odnosa do literature ipd. (Žbogar, 2019, 74).

Kot poudarja Alojzija Zupan Sosič, se vseskozi odpirajo nove interpretacije literarnih besedil, pri čemer nobena ni popolna in dokončna (Zupan Sosič, 2014, 119–120). Prav tako pa lahko eno delo ponudi več interpretacij, bralec ali poslušalec, avtor in besedilo pa sta „bistveno določena s kontekstom“ (ibid., 127). Branje tako zaradi obojega, literarne zmožnosti in literarne interpretacije, omogoča uvide v fiktivne svetove literarnih oseb in v njihova ter svoja čustva (Zupan Sosič, 2024, 243). Poudariti je potrebno dvostopenjsko strukturo literarne interpretacije, in sicer za prvo veljajo sprejemanje, doživljanje, opisi, analiza, za drugo pa pojasnjevanje, razlaganje, primerjanje in razumevanje pomenov z iskanjem smisla v ustreznih kontekstih (Zupan Sosič, 2014, 127).

Pričujoči prispevek se ukvarja zlasti z drugo strukturo, saj preučuje, kako ekokritičsko brati izbrana literarna besedila s študenti in študentkami slavistike oziroma slovenistike prve študijske stopnje. To so študentje in študentke, ki jim je slovenščina drugi in tuji jezik. Ob vprašanju, kako brati, je treba poudariti (pred)akademsko branje, ki ga Žbogar (Žbogar, 2019, 80) povzema po *Literary Framework for Teachers in Secondary Education* (2012), kajti tovrstno branje kot „najvišje razvita literarnobralna zmožnost“ (ibid., 80) pomeni:

Bralci na tej ravni lahko umetnostno besedilo interpretirajo z različnih vidikov in poznajo različne metodološke pristope k literarnemu besedilu (npr. filozofskega, psihoanalitičnega ipd.), zmožni so primerjati različne žanrske upodobitve literarnega besedila (besedilo, film, dramsko uprizoritev) (Žbogar, 2019, 80).

Izhajamo torej iz tega, da izbrana besedila uveljavljenih sodobnih slovenskih pisateljic, Mojce Kumerdej, Ane Marwan ter Anje Mugerli, obravnavamo v okviru univerzitetnega študija slavistike oz. slovenistike, zato pričakujemo visoko bralno zmožnost študirajočih in njihovo samostojno sposobnost literarne interpretacije. Podobne značilnosti, kot jih Zupan Sosič izpostavlja pri drugi stopnji literarne interpretacije, lahko opazimo tudi v revidirani Bloomovi taksonomiji kognitivnih procesov, in sicer procese višjih taksonomskih stopenj, kamor spadajo

analiza, sinteza, vrednotenje in ustvarjanje. Te so ključne pri literarnih seminarjih in zahtevajo motiviranega bralca, motivirano bralko.

Bistvena je njihova kompleksnost, na kar opozarja Ivana Zajc (Zajc, 2023, 6).

Če si ogledamo Navodila za vrednotenje spomladanskega izpitnega roka 2025 splošne mature pri slovenščini,<sup>5</sup> pomeni tretja taksonomska stopnja sledeče:

<p><b>C</b>  <b>utemeljitev izbire osebe s povzetkom dejanja in pojasnilo, s katero vrednoto je povezano njeno dejanje</b>  <i>II. in III. taksonomska stopnja</i></p>	<p>Kandidat utemelji izbiro osebe s povzetkom dejanja in pojasni, s katero vrednoto je povezano dejanje te osebe.  <u>Struktura:</u> trditev – utemeljitev trditve.  <u>Način razvijanja teme:</u> pripovedovanje, razlaganje z utemeljevanjem.</p>	<p>do 6 točk</p>
<p><b>Č</b>  <b>presoja, katero izmed književnih del soočanje s strahom prikaže prepričljiveje</b>  <i>II. in III. taksonomska stopnja</i></p>	<p>Kandidat presodi, katero književno delo soočanje s strahom prikaže prepričljiveje.  <u>Struktura:</u> trditev – utemeljitev trditve.  <u>Način razvijanja teme:</u> utemeljevanje.</p>	<p>do 6 točk</p>

Slika 1: Slovenščina. Izpitna pola 1. Šolski esej. Spomladanski izpitni rok. 2025. <https://www.ric.si/splosna-matura/predmeti/slovenscina/> (5. 2. 2026).

Opazimo, da sta bistvena procesa pri pisanju eseja splošne mature iz materinščine na najvišji stopnji razlaganje z utemeljevanjem ter presoja. Na ta način, torej z utemeljevanjem in presojanjem, se soočamo tudi pri pouku književnosti na prvo- in drugostopenjskem študiju slovenistike oz. slavistike, le da ob zavedanju, da imajo študentje in študentke dobro predznanje s področij literarne zgodovine, literarne teorije, so zelo dobro motivirani ter da so kultivirani bralci ter bralke. Njim razlaganje, utemeljevanje ne predstavlja težav, literarna besedila zmorejo primerjati in upoštevati duhovnozgodovinskost. Procesi višje taksonomske stopnje zahtevajo premislek in poglobljeni uvid v podana izhodišča. To je možno doseči, ko je literarno besedilo natančno prebrano, najbistveneje pa je, da se ob tem vzpostavi lastno argumentirano mnenje.

#### 4.1 Tujejezični bralci literarnih (umetnostnih) besedil

Pred obravnavo izbranih literarnih besedil in pred pripravo nanjo si zamislimo idealnega bralca, idealno bralko: zavzetega, zavzeto za literarno zgodovino in literarno teorijo, takšnega\_o, ki je v srednješolskem obdobju in sedaj v času študija prebral\_a veliko svetovne literature, takšnega\_o, ki ga\_jo ob književnosti zanimajo aktualne teme, ki jih spremlja v časopisih, radijskih oddajah ipd. Razmišljujočega in kritičnega bralca, torej. Razmišljujočo in kritično bralko, torej.

Poudariti je treba, da je tem bralcem in bralkam slovenščina drugi in tuji jezik, tako izhajamo tudi iz predpostavke, da se branje literarnih besedil v tujem jeziku razlikuje od branja v prvem jeziku, čeprav lahko nekateri literarna besedila berejo tudi v prevodu, tj. v nemščini, saj literarni seminar (primarno) ni namenjen učenju tujega jezika, tj. slovenščine. Obenem učenje tujega jezika ob

<sup>5</sup> Ta so dostopna na spletni strani: <https://www.ric.si/splosna-matura/predmeti/slovenscina/>

seminarju književnosti ni osrednji namen, marveč je njegov namen drugje, v poznavanju sodobne slovenske književnosti.

Razlike med bralci prvega in drugega ter tujega jezika se kažejo na jezikovni, izkušenjski in sociokulturni ravni (Eniko, Klemen, Vollmaier Lubej, 2022, 81). Bralci in bralke drugega in tujega jezika namreč literarna besedila interpretirajo na podlagi drugačnih izkušenj (ibid., Lovrovič, Kolega, 2021, 188) in glede na bralna pričakovanja, usvojena v lastni kulturi (ibid., Grosman, 2004, 125). Ker sta si slovenska in avstrijska kultura razmeroma blizu in obe sodita v srednjeevropski kontekst, se dvomom o *primernosti* literarnih besedil zlahka izognemo in tako je skrb o *občutljivih temah* povsem odveč. Četudi je lahko razprava o tem, kaj je primerno in občutljivo, zelo problematična, saj so časi cenzuriranja (vsaj v našem prostoru) literarnih besedil k sreči že zdavnaj minili. Primerno in občutljivo je lahko vezano na časovno koordinato ter moralno dolžnost.

Obenem Grosman poudari prednosti in pomen poučevanja književnosti s tujejezičnimi govorc:

Ker zanje ne veljajo učni načrti za književnost s predpisanimi obveznimi berili in jim (na srečo) ni treba pridobivati točk z na pamet naučenimi podatki o slovenski književnosti, je mogoče – kot je najbolj smiselno v takih okoliščinah – obravnavo umetnostnih besedil prirediti posebnim interesom posameznih skupin in jo ponuditi kot možnost bogatenja kulturnega in jezikovnega znanja (Grosman, 2004, 128).

Pri literarnem seminarju je zato možnosti za delo z literarnimi besedili bistveno več. Ker študentje in študentke obiskujejo tudi predavanja iz (slovenske) starejše in novejšje književnosti, lahko seminar te podrobnosti izpusti in se posveti poglobljeni interpretaciji, ki, kot smo izpostavili, vključuje primerjave med literarnimi deli, vrednotenje, analiziranje, utemeljevanje, s tem pa vzpostavlja kritično misel. Ta je v današnjem času vse pomembnejša in nujna.

Grosman povzema Barthesovo prepričanje o nesmiselnosti učenja z učbeniki in z literarnimi odlomki ter podatki o avtorju, vse to namreč „usposablja učence in poznejše odrasle le za reševanje križank in kvizov, ne nauči pa jih samostojno brati in jih zato tudi ne vzgoji v bralce“ (Grosman, 2004, 128–129). Prav za to si prizadeva tudi seminar iz književnosti, zato v modelu podajamo nekaj možnosti za literarno interpretacijo.

## 5. Reprezentacija narave v izbranih literarnih delih: ekokritički vidik

V nadaljevanju bomo podrobneje obravnavali po eno kratko zgodbo Mojce Kumerdej, Ane Marwan in Anje Mugerli ter z ekokritičke perspektive pokazali, kako predstavljajo naravo. Narava jim namreč služi za plastenje ekoloških paradigem o hierarhičnih dualizmih. S tem se vzpostavlja ženska/druga, ki skupaj z naravo tvori kompleksna izhodišča. Narava je vseobsegajoča, njeni motivi pa se v treh izbranih pripovedih razraščajo v večpomenskost. Medtem ko je v naravi vse urejeno, se pripovedovalka sooča z lastno tesnobo in nesrečo fizičnega in duševnega sveta.

Izbrane so naslednje pripovedi: Pod gladino Mojce Kumerdej (kratkoprozna zbirka *Fragma*, 2003), Jabolkosnedka Anje Mugerli (kratkoprozna zbirka *Čebelja družina*, 2020) ter dvojezična *Krota* Ane Marwan (2022).

Izbrane pripovedi so navedene kronološko, vendar je za obravnavo bolje, da si sledijo takole: Jabolkosnedka, Krota, Pod gladino zaradi stopnjevanja teme, tj. vloge ženske in/ali matere v družbi in pričakovanja do nje.

Stopnjevane so tako, da je podana najprej ženska, ki si otroka želi, a ga zaradi spontanega splava nima, druga si ga po temeljitem premisleku ne želi, zato domnevamo, da z metaforičnim dejanjem stori splav in se zanj zavestno odloči, tretja ima otroka, a posredno postane storilka ter sokriva za njegovo utopitev in smrt.

### 5.1 *Jabolkosnedka* Anje Mugerli ali jabolko kot simbol

Anja Mugerli (1984) je avtorica romanov in kratkoproznih zbirk. Za svoj roman *Pričakovanja* (2023), ki tematizira neplodnost in družbena pričakovanja do ženske, ki naj bi postala mati, je prejela nagrado kresnik, tj. nagrado za najboljši slovenski roman, za zbirko kratkih pripovedi *Čebelja družina* pa Evropsko nagrado za leto 2021. Zbirka *Čebelja družina* vsebuje sedem kratkih zgodb, *Jabolkosnedka* je prva v omenjeni knjigi. Teme, ki se jih avtorica loteva v *Čebelji družini*, so raznoliki koncepti družine, bistveni za zgodbe pa so obredi in stari slovenski običaji. Postavljeni v sodobni čas pridobijo novo vlogo, nove pomene.

V prvi kratki pripovedi Anje Mugerli se bralec sooči s skrivnostno starko in s kotalečimi se jabolki. Jabolko tako že kar na začetku vstopi v pripoved kot simbol nenavadnega, skrivnostnega. Pripovedovalka v večstanovanjski stavbi, kjer živi, zagleda starko, ki je sicer ne pozna, saj ni njena sosedka. Nato starka v njenem stanovanju reže jabolko na krhle, spregovorita o možeh. Bodoči pripovedovalkin mož je glasbenik, dirigent, ki mu glasbeno ustvarjanje pomeni vse, starkin pokojni mož pa je rad popival. Tako sta našli skupno točko, tj. odsotnost partnerja, ki mu (bodoča) žena ne pomeni toliko, kot bi si sama želela. Starka pove, da sta s pokojnim možem jedla na krhle narezana jabolka, tako pa sta jih v pripovedi jedli starka in pripovedovalka.

Jabolčni krhliji so starko in njenega moža navidezno povezovali. Jabolko tako vzbuja spomine na preteklost, ki pa ni bila zmeraj lepa, v resnici je bila žalostna in napolnjena s praznino v partnerskem odnosu. Prikazuje pa sedanji odnos med pripovedovalko in njenim bodočim možem, saj je tudi ta odtujen. Ko se pripovedovalka pojavi v starkinem stanovanju v petem nadstropju, lahko vidi balkonske rože, za katere sama nima potrpljenja. Poudari še, da se z balkona vidi vse do gozda in še dlje, kar najverjetneje nakazuje na prostranost in širino, po katerih hrepeni. Medtem ko njen bodoči mož kot dirigent veliko nastopa in je v središču pozornosti, sama kot prevajalka ostaja doma, kajti dom je tudi njen delovni prostor. Zaradi razočaranja se zbliža s starko, ki pa je očitno le privid, saj ob koncu kratke pripovedi izvemo, da so se v stanovanje v peto nadstropje preselili novi sosedje, pred tem pa tam že več let ni bilo nikogar. A starka s svojo modrostjo je tista, ki pripovedovalki z lastnimi izkušnjami in humornostjo v resnici veliko pomaga. Ko ima njen pokojni mož alkoholik rojstni dan, mu nazdravi z viskijem. Pripovedovalka se prav tako sooča s težavami v partnerstvu, in sicer z že omenjeno odtujenostjo, a tudi z neplodnostjo, kar ji povzroča tesnobo. Ob spontanem splavu se vzpostavlja odnos do telesa in do nenaravnosti. Četudi ji starka predlaga, da si pomaga s čudežno korenino, ki bi odpravila njene težave z neplodnostjo, se za to ne odloči. Starka ji po pripovedi o neuspeli zanositvi podari korenino, ki naj bi imela čudežno moč. Treba je le spiti napitek in težav z

neplodnostjo ne bo več. Starka deluje kot most med preteklim in sedanjim, med stikom z naravo in odtujenostjo z njo. Njeno naravno zdravilo izpričuje dejstvo, da se je sodobni človek od narave v najširšem smislu zelo odtujil. Med drugim tudi tako, da se ženska na vsak način trudi z zanositvijo, čeprav otrok ne more imeti.

Očitno je, da si pripovedovalka želi trdnosti, stabilnosti, ki naj bi ju dobila z otrokom. Ta bi nemara poglobil partnerski odnos. Sooča se z dvema stereotipoma, da mora biti ženska tudi mati in da otrok reši slab odnos med partnerjema, vendar oba odločno poruši. Nemara je bolj trdna v svojih odločitvah zaradi starke, ki jo vidi kot vir modrosti, a tudi kot trdno in samostojno žensko, ki je sicer vztrajala v podrejenem odnosu, vendar je po moževi smrti zmogla preseči tradicionalnost in patriarhat.

Pripovedovalkin bodoči mož je zaradi neuspelega koncerta in slabih, negativnih kritik zelo jezen, zato se sama kar takoj znebi koščkov korenine, ki jih zlije v školjko. Kot je odplaknjena korenina, ki predstavlja zadnjo možnost oziroma upanje, tako je po vodi splavalo tudi njuno razmerje. Spozna, da njuno partnerstvo nima prihodnosti. Odpravi se do tržnice in na stojnici pri starki, ki je povsem sama, kupi kilogram jabolk. Tako se pripoved sklene z začetkom in deluje kot ciklična, kot krog življenja in smrti, začetka in konca.

Jabolko kot motiv in simbol ponuja številne možnosti za interpretacijo, pomislimo le na jabolko spora,<sup>6</sup> na Adama in Evo, na frazeme, kot so *ugrizniti v kisló jabolko*, *utrgati jabolko z drevesa spoznanja*, na pregovore, kot so *jabolko ne pade daleč od drevesa*, *eno jabolko na dan odžene zdravnika stran*. Ob branju in literarni interpretaciji lahko torej razmišljamo o tem, katera izhodišča ponuja v zgodbi podano jabolko. To lahko pomeni tudi simbol, na primer simbol ljubezni in plodnosti, simbol smrti in greha, a tudi simbol odrešitve (Butzer, Jacob, 2008, 21–22). Premislimo lahko, katera razlaga simbola je ključna za pripoved *Jabalkosnedka*.

## 5.2 Krota Ane Marwan ali spoštljivost do živali

Ana Marwan (1980) je avtorica, ki ustvarja v nemščini in slovenščini. Takšne pisatelje in pisateljice Silvija Borovnik imenuje *literarne dvoživke* (Borovnik, 2012, 98). Knjižni prvenec *Der Kreis des Weberknechts* (2019) je izšel v nemščini (v slovenskem prevodu Mojce Kranjc z naslovom *Lipitsch* leta 2023), medtem ko je avtorica Marwan svoj drugi roman *Zabubljena* (2022), za katerega je prejela nagrado kritiško sito, napisala v slovenščini. Za dvojezično pripoved *Krota/Wechselkröte* (2022, slov. prevod Amalija Maček) je prejela nagrado Ingeborg Bachmann.

---

<sup>6</sup> Frazem *jabolko spora* z različico *jabolko razdora* izhaja, tako kot ustrezni izrazi v drugih jezikih, iz lat. *pomum Eridis*, to pa iz starogrške mitološke zgodbe o Eridi, boginji prepira in sestri boga vojne Aresa. Ker Erida ni bila povabljena na svatbo, ko sta se poročila Pelej in Tetida, je iz užaljenosti in zavisti med povabljenimi bogovi in boginjami vrgla zlato jabolko z napisom »Najlepši«. S tem je zanetila prepir med boginjami Hero, Ateno in Afrodito. Po odločitvi boga Zeusa je moral v sporu presoditi sin trojanskega kralja Priama Paris. Ta je jabolko prisodil Afroditi, ker mu je obljubila najlepšo žensko. Ko je Paris z ugrabitvijo dobil lepo Heleno, je bil to povod za trojansko vojno. *Eridino jabolko* je torej metafora za vzrok spora. (<https://fran.si/192/janez-keber-frazeoloski-slovar-slovenskega-jezika/4215963/jabolko?View=1&Query=jabolko#Frazem2>) (6. 2. 2026))

Prvoosebna pripovedovalka se v kratki pripovedi izogiba stikom, po pošti naročuje bluže, poštar je eden redkih sogovornikov. Videva vrtnarja in tu in tam govori s prijateljico po telefonu.

Pripovedovalka živi v odročnem kraju, kjer ima bazen in vrt. Je tujka in v novem prostoru išče svojo identiteto. Ko vrtnar končno najde čas zanjo, ji posadi različno rastlinje.

Želi si imeti odraslo drevo. Ima nešteto ptičev, ki gnezdiijo na fasadi. Iz hiše ne odhaja pogosto. Ko prebiramo njeno zgodbo, se zdi, da živi v globokem stiku z naravo, ki jo spoštuje oziroma se zaveda odvisnosti človeka in živali do narave, a hkrati hrepeni po človeški bližini.

Pripovedovalka redkokdaj zrači, zato oken noče odpirati. Kadar je okno odprto, vse žvrgoli, ko je zaprto, brenči. Popisuje dolgo zimo, pripoved pa je umeščena v čas epidemije, zato pripovedovalka nosi zaščitno masko. Ekosistem, ki jo obkroža, jo napolnjuje in dela živo. Je njeno edino upanje lastnega obstoja.

Voda ima v pripovedi globlji pomen, ki prerašča v simbol odrešitve, očiščenja, zanjo pa ima zdravilno moč. Nato voda v pripovedi Ane Marwan predstavlja pozitivno spremembo v pripovedovalkinih občutjih, kajti tam najde živo bitje, zaščiteno in redko žival, izjemno lepo krastačo. Smiselno je interpretirati pomen živali, ki jo najde: gre za dvoživko, kar lahko razlagamo večpomensko. Kako jo doživlja, je resnično dokaz njene povezanosti z naravo

Potem ko v skrbi zanjo pokliče urad in spregovori z moškimi, ki ji svetuje, kako naj ravna s krastačo, se počuti, kot bi jo nekdo pobožal. Narava oziroma žival je tista, ki jo poveže z ljudmi, nad katerimi je v preteklosti nemara obupala.

Pomembno se ji zdi, da se žival dobro počuti. Žival dojema kot enakovredno človeku, kot bitje, za katero je treba poskrbeti. V njej vzbuja iskreno sočutje.

Dejanje, ko v gozdu izpusti žival, priča o tem, da je noče imeti v ujetništvu, to pa dokazuje njeno nesebično odgovornost do nemočnega bitja.

Ko dvoživke ni več v pripovedi, se zgodi vsebinski preobrat in perspektiva pripovedi. Ženska namreč premišljuje o tem, kaj bi bilo, če bi imela otroka, kajti izve, da je noseča. V svojih predstavljanjih razmišlja o tem, kaj bi bilo, če bi postala mati. Zaveda se tudi, da bi pozabila nase, da bi bil njen partnerski odnos drugačen, da bi postala nekdo, ki takšna noče postati.

Ugotovi, da ji mož ne bo namenjal več toliko ljubezni, da bo postala mati, s tem pa nekdo, kar noče biti. Noče biti tista, ki bi nosila masko in igrala njej predpisano družbeno vlogo. Tako si predstavlja svojega otroka vse do njegovega 60. leta. Spozna, da se s takimi občutki, torej z materinsko vlogo, s pričakovanji, s spremembami v partnerstvu in še bolj v lastni osebnosti, ne želi ukvarjati.

Ob tem spoznanju se zgodi vnovični vsebinski preobrat. Oskrbnik njenega bazena ima končno čas in prosi ga, da izsesa mrest.

Krota Ane Marwan je metaforično bogata pripoved, odstrta z več pripovednih perspektiv in z etičnim sočutjem do živega bitja.

### 5.3 Pod gladino Mojce Kumerdej ali prečkanje robov

Mojca Kumerdej (1964) je slovenska pisateljica, ki piše romane in kratko pripoved. Za roman *Kronosova žetev* (2016) je prejela nagrado Prešernovega sklada. Avtorica Kumerdej je tudi dobitnica več drugih uglednih nagrad, npr. kristala Vilenice, Cankarjeve nagrade in nagrade

kritiško sito. Pod gladino je prva zgodba v kratkoprozni zbirki *Fragma* (2003) Mojce Kumerdej. S prevodi v nemščino (*Chronos erntet*, 2019, prev. E. Köstler; *Unter die Oberfläche*, 2023, prev. E. Köstler, L. Linde, K. Almasy, F. Hafner) je avtorica prisotna tudi v nemško govorečem prostoru. Prvoosebno pripovedovalko pripovedi *Pod gladino* spoznamo zaradi monološke izpovedi. Zgodnjega julijskega popoldneva se je namreč zgodila tragedija.

*Fragma* (2003) je druga kratkoprozna pripoved Mojce Kumerdej in vsebuje trinajst kratkih pripovedi, za katere so mdr. značilna zločinska, patološka dejanja, ki jih posameznik, posameznica stori v skrajnem obupu, kakršna so detomor, samomor. Za literarno pisavo Mojce Kumerdej je značilno, da se pojavljajo ženski liki v različnih vlogah, na primer v vlogi matere, prijateljice, morilke, so zapeljive, neodvisne, odločne, predane svojim ciljem. Same odločajo o svojem nadaljnjem življenju.

Pripovedovalka v pripovedi *Pod gladino* je mati, ki pa se v svoji vlogi ne počuti dobro. Materinstvo oz. starševstvo dojema kot navado, kot nekaj, kar se mora zgoditi in sodi v vsako partnerstvo.

Ko sama postane mati, opaža spremembe v partnerstvu, ki jo motijo. Zdi se ji, da je mož ne ljubi več tako močno, da ga nima samo zase in da se ves čas posveča le otroku. Občutiti je globoko pripovedovalkino jezo in ljubosumje. V pripovedi Mojce Kumerdej se podoba materinstva izrisuje povsem drugače, mati namreč ni ljubeča, temveč ji je otrok odveč. Spominja se trenutkov, ko je deklica ni ubogala, zdelo se ji je, da je takšna namerno, sama pa ji zaradi lastne nemoči ne izkazuje varnosti in skrbi zanjo. Vsekakor je podana kot mati, ki ji ni mar za svojega otroka. Meni, da je deklica vseskozi le iskala pozornost, obenem pa zaradi svoje nove vloge, vloge matere, prevprašuje lastno materinstvo. Prepričana je, da jo drugi obsojajo. Ker ima slabo samopodobo, se počuti ogroženo.

Premišljuje o tem, kaj se je s prihodom otroka, deklice, spremenilo. Spremembe opaža v partnerskem odnosu, saj s partnerjem nimata več časa samo zase. To najgloblje občuti ravno pripovedovalka, ki je ob tem zelo prizadeta. Narava se pojavi kot tisto, ki moti njeno iluzijo o posesivni ljubezni.

Deklica je v njenih spominih stara štiri leta in pol, bilo je vroče poletje. Narava, letni čas, prikazuje pripovedovalkino posesivnost. Zdi se, da svojega otroka nikakor ne ljubi, kakor tudi njen odnos do partnerja ni ljubezen. Ko njen partner za trenutek pozabi na otroka, se zgodi tragedija, saj deklica utone v morju. Zdi se, da pripovedovalka deklici privošči smrt, saj ničesar ne stori, le opazuje utopitev. Možu privošči grozljiv občutek krivde, ki se ga ne bo nikdar znebil, ki ga bo zaznamoval in mu povzročil hudo, nezamisljivo bolečino ter travmo. Vse izvira iz omenjene patološke posesivnosti in nematerinskih občutij.

#### 5.4 Ekokritiško branje izbranih besedil: literarna interpretacija

Literarna interpretacija izbranih besedil lahko ponuja več izhodišč. Če upoštevamo, da so v ospredju pojasnjevanje, razlaganje, primerjanje, razumevanje, obenem pa ekokritiško branje literarnih besedil, potem lahko vprašanja pri seminarju zastavimo takole (ne nujno v danem vrstnem redu):

- Podajte motive in teme iz narave.

- V čem se razlikujejo in v čem so si podobni? Pojasnite jih v kontekstu z žensko, Drugo.
- Kako vidite korenino v pripovedi Anje Mugerli? Kot del narave, ki pomaga pri neplodnosti, kot vrnitev k naravi, raje kot nekaj, v kar ne morete verjeti, poseg v telo ...?
- Kako vidite žabo v pripovedi Ane Marwan? Ovrednotite pripovedovalkino ravnanje s splošnim oz. v vaši družbi sprejetim odnosom do krastač.
- Kako vidite vodo v pripovedi Mojce Kumerdej?
- Kako se kaže odnos do živali v pripovedih?
- Kako se kaže odnos do rastlin?
- S katero pripovedovalko se lažje poistovetite in zakaj?
- Kako vidite odnos do otroka v pripovedih? Zakaj otrok nima glasu?
- Izberite dualizem in ga komentirajte: kultura : narava, človek : žival, moški : ženska, telo : duh.
- Katera pripovedovalka se vam zdi najbolj samosvoja, osvobodjena, svobodna? Zakaj?
- Primerjajte navedene motive:

	<i>Jabalkosnedka Anje Mugerli</i>	<i>Krota Ane Marwan</i>	<i>Pod gladino Mojce Kumerdej</i>
<b>VRT, GOZD</b>			
<b>LETNI ČAS</b>			
<b>VODA</b>			
<b>ŽIVALI</b>			
<b>RASTLINE</b>			
<b>OTROK</b>			
<b>TELO</b>			
<b>GLOBINA (vode)</b>			

## 6. Zaključek

Ženski liki, kot jih tematizirajo izbrane avtorice, so močne, samosvoje, prepredene z miti in njihovo demitologizacijo. Izbrane so tri avtorice z namenom predstaviti njihove izbrane kratke pripovedi, poudariti teme in motive ter z ekokritiškega vidika podati model obravnave pri (izbirnem) seminarju iz slovenske književnosti. Podoba ženske je v izbranih pripovedih drugačna in raznolika. Anja Mugerli se v *Jabolkosnedki* poglobi v odnos med pripovedovalko in njenim partnerjem, prepleta ga s skrivnostnim, z obredom, s starko, ki nemara sploh ne obstaja.

Pripovedovalka Ane Marwan izraža globoko in skrbno ljubezen do živali, kar je opazno poudarjeno v prvem delu pripovedi *Krota*. V ospredju drugega dela pa sledi prevpraševanje materinstva, vloge ženske kot matere v vseh življenjskih obdobjih.

Pripovedovalka Mojce Kumerdej v kratki pripovedi *Pod gladino* dojema ljubezen do svojega partnerja kot posedovalno, a ko v njun odnos pride otrok, se počuti še huje, saj se vseskozi sooča z ogroženostjo ter slabo samopodobo. Otroka ima, ker se to od nje pričakuje, vendar sama do svoje deklice ni ljubeča in topla, nasprotno, posredno je kriva za njeno utopitev.

Članek predstavi možnosti ekokritiškega branja izbranih literarnih besedil sodobnih slovenskih pisateljic. Literarna interpretacija se osredotoča na možnosti za najzahtevnejše bralce, tj. za študente slovenistike in slavistike, ki v svoja premišljevanja vključujejo širše koncepte in razumevanja ter poglobljeno bralno zmožnost. Ker ekokritika preučuje dualizme in hierarhijo, se zdi ta vidik ključen za branje literarnih besedil, pri katerih ima narava v najširšem smislu tudi številne pomene.

Predlagana literarna besedila so razmeroma kratka in jih zato lahko vključujemo v literarni seminar. Prav tako izbrana besedila ponujajo premisleke o vlogi ženske v sodobnem času in vzpodbujajo branje sorodnih tem, ki jih ne najdemo le pri izbranih avtoricah niti ne le v kratki pripovedi, marveč tudi pri drugih avtorjih in avtoricah in tudi v poeziji, dramatikih ter esejistikih. Obenem pa opozorijo na tri odlične slovenske pisateljice, ki ne le v izbranih kratkih pripovedih, temveč v svoji literaturi nasploh posvečajo posebno pozornost ženskim likom, ki niso enoplastno podani, temveč so živi, s svojimi glasovi pa podajajo odločnost, prodornost, samosvojest.

## Seznam literature

- Beauvoir, S. (1999). *Drugi spol. Prva knjiga. Dejstva in miti*. Übersetzerin Suzana Koncut. Ljubljana. Delta.
- Borovnik, S. (1995). *Pišejo ženske drugače? O Slovenskah kot pisateljicah in literarnih likih*. Ljubljana. Mihelač.
- Borovnik, S. (2012). *Književne študije: o vlogi ženske v slovenski književnosti, o sodobni prozi in o slovenski književnosti v Avstriji*. Maribor. Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti. Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.
- Borovnik, S. (2013a). Značilnost krajše proze slovenskih književnic. *Slavia Centralis* (1), 59–69.
- Borovnik, S. (2013b). *Klič me po imenu. Izbor iz krajše proze slovenskih avtoric*. Ljubljana. Študentska založba.
- Butzer, G., Jacob, J. (Hrsg.) (2008). *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Verlag J. B. Metzler.
- Čeh Steger, J. (2015). *Ekokritika in literarne upodobitve narave*. Maribor. Založba Litera.
- Čeh Steger, J. (2012). Ekologizacija literarne vede in ekokritika. *Slavistična revija*, 60 (2), 199–212.
- Eniko, M., Klemen, M., Vollmaier Lubej, J. (2022). Literarna besedila pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika: model obravnave poezije. In N. Piriš Svetina, I. Ferbežar (Hrsg.), *Na stičišču svetov: slovenščina kot drugi in tuji jezik. Obdobja 41*. (79–88). Založba Univerze v Ljubljani.

- Grosman, M. (2004). Ali je književnost pri pouku slovenščine kot tujega jezika lahko zanimiva? *Jezik in slovstvo*, 49 (3-4), 123–132.
- Jensterle Doležal, A. (2018). V krogu mitov: o ženski in smrti v slovenski književnosti. Ljubljana. Slavistično Društvo Slovenije.
- Kumerdej, M. (2003). Pod gladino. In M. Kumerdej, *Fragma*. Ljubljana. Študentska založba.
- Marwan, A. (2022). *Krota./Wechselkröte*. Übersetzerin Amalija Maček. Ljubljana. Beletrina.
- Mihurko Poniž, K. (2000/2001). Materinstvo kot umetnostni motiv in njegova upodobitev v povesti *Samorastniki*. *Jezik in slovstvo*, 46 (1–2), 5–18.
- Mihurko, K. (2003). *Drzno drugačna: Zofka Kveder in podobe ženskosti*. Ljubljana. Delta.
- Mihurko Poniž, K. (2005). Feministične literarnovedne raziskave – tukaj in zdaj. *Jezik in slovstvo*, 50 (3–4), 87–95.
- Mugerli, A. (2020). Jabolkosnedka. In A. Mugerli, *Čebelja družina*. Ljubljana. Cankarjeva založba.
- Novak Popov, I. (2004–2007). *Antologija slovenskih pesnic*. Ljubljana. Nova Gorica. Tuma.
- Pezdirc Bartol, M. (2010). Ženska v Cankarjevi dramatik. *Sodobnost*, 74 (10), 1244–1253.
- Pezdirc Bartol, M. (2011). Odnos med materjo in hčerjo v sodobni slovenski dramatik – študija dveh primerov. In V. Smole (Hrsg.), *Družina v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. (65–72). Ljubljana.
- Zupan Sosič, A. (2014). Za literarno interpretacijo. *Jezik in slovstvo*, 5 (2–3), 117–128. <https://doi.org/10.4312/jis.59.2-3.117-128> (6. 4. 2026)
- Zupan Sosič, A. (2023). Ženske v Cankarjevih romanih in nedokončani roman Marta. *Slavia Centralis*, 16 (1), 89–109.
- Zupan Sosič, A. (2026). *Uporno upanje v prihodnost: Ivan Cankar: romanopisec in mislec*. Ljubljana. Cankarjeva založba.
- Žbogar, A. (2019). Razvijanje literarne zmožnosti pri pouku književnosti. *Jezik in slovstvo*, 64 (1), 73–83. <https://doi.org/10.4312/jis.64.1.73-83> (6. 2. 2026)

Žan Luka Umičević, Oddelek za slovenistiko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Slovenija

## O skupnih ciljih novega učnega načrta in vključevanju prvin trajnostnega razvoja v pouk slovenskega jezika

This article focuses on the new curriculum for Slovenian language instruction in the Slovenian education system (UN 2025), which, in addition to updated content, also includes so-called common objectives. These have been incorporated into the curricula and knowledge catalogs as part of the reform with the aim of developing common competencies in various subject-specific ways. The new curriculum is presented from the perspective of five common goals and the subject-specific competencies they introduce (language, citizenship, culture and the arts; sustainable development; health and well-being; digital competence; entrepreneurship). Emphasis is placed on sustainable development and the integration of elements of sustainable development and sustainability competencies into Slovenian language instruction. The didacticization of the main subject-specific sustainability competencies, as presented by UN 2025 in accordance with the European Framework of Competences for Sustainability (GreenComp), is also outlined and evaluated; namely: embodying sustainability values, embracing the complexity of sustainability, envisioning sustainable futures, and taking action for sustainability. The article thus provides a starting point for integrating goals that, at first glance, are not directly related to Slovenian language instruction. It also offers insight into the curricular reform of Slovenian language instruction and takes a critical approach to the current attempt to introduce these new competencies into Slovenian language instruction.

---

Keywords: Curriculum, Slovene language, common educational objectives, sustainable development, language didactics

---

Prispevek se osredotoča na novi učni načrt za pouk slovenščine v slovenskem izobraževalnem sistemu (UN 2025), ki poleg posodobljenih vsebin vključuje tudi t. i. skupne cilje. Ti so ob prenovi umeščeni v učne načrte in kataloge znanja z namenom razvijanja enotnih kompetenc na različne predmetnospecifične načine. Novi učni načrt je predstavljen s stališča petih skupnih ciljev in področnih kompetenc, ki jih ti uvajajo (jezik, državljanstvo, kultura in umetnost; trajnostni razvoj; zdravje in dobrobit; digitalna kompetentnost; podjetnost). Poudarek je namenjen trajnostnemu razvoju in vključevanju prvin trajnostnega razvoja in kompetenc trajnostnosti v pouk slovenščine. Orisana in ovrednotena je tudi didaktizacija glavnih področnih kompetenc trajnostnosti, ki jih glede na Evropski okvir kompetenc za trajnostnost (GreenComp) predstavlja UN 2025; to so: posebej vrednot trajnosti, sprejemanje kompleksnosti v trajnosti, zamišljanje trajnostnih prihodnosti in ukrepanje za trajnostnost. Prispevek tako podaja izhodišča za vključevanje ciljev, ki sicer na prvi pogled niso neposredno povezani s poukom slovenskega jezika. Prav tako omogoča vpogled v del kurikularne preнове pouka slovenskega jezika in kritično pristopi k sicer aktualnemu poskusu vpeljave teh novih kompetenc v pouk slovenskega jezika.

---

Gljučne besede: učni načrt, slovenski jezik, skupni cilji, trajnostni razvoj, jezikovna didaktika

---



## 1. Uvod

Ob prenovi učnega načrta (UN)<sup>1</sup> za slovenščino (prenova 2025) je bilo vanj kot novost dodano tudi poglavje, ki predstavlja in uvaja t. i. skupne cilje<sup>2</sup>. Skupni cilji so razvojne usmeritve, ki presegajo predmetne meje in združujejo množico različnih kroskurikularnih konceptov ter kompetenc, ki bi jih naj učenci pridobili pri različnih predmetih. Določila jih je Komisija za pripravo skupnih ciljev in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj. Ker stremijo k oplemenitenju in razširitvi formalnih učnih vsebin s tistimi, ki so trenutno pomembne za svet, v katerem živimo, a niso eksplicitno izražene v kurikularnih dokumentih, SC niso zgolj posebnost učnega načrta za slovenščino, temveč so (ob prenovi) sestavni del vseh UN (prim. Ahačič idr. 2024, 5). Holcar (2025, 67) zato pravi, da predstavljajo temelj sodobne splošne izobrazbe.

Prispevek poskuša predstaviti podobo skupnih ciljev v kontekstu pouka slovenščine, zato ponuja pregled novega učnega načrta za slovenščino (UN 2025), ki predstavlja izhodišče umeščanja SC v pouk slovenskega jezika s književnostjo. Analiza temelji na kvalitativni vsebinski obravnavi učnega načrta kot kurikularnega dokumenta, pri čemer je osrednji namen interpretirati ključne cilje (in kompetence) SC na področju trajnostnega razvoja ter jih tematsko predstaviti. V prispevku je za potrebe prikaza analiziran UN za srednje splošno izobraževanje (gimnazija), a so cilji in ugotovitve, razvidni iz tega dokumenta, zaradi vseprisotnosti teh ciljev v učnih načrtih<sup>3</sup> prenosljivi tudi na druga izobraževalna okolja. Pri preučevanju implementacije SC v pouk slovenščine sem se osredotočil na nekatere vidike jezikovnega pouka, zato so kompetence trajnostnega razvoja predstavljene zlasti v navezavi z izbranimi (jezikovno)didaktičnimi načeli pouka slovenskega jezika. Tu sem se navezal na že znane koncepte pouka J1 (npr. kritična sporazumevalna zmožnost)<sup>4</sup>, čeprav se v UN te vsebine kažejo izraziteje pri pouku književnosti. Ker skupni cilji predstavljajo novost v času prenove učnih načrtov, prispevek na nek način tudi presoja smiselnost takšnega pristopa in ocenjuje, kako natančno so cilji podani v povezavi z obravnavano snovjo in ali jih je res mogoče udejanjiti pri pouku. Pomemben del prispevka je zato ob konkretnih izpisih ciljev in kompetenc iz UN dodati tudi koncepte didaktičnega uresničevanja (operacionalizacije) posameznih vsebin in prikazati vsaj na delu vsebin, kako jih direktno implementirati v pouk slovenščine. Sopostavitev temeljnih in izbirnih učnih ciljev s kompetencami skupnih ciljev je glavno merilo za preučevanje njihove vpeljave v pouk slovenskega jezika. Didaktična operacionalizacija je namenjena kot predlog, pedagoški pripomoček učiteljem in strokovnim delavcem, ki se (prvič) spopadajo z vključevanjem širših področnih kompetenc v pouk slovenskega jezika, prispevek sam pa kot pregledno gradivo enega izmed področij SC.

---

1 V nadaljevanju UN. Članek se ukvarja s poukom slovenščine v izobraževalnem sistemu v Sloveniji.

2 V prispevku tudi SC.

3 Umeščeni so v vse učne načrte ne glede na stopnjo izobraževanja (osnovna šola, srednja šola).

4 Kljub temu da se (vsaj metodološko) prispevek posveča jezikovni didaktiki, je eden izmed namenov prikazati jezikovno zaledje ciljev, ki so zastopani predvsem pri pouku književnosti.

## 2. Izhodišča

### 2.1 Učni načrt za slovenščino (2025) in skupni cilji

Kurikularna prenova učnih načrtov je predvidela uvedbo skupnih ciljev za osnovne in srednje šole (gimnazije, srednje strokovne šole ipd.). Ti cilji izhajajo iz predpostavke, da je treba na splošno izobraževanje gledati celostno – tako omogočajo povezovanje različnih vsebin med posameznimi predmeti in v ospredje postavljajo ne zgolj kognitivni vidik, temveč tudi razvoj na osebnostnem, socialnem, etičnem in ustvarjalnem področju (prim. Holcar 2025, 67). Aplicirali naj bi se na pouk pri vseh (ali vsaj večini) predmetov, čeprav je realizacija teh zaradi predmetnih specifičnosti posameznega področja lahko zelo različna. Predmetna kurikularna komisija je določila področja skupnih ciljev, opredelila vlogo in pomen skupnih ciljev v kontekstu splošne izobrazbe, opredelila ključne cilje in določila operativna navodila za umeščanje izbranih skupnih ciljev v učne načrte in pedagoški proces (prim. Ahačič idr. 2024, 5–6). Med SC, ki so navedeni v UN za slovenščino (2025), uvrščamo pet področij, ki se nadalje delijo na podpodročja in področne cilje: a) jezik, državljanstvo, kultura in umetnost, b) trajnostni razvoj, c) zdravje in dobrobit, d) digitalna kompetentnost in e) podjetnost (prim. Bregač idr. 2025a, 153–158).

### 2.2 Predmetnospecifična izhodišča vpeljave konceptov trajnostnosti v pouk slovenskega jezika

Slovenščina je predmet, ki je razdeljen na pouk slovenskega jezika in slovenske ter svetovne književnosti, zato je tudi specialna didaktika slovenščine deljena na dve področji<sup>5</sup>, ki uporabljata mestoma različne metode in načela. Sam razvoj didaktike jezika in didaktike književnosti kot znanosti je posegel v ustroj metodike poučevanja slovenskega jezika (kot predmeta; praktična plat) in učečega se opremlja z različnimi kompetencami, ki mu dajejo (ob ustrezni realizaciji) celostno izobraževalno podobo. Pouk slovenskega jezika z vidika kompetenc trajnostnega razvoja, naj bi tako omogočal razvijanje splošne jezikovne zmožnosti posameznika (v kontrastu: književni del, didaktika književnosti, razvija ndr. literarno zmožnost). Odprto pa ostaja osrednje vprašanje – kako SC umestiti v jezikovni in literarni pouk? Izhodišče za to nam predstavlja kontekst (v tem primeru trajnostnosti, drugače pa različen glede na področne kompetence). Vključevanje prvin trajnostnega razvoja v jezikovni pouk se namreč ne povezuje z inherentnim znanjem jezika, temveč s postavljanjem jezikovne rabe v širše, specifične (družbene) okoliščine. Te posamezniku omogočajo izražanje pridobljenih kompetenc na različnih področjih delovanja (konkretizacija dejavnosti pri pouku), ob čemer pa je potrebno poudariti, da omenjeni cilji ne predstavljajo temeljnih ciljev, temveč zgolj kompetence, ki jih lahko pri različnih predmetih (različno uspešno) vtkemo v izobraževalno dejavnost. Takšen je bil tudi namen Komisije<sup>6</sup> ob pripravi dokumenta – te kompetence smiselno umestiti med predmetne cilje in didaktična

<sup>5</sup> Takšno je stanje v slovenskem izobraževalnem (in znanstvenem) sistemu.

<sup>6</sup> Komisija za pripravo skupnih ciljev in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj.

priporočila posameznih predmetov (prim. Holcar 2025, 67). Kurikularni dokument *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj* tako navaja:

Ne gre za poenostavljeno dodajanje ciljev obstoječim predmetnim ciljem, temveč za njihovo konkretizacijo z umeščanjem v predmetne cilje. Tako jih bodo učenci<sup>7</sup> dosegali pri različnih predmetih, v različnih obdobjih, po vzgojno-izobraževalni vertikali osnovnega in srednješolskega izobraževanja (Ahačič idr. 2024, 5).

Ob tem se zastavlja vprašanje, ali in v kolikšni meri so kompetence, opredeljene v učnem načrtu, sploh prenosljive v pouk slovenskega jezika in kako se v tem reflektirajo načela slovenske jezikovne (in književne) didaktike? V dokumentu *Usmeritve za pripravo didaktičnih priporočil k učnim načrtom za osnovne in srednje šole* (2024) avtorji navajajo nekaj ključnih didaktičnih smernic, ki jih je ob snovanju upoštevala predmetna kurikularna komisija (PKK) in predstavljajo temeljna izhodišča za oblikovanje pouka. V smislu skupnih ciljev tako kurikularni dokument povzame naslednje:

**(1) Horizontalno in vertikalno povezovanje znanja znotraj predmeta/predmetnega področja ter med predmeti in področji (tj. kroskurikularnost):** skupni cilji omogočajo medpredmetno povezovanje, ki izhaja iz ciljev učnih načrtov. Pri tem navajajo konkretne elemente povezovanja npr. v okviru skupnih ciljev (»razvijanje analitičnega/kritičnega mišljenja« ...) (prim. Nolimal idr. 2024, 7–8). Holcar (2025, 68) ob tem piše:

To [celostno načrtovanje pouka] ne pomeni, da bodo morali učitelji vsebino svojega predmeta »razširiti« z dodatnimi temami, temveč da bodo pri načrtovanju pouka prepoznavali možnosti za smiselno povezovanje predmetnih učnih ciljev s skupnimi cilji – tam, kjer to naravno izhaja iz vsebine, konteksta in didaktičnih možnosti (Holcar 2025, 68).

**(2) Prednostni razvoj glede na področje in prožnost:** PKK izpostavlja področja skupnih ciljev, ki se prednostno razvijajo pri posameznem predmetu: to načelo uveljavlja prožnost SC, katerih namen ni enaka implementacija v pouk posameznega predmeta. Predmetna področja se razlikujejo in pri nekaterih se določeno področje SC lažje razvija kot drugod. Področje »Jezik, državljanstvo, kultura in umetnost« se denimo pri pouku družboslovno-humanističnih predmetov ali pa slovenskega jezika razvija bistveno lažje kakor pri pouku matematike (jezikovni del teh ciljev je pri pouku slovenščine že v osnovi uresničen in niti ne predstavlja dodatne razširitve). Iz tega sledi, da imajo določena področja SC pri posameznih predmetih prednost. V dokumentu je tudi zapisano, da lahko PKK doda primere učnih priprav ali opisov dejavnosti, ki v praksi pokažejo, kako cilje udejanjiti. Iz didaktičnega vidika je potrebno tudi poudariti, da predmetne kurikularne komisije izhajajo iz splošnih didaktičnih priporočil, ki so nato razdelana glede na specifiko predmeta (prim. Nolimal idr. 2025, 7–8).

---

<sup>7</sup> Izrazi v moški slovnični obliki so v tem besedilu uporabljeni kot nevtralni in zajemajo osebe vseh spolov, razen kadar iz konteksta izhaja drugače.

Pri pouku slovenskega jezika se vprašanja trajnostnosti ne pojavljajo vedno zgolj kot vsebinski dodatki, temveč kot del širšega razumevanja jezika v družbenem kontekstu. Pri tem je ključno, da jezikovnih vsebin ne obravnavamo zgolj površinsko (sistem pravil, sredstvo sporazumevanja ...), temveč tudi kot orodje družbenega delovanja in oblikovanja odnosov. Pomemben je tudi kontekst, ki ga pripišemo posameznim jezikovnim konceptom, kar omogoča povezovanje s širšimi jezikoslovnimi področji (to sta npr. vpeljevali že ekolingvistika in sociolingvistika). Jerica Vogel (2015, 180) tako poudarja, da je treba jezik razumeti tudi kot sredstvo identifikacije in družbenega urejanja, kar predstavlja konceptualno izhodišče prispevka, ko govorimo o vpeljavi načel trajnostnosti v pouk slovenščine.

### 3. Kompetence trajnostnosti v učnem načrtu za slovenščino (UN 2025) in njihove (jezikovno)didaktične implikacije

V učnem načrtu so povzeta štiri področja in (znotraj) navedene kompetence trajnostnosti, ki sestavljajo okvir GreenComp. Navedeni cilji v UN so prilagojeni in se mestoma (vsaj ubeseditveno) razlikujejo od ciljev, predstavljenih v dokumentu. Čeprav novi učni načrt med SC eksplicitno navaja cilje izobraževanja za trajnostni razvoj<sup>8</sup>, ti vsaj na prvi pogled pogostoma ostajajo konceptualno široki, predvsem didaktično neopredeljeni, kar učiteljem otežuje uresničevanje in vključevanje vsebin v pouk slovenskega jezika – sploh z ozirom na dejstvo, da je to novost, ki v preteklih učnih načrtih ni bila zastopana. Namen poglavja je ovrednotiti štiri področja trajnostnosti, izpostavljena v UN, predstaviti posamezne kompetence, jih sopostaviti z obveznimi in izbirnimi cilji, s katerimi so povezani, ter podati smernice za prevedbo teh vsebin v pouk slovenskega jezika. Vsak od štirih sklopov kompetenc trajnosti torej predstavlja zaledje določenega (mikro)modela izvedbe pouka slovenskega jezika.

#### 3.1 Prenašanje vsebin v pouk: didaktizacija vsebin trajnostnega razvoja in pouk slovenskega jezika

Kompetence trajnostnosti se pri jezikovnem pouku lahko uresničujejo kot kontekstualizacija jezikovnih izbir in znanja. Ker niso neposredno prenosljive v pouk slovenskega jezika, jih je treba umeščati selektivno in premišljeno. Pri tem je treba upoštevati predmetne omejitve<sup>9</sup> ter hkrati iskati smiselne povezave z jezikovnimi vsebinami, kjer lahko kompetence trajnostnosti dejansko pridejo do izraza. To si lahko shematično predstavljamo kot osnovo, ki predstavlja pouk slovenskega jezika (ter literature in kulture) v smislu temeljnih ciljev UN, nato pa na to začnemo

---

<sup>8</sup> Prispevek je sicer osredinjen na Učni načrt za pouk slovenskega jezika v gimnaziji (prenova 2025), a so enaki skupni cilji omenjeni tudi v UN za osnovno šolo. Na tem mestu poudarjam, da so postopki vpeljave skupnih ciljev, ki so predstavljeni v članku, osredotočeni na splošno šolsko rabo (osnovna ali srednja šola).

<sup>9</sup> Vsi cilji se v pouk slovenščine (ali katerega drugega predmeta) zaradi predmetnih specifik ne morejo umestiti enako dobro; temeljni cilji predmeta namreč ostajajo enaki, zato se v učni proces lahko vključujejo tam, kjer se smiselno povezujejo z jezikom, literaturo ali kulturo.

družiti vsebine, ki so drugačne – te so lahko interdisciplinarne, kroskurikularne, ko govorimo o področju skupnih ciljev (ali pa druge oblike dela – npr. neformalne metode<sup>10</sup>).

Področje trajnostnosti (s kompetencami in cilji)	Poudarek (Bianchi idr. 2023, 14–15)	(Možna) stičišča s poukom slovenščine
Poosebljanje vrednot trajnostnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vrednotenje trajnostnosti</li> <li>- Podpiranje pravičnosti</li> <li>- Promoviranje narave</li> </ul>	<p>1. Književni pouk: preučitev ciljev trajnostnega razvoja, ki so povezani izključno s poukom književnosti. Preučitev mest, kjer UN predlaga uresničitev SC trajnostnega razvoja:</p> <p>2. Jezikovni pouk: vrednotenje, refleksija in razmišljanje o problematikah, povezanih s trajnostnim razvojem. Ubeseditev problemskih tematik pri pouku jezika (npr. deloma besediloslovja in jezikovnih ravnin). Povezava z mesti, kjer so SC trajnostnega razvoja v UN izraženi.</p> <p>Dodatek: neformalne (in drugačne) metode pouka slovenskega jezika. Povezava s projektnim poukom slovenskega jezika in raziskovalno dejavnostjo.</p>
Sprejemanje kompleksnosti v trajnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistemsko mišljenje</li> <li>- Kritično mišljenje</li> <li>- Formuliranje problema</li> </ul>	
Zamišljanje trajnostnih prihodnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pismenost za prihodnost</li> <li>- Prilagodljivost</li> <li>- Raziskovalno mišljenje</li> </ul>	
Ukrepanje za trajnostnost	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Politična angažiranost<sup>3</sup></li> <li>- Kolektivno ukrepanje</li> <li>- Individualna iniciativa</li> </ul>	

Tabela 1: Področja trajnostnosti in področne kompetence v povezavi s koncepti in metodami pouka slovenskega jezika

Tabela 1 predstavlja nekaj poudarkov in stičišč področij trajnostnosti s poukom slovenskega jezika. V prvem stolpcu so navedena 4 širša (temeljna) področja trajnostnosti, povezana s kompetencami in cilji trajnostnega razvoja, v drugem stolpcu pa so poudarki, ki jih na tem področju izpostavljajo avtorji Evropskega okvirja kompetenc za trajnostnost. Tretji stolpec ta izhodišča povezuje z možnimi načini vključevanja vsebin v pouk slovenščine – to so pouk književnosti, pouk jezika ter tretja možnost drugačnih (tudi neformalnih) metod pouka

<sup>10</sup> Glej poglavje 4.

slovenščine, ki presegajo ustaljeni način poučevanja. V UN so vsi SC (poleg trajnosti tudi drugi) umeščeni k posameznim temeljnim ciljem.

Eno izmed izhodišč za vpeljavo koncepta v pouk slovenskega jezika je razvijanje (kritične) sporazumevalne zmožnosti v J1, kot jo je opredelila Vogel (2010, 121–123), ki pravi, da so pri sporazumevalni zmožnosti s kritičnim sporazumevanjem udeleženci:

[...] občutljivi tudi na širši kontekst, upoštevajo čustvene/emotivne razsežnosti ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, preseganju čustvene ne-/naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju (metakogniciji), pa tudi lastne etične oz. družbene odgovornosti (Vogel 2010, 121–123).

Takšno razumevanje lahko povezujemo z izhodišči, ki jih podaja GreenComp. Če je tam trajnost opredeljena kot metakompetenca, jo lahko razumemo kot eno izmed plasti pouka kritične sporazumevalne zmožnosti. Vključevanje kompetenc trajnosti tako pomeni poglobitev razumevanja (mdr.) jezika kot družbenega dejanja (kontekstualiziranje).

#### **Primer: povezava trajnosti s poukom besedilnih vrst in (novim) domačim branjem neumetnostnih besedil**

Eno izmed možnosti prenosa v pouk predstavlja na primer tvorba različnih besedil v okviru (medpredmetnega) poučevanja izbranih tem s področja besediloslovja. V UN 2025 je v didaktičnih priporočilih napisano, naj se dijak ne uči značilnosti vsake besedilne vrste posebej ampak naj jih med seboj povezuje. (Bregač idr. 2025b, 24–26). Obravnava besedilnih vrst in besediloslovja v osnovni in srednji šoli je tako eden izmed obetavnejših načinov vključevanja skupnih ciljev v pouk slovenskega jezika (a ne edini), kajti omogoča najširše konceptualno zaledje – tematsko in funkcijsko povezovanje jezikovnih zmožnosti z družbenimi vprašanji. To pomeni, da ga lahko pri pouku s tvorbo in razumevanjem besedil skoraj najlažje povežemo s koncepti trajnosti. V priporočenih načinih za izkazovanje znanja je v UN 2025 uvedena tudi novost, in sicer pet ur in pol domačega branja neumetnostnih (in umetnostnih) besedil mesečno. Uresničevanje tega cilja je odvisno od navodil učitelja, ki določi obseg strani in načine, kako bodo učenci to izkazali. Pomemben poudarek pa je namenjen neumetnostnim besedilom, ki se lahko navezujejo na vse predmete v šoli. Na ta način je uresničena kroskurikularnost, dodan pa je tudi širši in bolj osmišljen pomen skupnim ciljem UN.

Besedilne vrste, ki jih učenci spoznavajo pri pouku slovenščine v gimnaziji, so: vabilo, zahvala opravičilo (1. l.), prijava, pritožba, prošnja (2. l.), intervju (2. l.), življenjepis (2. l.), referat (2. l.), reportaža (3. l.), komentar (ocena, kritika) (3. l.), šolski esej (postopno) (Bregač idr. 2025a, 23). Znotraj teh besedilnih vrst lahko uresničujemo kompetence, predstavljene v nadaljevanju. V okviru spoznavanja besedilnih vrst se lahko tako kompetence trajnosti tematsko vključijo v pouk slovenščine. Pri obravnavi reportaže lahko učenci na primer analizirajo medijsko poročanje o podnebnih protestih, prepoznajo argumentacijske strategije in nato sami ustvarijo reportažo, v katero vključijo elemente trajnostnega razvoja in kritične formulacije problema.

V nadaljevanju so po področnih kompetencah predstavljene povezave SC z določenimi mesti v UN.

### 3.1 Poosebljanje vrednot trajnostnosti

To področje spodbuja učence, da razmislijo o lastnih vrednotah v povezavi z (ne)trajnostnostjo. Z boljšim razumevanjem in negovanjem vrednot lahko poskušamo prispevati k bolj trajnostni prihodnosti. Poosebljanje vrednot trajnostnosti nas spodbuja k razmisleku o posameznih kompleksnih družbeno-ekoloških problemih, ki temeljijo na našem razumevanju sveta. S tem poskušamo ugotoviti, kakšen bi svet moral biti, kako ga bomo negovali in ohranili za prihodnje generacije. Z refleksijo in kritičnim razmislekom o znanju in njegovi praktični uporabi se učenci soočijo s t. i. transformativnim učenjem, ki vključuje tri domene, in sicer kognitivno, psihomotorično in afektivno (Bianchi idr. 2023, 17). Cilj vrednotenja trajnostnosti je torej spodbujanje refleksije o vrednotah in stališčih v povezavi z zaskrbljenostjo glede trajnostnosti. V tem kontekstu lahko učeči se izrazijo svoje vrednote in o njih razmislijo. Ker gre za razmislek in izbiro med vrednotami posameznika in ne za priučitev posameznih kompetenc, je trajnostnost opredeljena kot metakompetenca. Tabela 2 prikazuje vključenost kompetenc iz sklopa Poosebljanje vrednot trajnostnosti v učni načrt.

- **Kompetenca 1 (k1<sup>11</sup>)** – vrednotenje trajnostnosti: kritično oceni povezanost lastnih vrednot in vrednot družbe s trajnostnostjo glede na svoje trenutne zmožnosti in družbeni položaj (Bregač idr. 2025a, 155).
- **Kompetenca 2 (k2)**: pri svojem delovanju upošteva etična načela pravičnosti, enakopravnosti in sočutja (prav tam, 155).
- **Kompetenca 3 (k3)**: odgovoren odnos do naravnih sistemov gradi na razumevanju njihove kompleksnosti in razmerij med naravnimi ter družbenimi sistemi (prav tam, 155).

Kompetence prvega sklopa se pri pouku slovenščine najlažje uresničujejo preko analize in interpretacije umetnostnih (literarnih) in neumetnostnih besedil, ki omogočajo razmislek o vrednotah, odnosu do narave in družbenih vprašanjih. Pri tem je pomembno predvsem aktualiziranje književnih vsebin in njihovo povezovanje s sodobnimi družbenimi problemi. Učenci lahko ob interpretaciji besedil razvijajo zmožnost refleksije, argumentacije in kritičnega vrednotenja različnih perspektiv. V UN so kompetence vrednotenja trajnostnosti zastopane pri poglavju Odzivi na klasicizem in razsvetljenstvo, kjer je kot izbirni cilj navedeno primerjanje razsvetljenskih vrednot iz literature z današnjimi vrednotami (k1 – vrednotenje). Prav tako je pri poglavju Odzivi na predromantiko in romantiko zastopan obvezni cilj aktualizacije prebranega, kar učence usmerja v razmislek in primerjavo literarnih besedil s sodobnim časom. Učenci tako lahko literarna besedila interpretirajo z več vidikov in jih povezujejo tudi z družbenimi vprašanji, ki se dotikajo področja trajnostnosti. Poleg aktualizacije lahko učenci pri pouku spremljajo medijske idr. predelave obravnavanega dela in (jih) primerjajo z besedilnimi predlogami (k1/k3); tu je podana možnost kurikularne povezave pouka besediloslovja in književnosti. Učenci lahko v razredu obravnavajo možnosti predelave literarnega dela v drugo literarno vrsto ali medij, poleg tega se lahko osredotočijo na jezik v različnih predelavah in opazujejo tudi, kako se o literarnih delih poroča. Ob tem spoznavajo različne upovedovalne postopke, ki besedila prikažejo v

---

11 Vse kompetence so okrajšane s simbolom (npr. k1) za lažje sledenje povezovanju z učnimi cilji.

različnih situacijah. V navezavi na besedilo primerjajo npr. odnos do narave v obravnavanih in drugih besedilih ter ob tem [pri sebi] razvijajo trajnostno mišljenje in odgovoren odnos do narave in/ali opazujejo konflikt vrednot med posameznikom in družbo v literaturi ter pri sebi (k1/k3/k5 – kritično mišljenje). Z argumentiranim razpravljanjem o obravnavanem besedilu (odzivi na predromantiko in romantiko - obvezni cilji) se učijo nenasilne in asertivne komunikacije (k2) (Bregač idr. 2025a, 80).

### 3.2 Sprejemanje kompleksnosti v trajnostnosti

Sprejemanje kompleksnosti v trajnostnosti poskuša učence opolnomočiti s pomočjo systemskega in kritičnega mišljenja in jih spodbuditi k vrednotenju informacij in odpravljanju netrajnostnih praks (Bianchi idr. 2023, 22). Tako UN določa tri glavne cilje: systemsko mišljenje, kritično mišljenje in formuliranje problema.

- **Kompetenca 4 (k4):**
  - a) Systemsko mišljenje: k izbranemu problemu pristopa celostno, pri čemer upošteva povezanost okoljskega, gospodarskega in družbenega vidika.
  - b) Presoja kratkoročne in dolgoročne vplive delovanja posameznika in družbenih skupin v družbi, družbe na lokalni, regionalni, nacionalni ter globalni ravni (Bregač idr. 2025a, 155).
- **Kompetenca 5 (k5):** kritično mišljenje: Kritično presoja informacije, poglede in potrebe o trajnostnem razvoju z vidika naravnega okolja, živih bitij in družbe, pri čemer upošteva različne poglede, pogojene z osebnim, socialnim in kulturnim ozadjem (prav tam, 155).
- **Kompetenca 6 (k6):** formuliranje problema: Pri opredelitvi problema upošteva značilnosti problema – (ne)jasnost, (ne)opredeljenost, (ne)določljivost problema – in lastnosti reševanja – (ne) definirane, (ne)systemske rešitve – ter vpletenost deležnikov (prav tam, 155).

Cilji so v UN vključeni pri odzivih na branje književnih besedil 21. stoletja, kjer se ob koncu 4. letnika predvideva smiselna sistematična ponovitev znanja s problemsko poglobitvijo in kritičnim vrednotenjem. Tu je smiselna povezava drugega sklopa kompetenc k4–k6, ki združuje systemsko mišljenje, kritično mišljenje in formuliranje problema. Ena izmed predlaganih oblik dela pri uresničevanju tega sklopa je tudi debata o tezi, ki jo skupaj oblikujejo učitelji in učenci (Bregač idr. 2025a, 138–139). Znotraj debate je mogoče vključiti v pouk različne teme s področja trajnostnega razvoja, prav tako pa učenci pridobijo priložnost za razvijanje kompetenc kritične presoje informacij, zmožnosti opredelitve problema (formacija in formulacija problema; k6) ipd. (Bregač idr. 2025a, 139). Takšna oblika dela je posebej relevantna, saj omogoča povezovanje interpretacije in obravnave umetnostnih in neumetnostnih besedil z razvijanjem argumentacijske zmožnosti. Učenci pri tem tudi kritično presojuje vire, kar neposredno sovпада s kompetencami k4–k6.

Kritično mišljenje je sicer v tem primeru predstavljeno z vidika presoje informacij o trajnostnem razvoju, a je kot skupna kompetenca navedeno tudi pri naslednjem cilju:

V pisnih in elektronskih virih raziskuje biografijo avtorjev in njihov širši opus, družbene in kulturne okoliščine vsakdanjega življenja v prvi polovici 19. stoletja, pri tem izboljšuje osebne strategije iskanja podatkov, analizira, primerja in **kritično vrednoti**<sup>12</sup> verodostojnost in zanesljivost podatkov, informacij in digitalnih vsebin ter ugotovljeno predstavi (poglavje Predromantika in romantika v času in prostoru) (Bregač idr. 2025a, 108).

Čeprav je kritično mišljenje v splošnem pomenu kompetenca, ki je dobrodošla in nujna pri obravnavi slehernega problema, pa je v tem primeru vsaj na videz v UN rabljena v napačnem smislu, kajti pri predstavljenem cilju se kompetenca ne navezuje na trajnostni razvoj (kot opredeljeno v skupnih ciljih), temveč na kritično vrednotenje podatkov. Ta del nakazuje na delno konceptualno ohlapnost skupnih ciljev. K6 (formuliranje problema) zasledimo v poglavju Predromantika in romantika kot besedna umetnost (Bregač idr. 2025a, 110) pri obveznem cilju: »Zmore oblikovati preproste književne probleme in trditve, s tem razvija osebno prožnost, razvojno miselno naravnost in radovednost.« Če smo zelo natančni, tu opazimo sicer povezovanje dveh kompetenc – del, ki se navezuje na k6, je prvi (oblikovanje preprostih književnih problemov), saj tu cilj UN priča o formaciji problema, v drugem delu povedi pa se na to druži tudi kompetenca s področja zdravja in dobrobiti (prožen način razmišljanja). Sicer je tovrstno povezovanje različnih kompetenc in različnih skupin pri ciljih v UN pogosto. Na mnogih področjih se namreč kompetence med sabo dopolnjujejo.

### 3.3 Zamišljanje trajnostnih prihodnosti

Sklop kompetenc zamišljanja trajnostnih prihodnosti se ukvarja predvsem s predstavljanjem alternativnih scenarijev prihodnosti in prepoznavanjem ukrepov za doseganje trajnostnih prihodnosti (Bianchi idr. 2023, 23).

- **Kompetenca 7 (k7):**
  - a) Pismenost za prihodnost: na podlagi znanja, znanstvenih dognanj in vrednot trajnostnosti razume ter vrednoti možne, verjetne in želene trajnostne prihodnosti (scenarije).
  - b) Presoja dejanja, ki so potrebna za doseganje želene trajnostne prihodnosti (Bregač idr., 2025a, 155).
- **Kompetenca 8 (k8) – prilagodljivost:** v prizadevanju za trajnostno prihodnost tvega in se kljub negotovostim prilagaja ter sprejema trajnostne odločitve za svoja dejanja (prav tam, 155).
- **Kompetenca 9 (k9) – raziskovalno mišljenje:** pri načrtovanju in reševanju kompleksnih problemov/problematik trajnostnosti uporablja in povezuje znanja in metode različnih znanstvenih disciplin ter predlaga ustvarjalne in inovativne ideje in rešitve (prav tam, 155).

Tretji sklop kompetenc, ki obravnava zamišljanje trajnostnih prihodnosti, je v UN podan nekoliko bolj direktno (in realistično): kompetenca 7, ki obravnava primerjalno vrednotenje scenarijev trajnosti v preteklosti, sedanjosti in prihodnosti, je vključena v didaktična priporočila pri

---

<sup>12</sup> Poudaril avtor prispevka.

poglavju, ki obravnava odzive na klasicizem in razsvetljenstvo (Bregač idr. 2025a, 106), kjer je zapisano, da primerja podobo in življenje razsvetljenskega Kranjca s sodobnim Slovincem, primerja npr. jedilnik (ob tem razmišlja o trajnostnih izzivih v zvezi s prehranjevanjem). Kompetenci k8 in k9 v učnem načrtu sploh nista zastopani, zgolj navedeni. UN ne določa nobenega cilja ali priporočila, pri katerih bi bili ti kompetenci dejansko uresničljivi, kar kaže na vrzel med konceptualno zasnovo in izvedbo.

### 3.4 Ukrepanje za trajnostnost

Sklop ukrepanja za trajnostnost se dotika politične angažiranosti, kolektivnega ukrepanja in individualne iniciative.

- **Kompetenca 10 (k10)** – politična angažiranost: ob upoštevanju demokratičnih načel kritično vrednoti politike z vidika trajnostnosti ter sodeluje pri oblikovanju trajnostnih politik in prakse na lokalni, regionalni, nacionalni ter globalni ravni (Bregač idr. 2025a, 155).
- **Kompetenca 11 (k11)** – kolektivno ukrepanje: pri prizadevanju in ukrepanju za trajnostnost upošteva demokratična načela in aktivno ter angažirano (konstruktivno) sodeluje z drugimi (prav tam, 155).
- **Kompetenca 12 (k12)** – individualna iniciativa: zaveda se lastnega potenciala in odgovornosti za trajnostno delovanje in ukrepanje na individualni, kolektivni ter politični ravni (prav tam, 155).

Četrty sklop kompetenc je v UN 2025 zastopan v najmanjši meri. Obravnavan je zgolj pri poglavju Odzivi na moderno (didaktična priporočila): Cankarjeva besedila, zlasti z družbenokritično tematiko, se aktualizira tudi z vidika skupnih ciljev, kot so politična angažiranost (k10), kolektivno ukrepanje (k11) in individualna samoiniciativa (k12) (Bregač idr. 2025a, 125).

## 4. Ekskurz: povezava problemskega učenja in projektnega pouka slovenskega jezika kot izhodišče drugačne didaktizacije skupnih ciljev UN

Pri pouku za trajnostni razvoj naj bo poudarjen interdisciplinarni pristop k razvoju znanja in veščin za trajnostno prihodnost (prim. Kregar 2017, 31). V prispevku Kregar (prav tam, 31–32) navaja nekaj didaktičnih priporočil za uresničevanje pouka trajnostnosti – med temi lahko izpostavimo nekaj konceptov, ki jih lahko povežemo tudi z metodami pouka slovenskega jezika. Prvi metodi, ki se razlikujeta od tradicionalnih načel pouka slovenščine, sta povezava in samostojno izvajanje problemskega in projektnega pouka. Problemski pouk izhaja iz odprtega izziva, oblikuje problem, ki ga učenci razrešujejo z uporabo znanja in spretnosti. Tako problemsko učenje kot projektni pouk ponujata uporabo znanja v avtentičnih situacijah in sta zaradi tega primerni metodi za umestitev (in deloma tudi razširitev) konceptov trajnostnosti v učni proces, razlikujeta pa se v procesu raziskovanja in rešitvah (prim. Vogel 2023, 6). Na ta način je mogoče cilje trajnostnega razvoja zapeljati v dve smeri: Po eni strani izvesti problemski

pouk, pri katerem učence usmerjamo v osvetlitev avtentičnega problema (npr. podnebna kriza v povezavi s propagandnim besedilom), ali pa projektno (v učilnici ali izven nje) izpeljati nalogo, kjer učenci izdelajo končni izdelek na tematiko trajnostnega razvoja v povezavi s poukom slovenskega jezika ali književnosti (npr. podobno kot pri problemskem pouku). Tovrstne metode dela segajo tudi na področje neformalnega izobraževanja, ki je dopolnilo formalnemu učnemu načrtu (prim. Slavinec & Klemenčič 2023, 2). Ob tem poznamo nekaj projektov, ki omogočajo oplemenitev projektnega pouka tudi pri poučevanju slovenskega jezika, npr. Znanost mladini v organizaciji ZOTKS<sup>13</sup>, kjer lahko mladi raziskovalci raziskujejo želeno temo in ustvarijo končni izdelek, raziskovalno nalogo. Morda se ravno v problemskem in projektne učnju zariše najbolj optimalna pot do didaktizacije vsebin SC, drži pa, da so tovrstne metode odmik od tradicionalnega poteka poučevanja slovenščine in deloma celo segajo izven formalnih okvirjev pouka ali na področje večje individualizacije učnega procesa.

## 5. Sklep

Prispevek je skušal prikazati skupne cilje trajnostnega razvoja, ki so skupaj z ostalimi skupnimi cilji uvrščeni v učni načrt za pouk slovenskega jezika po prenovi 2025. Cilji, ki se po vzoru Evropskega okvirja kompetenc za trajnostnost (GreenComp) umeščajo v učni načrt za pouk slovenščine, so izraženi pri obveznih in izbirnih ciljih, deloma tudi v didaktičnih priporočilih za uresničevanje ciljev pri vsebinah iz pouka književnosti. Vsebine trajnostnega razvoja tako niso neposredno vpete v jezikovni pouk, a ob analizi ciljev, kjer so SC zastopani, ugotavljamo, da omogočajo (sicer neizraženo) povezavo z jezikovnim poukom. Ob pregledu učnega načrta smo zasledili nekaj stičnih točk, ki bi potencialno predstavljale učinkovito izhodišče za delo v razredu; ena od teh je povezava pouka tem iz besediloslovja (tudi s književnostjo) – pri tem se lahko s tvorbo različnih besedilnih vrst na več načinov (tematsko ali strukturno) poučimo o trajnostnem razvoju in vplivih določenih segmentov na razumevanje sveta, v katerem živimo. Preko pouka književnosti in razvijanja specifičnih zmožnosti (npr. kritična (sporazumevalna) zmožnost, formulacija problemov ipd.) je to omogočeno tudi na jezikovni strani pouka. Drugi vidik, ki je pomemben za korektno implementacijo SC v pouk slovenščine, pa je a) na eni strani povezovanje in implementacija sodobnejših (jezikovno) didaktičnih pristopov v pouk slovenščine (denimo problemski pouk J1, projektne pouk) in b) povezovanje neformalnih in drugačnih metod dela – npr. razvijanje kroskurikularnih povezav s SC trajnostnega razvoja ob mladinski raziskovalni dejavnosti. Celotna skupina skupnih ciljev je ob analizi pokazala, da pričakovane kompetence sicer izkazujejo natančnost, a na drugi strani (pre)izrazito ohlapnost in konceptualno zmedo. Primerjava med GreenComp in UN 2025 pokaže, da učni načrt prevzema konceptualni okvir, vendar ga ne prevaja v dovolj jasne didaktične smernice. Niti učni načrt niti ostali kurikularni dokumenti ne podajajo neposrednih (specialno) didaktičnih smernic za izvajalce predmeta, kako tovrstne vsebine vključiti v pouk in jih smiselno umestiti v izobraževalno shemo ob glavnih ciljih pouka določenega predmeta (tudi prispevek predstavlja zgolj poskus iskanja stičnih točk z didaktizacijo SC). Ta nedefiniranost lahko v prihodnosti ob izvajanju pouka v skladu z novim

---

13 Zveza za tehnično kulturo Slovenije.

učnim načrtom povzroči izpuščanje sicer pomembnih in v osnovi dobro zasnovanih skupnih ciljev – tu se torej pojavlja premislek (in potreba) o boljšem in natančnejšem prikazu implementacije tovrstnih konceptov v pouk slovenskega jezika in ostalih predmetov.

## Bibliografija

### Viri

- Bregač, Š., Jež, A., Krakar-Vogel, B., Šekli, M., & Žbogar, A. (2025a). *Slovenščina: učni načrt: srednje splošno izobraževanje* (Spletna izd.). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje; Zavod RS za šolstvo. <https://tinyurl.com/mr2kvfst>
- Bregač, Š., Ahačič, K., Jež, A., Krakar-Vogel, B., Šekli, M., & Žbogar, A. (2025b). *Slovenščina: učni načrt: osnovna šola: izobraževalni program osnovne šole: izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim predmetnikom za osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre: izobraževalni program osnovne šole s prilagojenim predmetnikom za dvojezične osnovne šole na narodno mešanem območju Prekmurja: prilagojeni izobraževalni programi osnovne šole z enakovrednim izobrazbenim standardom: drugo vzgojno-izobraževalno obdobje, tretje vzgojno-izobraževalno obdobje: obvezni predmet* (Spletna izd.). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje; Zavod RS za šolstvo. <https://tinyurl.com/5p8fenyw>

### Literatura

- Ahačič, K., Banjac, M., Baškarad, S., Belasić, I., Bergoč, Š., Bešter, J., Borota, B., Bratina, K., Brečko, B. N., Breznik, I., Brodnik, A., Čop, J., Gorenc, J., Gradišek, P., Grušovnik, T., Holcar, A., Jerko, A., Jurak, G., Klančnik, B., ... Zupan, B. (2024). *Skupni cilji in njihovo umeščanje v učne načrte in kataloge znanj* (Spletna izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/skupni\\_cilji.pdf](https://www.zrss.si/pdf/skupni_cilji.pdf)
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera, M. (2023). *GreenComp: evropski okvir kompetenc za trajnostnost: poročilo skupnega raziskovalnega središča v okviru znanosti za politiko: prevod* (Spletna izd.). Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/greencomp.pdf>
- Holcar, A. (2025). Skupni cilji v prenovljenih učnih načrtih: temelj splošne izobrazbe za izzive časa. *Vzgoja in izobraževanje*, 56(4/5), 67–69.
- Kregar, S. (2017). Celostni pristop k vključevanju vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 48(4), 27–33.
- Nolimal, F., Brodnik, V., Holcar, A., Skvarč, M., Suban, M., & Poberžnik, A. (2024). *Usmeritve za pripravo didaktičnih priporočil k učnim načrtom za osnovne in srednje šole* (Spletna izd.). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. [https://www.zrss.si/pdf/usmeritve\\_didakticna\\_priporocila.pdf](https://www.zrss.si/pdf/usmeritve_didakticna_priporocila.pdf)
- Slavinec, M., Klemenčič, E. (2024). Neformalno izobraževanje fizikalnih vsebin in mladinsko raziskovalno delo: mladi raziskovalci, raziskovalni tabori in festivali. Maribor: Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba.
- Vogel, J. (2010). Zmožnost jezikovnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V M. Ivšek (ur.), *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju* (106–135). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Vogel, J. (2015). Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. *Jezik in slovstvo*, 60(3/4), 173–183.
- Vogel, J. (2023). Procesne metode pri pouku slovenskega jezika kot prvega jezika. *Jezik in slovstvo*, 68(2), 3–17. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/13244>

Maria Vlasova, Universität Hamburg, Deutschland

## Zwischen Tradition und nachhaltiger Bildung im Fremdsprachenunterricht

### Zur Bedeutung von interkultureller Kompetenz im Russischunterricht

Given ongoing social debates, migration-related diversity, and global political developments, democracy education, critical thinking, and sustainable development are increasingly central to educational discourse. Especially since Russia's invasion of Ukraine, teaching Russian in schools has taken on particular significance. Due to the high degree of heterogeneity in learning groups, Russian language teaching offers considerable potential for promoting intercultural communicative competence (ICC) as a basis for education for sustainable development (ESD) and political education.

This article examines the importance of ICC in Russian language teaching from the perspective of Russian teachers in Germany. It is based on an exploratory study using Q methodology that captures the subjective attitudes and interpretative patterns of 15 teachers. The results identify four different approaches to ICC: a knowledge-oriented and critically reflective approach, an everyday life-oriented approach, a politically and socially critical reflective approach, and a conflict-avoiding and apolitical, experience- and knowledge-oriented approach. Overall, ICC is viewed positively and perceived as already present in Russian lessons, although different understandings and priorities underlie these convictions. The study provides insights into current attitudes and teaching practices, and highlights the potential of Russian language teaching to promote sustainable and intercultural learning as well as the professional development of foreign language teachers.

---

Keywords: Intercultural competence, sustainability, professional beliefs of Russian teachers, foreign language teaching in Germany, Q method

---

Vor dem Hintergrund intensiver gesellschaftlicher Debatten, migrationsbedingter Vielfalt sowie globaler politischer Entwicklungen rücken Demokratiebildung, kritisches Denken und nachhaltige Entwicklung verstärkt in den Fokus schulischer Bildungsdiskurse. Dem schulischen Russischunterricht kommt dabei spätestens seit dem russländischen Angriffskrieg auf die Ukraine eine besondere Bedeutung zu. Aufgrund der hohen Heterogenität der Lerngruppen bietet er Potenzial für die Förderung interkultureller kommunikativer Kompetenz (IKK) als Grundlage für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und politische Bildung. Dieser Beitrag untersucht die Bedeutung von IKK im Russischunterricht aus der Perspektive von Russischlehrkräften in Deutschland. Grundlage dafür bildet eine explorative Q-Studie, die subjektive Einstellungen und Deutungsmuster von insgesamt 15 Lehrkräften erfasst. Die Ergebnisse zeigen vier unterschiedliche Zugänge zur IKK: einen wissensorientiert und kritisch-reflektierten, einen lebensweltlich-alltagsnahen, einen politisch und gesellschaftlich kritisch-reflektierten sowie einen konfliktvermeidenden und apolitischen, erfahrungs- und wissensorientierten Zugang. Insgesamt wird IKK von den Lehrkräften als positiv bewertet und im Russischunterricht präsent wahrgenommen, wobei den jeweiligen Überzeugungen unterschiedliche Verständnisse und Schwerpunktsetzungen zugrunde liegen. Die Studie liefert Einblicke in aktuelle Einstellungen und unterrichtliche Praktiken und verdeutlicht das Potenzial des Russischunterrichts für die Förderung nachhaltiger und interkultureller Bildungsprozesse sowie für die Weiterentwicklung der Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften.

---

Schlüsselwörter: Interkulturelle Kompetenz, Nachhaltigkeit, Professionelle Überzeugungen von Russischlehrkräften, Fremdsprachenunterricht in Deutschland, Q-Methode

---



## 1. Russischunterricht im Spannungsfeld von Tradition und Neudenken

In diesem Beitrag wird Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aus einer empirischen Perspektive betrachtet, indem die professionellen Überzeugungen von Russischlehrkräften zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz (IKK) untersucht werden. Auf Grundlage einer explorativen Q-Studie wird gezeigt, wie *teacher beliefs* zentrale BNE-Anliegen wie kritische Kulturbewusstheit, Perspektivwechsel und politische Bildung im Fremdsprachenunterricht ermöglichen, begrenzen oder neu rahmen.

Der kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht umfasst neben funktional-kommunikativen Kompetenzen auch die interkulturelle kommunikative Kompetenz (IKK), die als zentrales Ziel eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts gilt. Auch bildungspolitisch ist sie als gleichwertiger Bestandteil allgemeiner Bildungsziele verankert (vgl. HH Bildungsplan Neuere Fremdsprachen, 2022). Interkulturelle Bildung wird dabei als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden, auf die Lehrkräfte gezielt vorbereitet werden müssen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2025). IKK bezeichnet die Fähigkeit, sprachlich und kulturell reflektiert zu handeln und sich zwischen unterschiedlichen kulturellen Perspektiven kommunikativ zu bewegen (vgl. Byram, 2021). Ziel ist es, Lernende zu befähigen, kulturelle Differenzen wahrzunehmen, zu reflektieren und in der Kommunikation Brücken zu bauen.

Vor dem Hintergrund migrationsbedingter gesellschaftlicher Vielfalt kommt der IKK im Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung zu. Sie gilt zum einen als unabdingbarer Bestandteil des Spracherwerbs (Roche, 2001) und kann zum anderen als übergeordnetes Bildungsziel verstanden werden (Breka & Petravic, 2015). Eine zentrale theoretische Grundlage bildet Byrams (1997/2021) Modell, das neben sprachlichen Fähigkeiten auch Einstellungen, Wissen und Handlungsfähigkeit umfasst und auf die Entwicklung einer kritischen Kulturbewusstheit (*critical cultural awareness*) abzielt. Kritisches Denken – also das Hinterfragen, Urteilen und Reflektieren – wird damit als integraler Bestandteil fremdsprachlichen Lernens verstanden.

Besonders im Fremdsprachenunterricht sind Lehrkräfteüberzeugungen (*teacher beliefs*) von besonderer Relevanz, da sie die Auswahl von Inhalten, den Umgang mit Heterogenität sowie die Thematisierung kontroverser politischer und gesellschaftlicher Fragen beeinflussen. In diesem Sinne können sie als Schlüssel für die Förderung interkulturellen Lernens, politischer und nachhaltiger Bildung verstanden werden. So weisen einige Autor\*innen auf deutliche Parallelen zwischen den Zielsetzungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und der IKK hin, insbesondere hinsichtlich Perspektivenvielfalt, Reflexionsfähigkeit und globaler Verantwortung (vgl. Vogt, 2022; Rippl, 2022; Peskoller, 2022). Nachhaltiges Lernen setzt demnach voraus, kulturelle, soziale und politische Dimensionen von Sprache und Kommunikation mitzudenken. Vor diesem Hintergrund wird die IKK als integraler Bestandteil von BNE verstanden.

An diese Überlegungen schließt die Konzeption einer kritischen Fremdsprachendidaktik an, wie sie unter anderem von Gerlach (2020) formuliert wurde. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Sprache nicht neutral sei, sondern Machtverhältnisse widerspiegeln, reproduzieren oder infrage stellen kann. Fremdsprachenunterricht sei demnach stets politisch, da Bildung als solche inhärent politisch sei (Gerlach, 2020, 7). Ein ausschließlich vermeintlich neutraler Unterricht birgt die Gefahr, gesellschaftliche Ungleichheiten zu verdecken und Lernprozesse auf technokratische Sprachvermittlung zu reduzieren (ibid., 7). Die Förderung kritischen Sprachbewusstseins, die

Thematisierung von Machtverhältnissen sowie der reflektierte Umgang mit Kontroversen werden daher als zentrale Aufgaben fremdsprachlicher Bildung verstanden (ibid., 7).

In diesem Zusammenhang stellt der Russischunterricht im deutschsprachigen Raum einen besonders sensiblen und zugleich aufschlussreichen Forschungsschwerpunkt dar. Sprachen sind stets an kulturelle, gesellschaftliche und politische Konstellationen gebunden (Bergmann & Böhmer, 2020, 74). Seit dem russländischen Angriffskrieg auf die Ukraine im Jahr 2022 ist die Frage nach politischer Bildung und kritischer Kulturbewusstheit im Russischunterricht besonders virulent geworden. Die Thematisierung von Krieg und politischen Kontexten birgt hohes Konfliktpotenzial und stellt Lehrkräfte vor fachliche, didaktische und emotionale Herausforderungen. Als mögliche Gründe für eine Zurückhaltung bei der Behandlung entsprechender Themen werden unter anderem Konfliktscheu, wahrgenommene Kompetenzdefizite, emotionale Betroffenheit oder ein unreflektiertes Russlandbild diskutiert (vgl. Böhmer & Dornicheva, 2023).

Gleichzeitig wird betont, dass eine Nicht-Thematisierung politischer Ereignisse den Unterricht künstlich entpolitisiert und das Fach in seiner gesellschaftlichen Relevanz schwächt. Mehrere Autor\*innen plädieren daher für eine kritische Auseinandersetzung mit sprachlichen, kulturellen und politischen Implikationen des Russischunterrichts (ibid., 105). Bergmann (2023) kritisiert beispielsweise einen russlandzentrierten und imperialistisch geprägten Unterricht und verweist auf die symbolische Dimension von Sprache, die historisch mit Unterdrückung und kultureller Vereinnahmung verbunden war (ibid., 17). Ein kritischer Fremdsprachenunterricht müsse daher Sprachsensibilisierung, Medienkompetenz sowie Bild- und Symbolkompetenz fördern und unterschiedliche Perspektiven sichtbar machen (vgl. Bergmann, 2023; Böhmer & Dornicheva, 2023).

Dabei ginge es nicht darum, Emotionen aus dem Unterricht auszuklammern, sondern vielmehr darum, Meinungsverschiedenheiten und Dissonanzen auszuhalten und reflektiert zu bearbeiten. Fremdsprachenunterricht, der sich mit Zielsprachenländern und -kulturen auseinandersetzt, hat stets eine politische Dimension und kann einen wichtigen Beitrag zu nachhaltigem, kritisch-reflektiertem Lernen leisten (Bergmann, 2023, 24). Vor diesem Hintergrund erscheint die Untersuchung von Russischlehrkräften besonders relevant.

In diesem Zusammenhang rücken professionelle Überzeugungen von Lehrkräften (sog. *teacher beliefs*) als handlungsleitende Dimension professioneller Kompetenz in den Fokus (Syring et al., 2019, 206). Sie beeinflussen maßgeblich Unterrichtsplanung, -gestaltung und Bewertungsprozesse und strukturieren das berufliche Denken und Handeln von Lehrkräften (Kaplan, 2020, 67; Dohrmann, 2021, 17). Überzeugungen wirken dabei als Filter, der bestimmt, welche Inhalte als relevant erachtet, wie Unterrichtssituationen interpretiert und welche Handlungsoptionen gewählt werden (vgl. Fives & Buehl, 2010). Darüber hinaus gelten Überzeugungen als vergleichsweise stabil, sind jedoch durch gezielte Aus- und Weiterbildungsprozesse sowie reflexive Auseinandersetzungen veränderbar (vgl. Bien-Miller & Andronie, 2017).

Professionelle Überzeugungen sind als vernetztes System zu verstehen, in dem einzelne Überzeugungen nicht isoliert, sondern in Wechselbeziehung zueinander stehen. Lehrkräfte verfügen über zahlreiche Überzeugungen, die vielfältig ausgeprägt sind und durch fachliches Wissen, berufliche Erfahrungen sowie durch kulturelle, soziale und politische Rahmenbedingungen geprägt werden (vgl. Levin, 2017). Das sogenannte Dreikomponentenmodell professionsbezogener Ein-

stellungen (vgl. Rosenberg & Hovland, 1960) differenziert zwischen kognitiven, motivational-afektiven und behavioralen Dimensionen und bietet eine analytische Grundlage zur Erfassung von *teacher beliefs* (vgl. Syring et al., 2019).

Ein zentraler Bestandteil von Überzeugungssystemen sind Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, die sich auf die wahrgenommene Fähigkeit beziehen, Unterrichtsziele zu erreichen und Lernprozesse zu beeinflussen (vgl. Flint et al., 2024). Sie wirken steuernd auf Zielsetzung, Engagement und Durchhaltevermögen von Lehrkräften und beeinflussen damit unmittelbar die Unterrichtsqualität (Dohrmann, 2021, 46). Gleichzeitig gilt es zu berücksichtigen, dass Überzeugungen nicht zwangsläufig zu konkretem Handeln führen müssen. Zwischen Überzeugungen, Intentionen und tatsächlicher Umsetzung kann ein sogenannter *practice gap* entstehen, der Unsicherheiten im Unterricht begünstigt und ein zentrales Spannungsfeld professionellen Handelns markiert (vgl. Ajzen, 1991). Im folgenden Abschnitt werden diese theoretischen Überlegungen durch eine explorative Studie zu den Überzeugungen von Russischlehrkräften empirisch vertieft.

## 2. Explorative Studie

Das folgende Kapitel führt zunächst in die Forschungsfragen ein und beschreibt anschließend das methodische Vorgehen, die Datenauswertung und die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Studie.

### 2.1 Forschungsfragen

Ziel dieser Studie ist es zu untersuchen, welche Bedeutung Russischlehrkräfte der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (IKK) zuschreiben. Bedeutung wird dabei in dreifacher Hinsicht verstanden: erstens als aktueller Stellenwert der IKK im Russischunterricht, zweitens im Verhältnis zu anderen Kompetenzbereichen und drittens im Hinblick auf das semantische und didaktische Verständnis der Lehrkräfte. Im Zentrum der Untersuchung stehen somit die professionellen Überzeugungen von Russischlehrkräften in Bezug auf IKK.

Vor diesem Hintergrund werden folgende Forschungsfragen verfolgt: Welche Einstellungen von Russischlehrkräften zur IKK lassen sich identifizieren? Welche Tendenzen und Begründungslinien prägen den Zugang von Russischlehrkräften zur IKK im Russischunterricht?

### 2.2 Q-Methode als Zugang zur Subjektivität

Zur Erfassung professioneller Überzeugungen wird die Q-Methode als *Mixed-Methods*-Ansatz eingesetzt. Sie verbindet qualitative und quantitative Elemente und eignet sich besonders zur Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen und Orientierungsmuster. Gerade im Kontext der Professionalisierungsforschung erlaubt sie es, komplexe und teils widersprüchliche Einstellungen systematisch abzubilden und vergleichend auszuwerten. Als explorativer Ansatz verzichtet die Q-Methode auf vorab formulierte Hypothesen und zielt darauf ab, Bedeutungszuschreibungen aus der Perspektive der Teilnehmenden sichtbar zu machen (vgl. Watts & Stenner, 2012; Leidig et al., 2022).

Im Rahmen einer Q-Studie ordnen die Teilnehmenden (*P-Set*) eine Reihe an Statements zu einem bestimmten Untersuchungsgegenstand – hier der IKK – entlang einer vorgegebenen Skala nach ihrer subjektiven Zustimmung (*Q-Sort*). Die Aussagen werden dabei in Relation zueinander bewertet, sodass individuelle Priorisierungen und Deutungsmuster erkennbar werden. Die anschließende Faktorenanalyse ermöglicht es, geteilte Sichtweisen zu identifizieren und als übergeordnete Orientierungsmuster zu interpretieren (*ibid.*).

### 2.2.1 Entwicklung des Q-Samples

Die Entwicklung des Q-Samples erfolgte theoriegeleitet und strukturiert. Ausgangspunkt bildet ein sogenannter *concourse*, der relevante Aussagen zur IKK aus Bildungsplänen, Byrams (1997/2021) IKK-Konzeption sowie aus aktueller fremdsprachendidaktischer Forschungsliteratur, insbesondere zum Russischunterricht, umfasste. Aus diesem Material wurden 30 Statements formuliert.

Die Statements wurden entlang der Dimensionen professioneller Überzeugungen geordnet, orientiert am Dreikomponentenmodell von *teacher beliefs* (kognitiv, affektiv, behavioral). Dies diente der Orientierung für das Design des *Q-Sets*, um unterschiedliche Akzentsetzungen im Diskursfeld abzubilden, ohne diese als trennscharfe Komponenten zu verstehen. Inhaltlich beziehen sich die Statements unter anderem auf den wahrgenommenen Stellenwert der IKK, emotionale Haltungen gegenüber interkulturellen und politischen Themen sowie auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Aspekte der Unterrichtsgestaltung. Leitend waren dabei die Fragen, welche Kompetenzen Schüler\*innen im Russischunterricht erwerben sollen und welche Anforderungen sich daraus für Lehrkräfte ergeben. Das finale Q-Sample umfasst folgende Statements:

#### Kognitive Komponente – Wert/Kosten

1. Im Fremdsprachenunterricht sollte differenziertes Wissen über verschiedene Länder, Lebenswelten und Kulturen erworben werden.
2. Im Russischunterricht sollen sich die Schüler\*innen kritisch mit der eigenen und der zielsprachlichen Kultur auseinandersetzen.
3. Im Fremdsprachenunterricht sollten gesellschaftliche Werte und Verhaltensweisen reflektiert werden, um dysfunktionale Interaktionen erkennen und eine tolerante Haltung einnehmen zu können.
4. Der Russischunterricht sollte genutzt werden, um sich mit Klischees und Vorurteilen auseinanderzusetzen.
5. Die gemeinsame Reflexion über kulturspezifische Wertesysteme stellt mich als Lehrkraft vor unvorhersehbare Herausforderungen.
6. In Zeiten von KI sollte im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kompetenz ausgebaut werden; der extreme Aufwand des Erlernens einer Fremdsprache wird nicht mehr notwendig sein.
7. Die migrationsbedingte kulturelle Vielfalt in Deutschland und individuelle Erfahrungen stellen für den Russischunterricht eine wichtige Ergänzung dar.
8. Fremdsprachenunterricht, der den Blick auf die zielsprachliche Kultur aus einer kritischen Außenperspektive richtet, hat immer eine politische Dimension.
9. Interkulturelle Kompetenz auszubauen bedeutet für mich eine unangemessen zeitaufwendige Unterrichtsplanung.
10. Interkulturelle Kompetenz im Russischunterricht ausbauen zu wollen, inspiriert mich, Unterricht neuartig zu gestalten.
11. Seit dem russländischen Angriffskrieg hat sich für mich die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz nicht verändert.

#### Motivational-affektive Komponente – intrinsische Motivation/negative Emotionen

12. Im Russischunterricht sollen die Schüler\*innen lernen, wie Sprache und Kultur politisch instrumentalisiert werden können.
13. Der Ausbau der interkulturellen Kompetenz meiner Schüler\*innen ist mir zwar wichtig, in der Umsetzung mangelt es aber an Zeit und Material.
14. Im Russischunterricht werden die Lernenden zu Mediator\*innen ausgebildet, die sich in interkulturellen Begegnungssituationen angemessen verhalten können.
15. Die kulturelle Heterogenität meiner Schüler\*innen empfinde ich als Bereicherung meines beruflichen Alltags.
16. Interkulturelle Kompetenzen können nur mithilfe der zielsprachlichen funktional-kommunikativen Kompetenzen ausgebaut werden.
17. Mir ist wichtig, im Russischunterricht über Politik und Geschichte zu sprechen.

#### Behaviorale Komponente – Selbstwirksamkeit

18. Ich erzähle den Lernenden gerne von meinen eigenen Erfahrungen mit anderen Ländern und mit zielsprachigen Menschen.
19. Ich kann meine Schüler\*innen dazu motivieren, über ihre eigenen und die zielsprachigen kulturellen Identitäten zu reflektieren.
20. Mir ist wichtig, dass meine Schüler\*innen auch ihre Emotionen und Sorgen im Russischunterricht zum Ausdruck bringen können.
21. Ich kann eine gute Lern- und Entwicklungsumgebung schaffen, in der meine Schüler\*innen ihre interkulturelle Kompetenz ausbauen können.

#### Behaviorale Komponente – Verhalten/wahrgenommene Kompetenz

22. Ich vermeide es, besonders aufgeladene kulturspezifische Themen zu behandeln, damit keine Konfliktsituationen entstehen.
23. Um die interkulturelle Kompetenz meiner Schüler\*innen auszubauen, ist es sinnvoll, auf das Deutsche zurückzugreifen.
24. Ich fühle mich nicht in der Lage, aktuelle politische Themen im Russischunterricht zu behandeln.
25. Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte sind besonders prädestiniert für die Aufgabe der Förderung von interkultureller Kompetenz.

#### Unterrichtsgestaltung

26. Ich nutze soziale Netzwerke als inhaltliche und methodische Grundlage für interkulturelles Lernen im Russischunterricht.
27. Ich rege die Lernenden dazu an, selbstständig über einen Aspekt der zielsprachlichen Kultur ihrer Wahl zu recherchieren und darüber im Unterricht zu berichten.
28. Ich bereite regelmäßig Mediationsaufgaben vor, die in ihrer Funktion als Vermittlung zwischen Kulturen und Sprachen maßgeblich für den Ausbau von interkultureller Kompetenz sind.
29. Ich kann dazu beitragen, dass die Schüler\*innen bleibende Erfahrungen durch Begegnungssituationen mit den zielsprachlichen Kulturen sammeln können.
30. Ich bin in der Lage, meine eigenen kulturell geprägten Denk- und Handlungsweisen zu hinterfragen und den Russischunterricht entsprechend zu gestalten.

Ziel war es, ein möglichst breites Spektrum an Positionen des normativen Anspruchs zur IKK im Russischunterricht abzubilden und dieses in ein Spannungsverhältnis zum wahrgenommenen Zustand zu setzen. Die Statements wurden einheitlich, möglichst präzise und bewusst pointiert und provokant formuliert, um klare Positionierungen zu ermöglichen und auch kritische Haltungen sichtbar zu machen. Auf diese Weise sollte die Grundlage für eine differenzierte Analyse der Meinungsbilder von Russischlehrkräften geschaffen werden.

## 2.2.2 Bestimmung der Q-Sort-Matrix

In der Q-Methode kann die Sortierung der Statements als *forced* oder *free distribution* erfolgen (vgl. Watts & Stenner, 2012). Während eine freie Sortierung keine feste Struktur vorgibt, erfordert eine erzwungene Verteilung die relationale Einordnung der Aussagen entlang einer vorgegebenen Skala. Im Unterschied zu klassischen Likert-Skalen werden Statements dabei im Verhältnis zueinander bewertet, was auch bei kleineren Stichproben differenzierte Ergebnisse ermöglicht (vgl. Leidig et al., 2022).

Die Skalenmitte fungiert als bedeutungsvolles Zentrum (*distensive zero*) zwischen positiven und negativen Ausprägungen. Typisch ist eine normalverteilte Q-Sort-Matrix (vgl. Thume, 2023). Für die vorliegende Studie wurde eine *forced distribution* mit einer Skalierung von -4 bis +4 bei weniger als 40 Statements gewählt (vgl. Brown, 1980), wobei den Polen jeweils nur ein Statement zugeordnet werden konnte (vgl. Abb. 1).

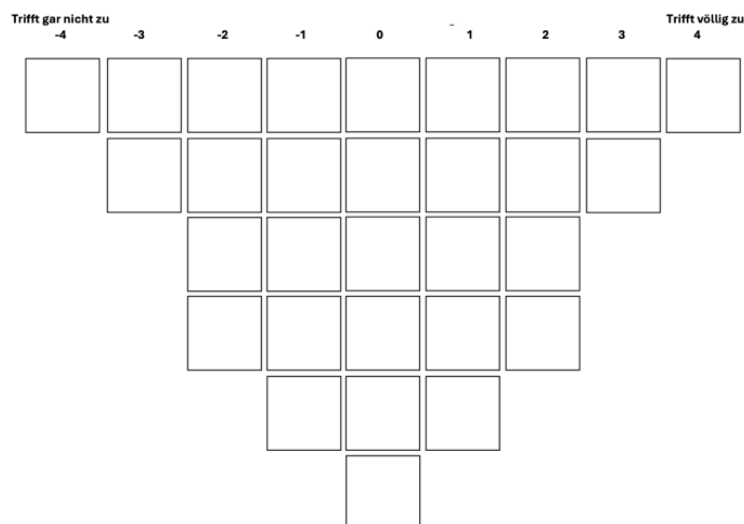


Abbildung 1: finale Q-Sort-Matrix

Die dazugehörige Aufgabenstellung lautete: „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu bzw. nicht zu? Sortieren Sie diese im Verhältnis zueinander auf der Skala von -4 bis +4. Auf jedes Feld darf nur eine Aussage gelegt werden. Falls Sie in beiden Stufen unterrichten, beziehen Sie sich bitte auf Sek. I oder II. Es gibt kein Richtig oder Falsch.“

## 2.2.3 Probandinnen

Die Erfassung persönlicher Informationen versteht sich als fester Bestandteil einer Q-Studie (Watts & Stenner, 2012, 74). Für die vorliegende Studie wurden 15 praktizierende Russischlehrkräfte über den Hamburger Russischlehrer-Verband e.V. gewonnen. In Anlehnung an das empfohlene Verhältnis von Teilnehmenden zu Statements von 1:2 gilt diese Stichprobengröße für ein Q-Set mit 30 Statements als angemessen (ibid., 74). Die Stichprobe umfasst ausschließlich Frauen, darunter zum Zeitpunkt der Erhebung (zwischen Juli und Oktober 2024) zwei Lehrkräfte

im Vorbereitungsdienst. Der überwiegende Teil der Teilnehmerinnen ist in Hamburg tätig; jeweils eine Lehrkraft unterrichtet in Mecklenburg-Vorpommern und Berlin, eine weitere war zum Erhebungszeitpunkt in Prag tätig.

Zur Pilotierung der Erhebung führten zusätzlich eine Gruppe von Referendarinnen einen gemeinsamen *Q-Sort* durch und kommentierten ihre Entscheidungen mündlich, um Unklarheiten aufzudecken und methodische Anpassungen vorzunehmen.

Die Probandinnen waren zwischen 26 und 64 Jahre alt. Zehn Personen der Stichprobe gehörten der Altersgruppe von 26 bis 45 Jahren an, während fünf Personen zwischen 46 und 64 Jahre alt waren. Acht Personen verfügten über eine Berufserfahrung von ein bis fünf Jahren als Russischlehrerin, während drei Personen mehr als 30 Jahre Berufserfahrung angaben.

Alle Teilnehmerinnen unterrichteten Russisch an weiterführenden Schulen in der Sekundarstufe I und/oder II. Eine Probandin ist neben ihrer Tätigkeit als Russischlehrkraft auch als Hochschuldozentin tätig. Zehn der 15 Probandinnen gaben an, eine Migrationsgeschichte zu haben, davon neun mit russischsprachigem Hintergrund.

Neben Russisch unterrichteten neun Personen eine oder zwei weitere Sprachen. Darüber hinaus unterrichteten zwei Personen ein naturwissenschaftliches Fach, vier ein ästhetisches Fach und drei ein gesellschaftswissenschaftliches Fach. Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrheit der Probandinnen fachlich primär im Bereich der Sprachen zu verorten ist.

#### 2.2.4 Durchführung der Post-Sorts

An die *Q-Sorts* schloss sich ein Reflexionsgespräch (*Post-Sort*) an, in dem die Teilnehmenden ihre Sortierungen erläutern und begründen konnten (Thume, 2023, 139). Mit sieben der 15 Teilnehmerinnen (Präsenzerhebung, Rest wurde online durchgeführt) wurde ein solches Gespräch geführt und mit Einverständnis aufgezeichnet. Die Gespräche waren zwischen 30 und 60 Minuten lang. Ziel des *Post-Sorts* ist es, Entscheidungsprozesse beim Sortieren nachvollziehbar zu machen, individuelle Bedeutungszuschreibungen zu erfassen und die Relationen zwischen den Aussagen zu reflektieren (ibid., 139.). Dadurch sollte ein vertieftes Verständnis der rekonstruierten Faktoren ermöglicht und die Qualität der Interpretation erhöht werden. Neben spontanen Kommentaren der Teilnehmenden wurden gezielte Nachfragen zum Verständnis einzelner Aussagen sowie zu als zentral oder problematisch empfundenen Aspekten der IKK gestellt, um die inhaltliche Tragfähigkeit des *Q-Samples* abzusichern. Die *Post-Sort-Interviews* wurden als leitfadengestützte Gesprächsverläufe entsprechend der Gütekriterien nach Watts & Stenner (2013) angelegt (vgl. auch Thume, 2023).

#### 2.2.5 Datenauswertung

Die *Q-Methodologie* stellt eine Umkehrung der klassischen *R-Methodologie* dar, indem nicht Variablen, sondern Personen miteinander korreliert werden (*by-person factor analysis*) (vgl. Watts & Stenner, 2012). Jede Zeile der Datenmatrix repräsentiert dabei die subjektive Bewertung einer einzelnen Person in Form eines *Q-Sorts*.

Für die Datenauswertung wurde das speziell für *Q-Studien* entwickelte Programm *KADE* verwendet. Zentrales Element der Analyse ist die Datenreduktion mittels der Faktorenanalyse (vgl. Thume, 2023). Zunächst wurden dafür die Interkorrelationen zwischen allen *Q-Sorts* berechnet,

wodurch sichtbar wird, in welchem Ausmaß einzelne Sortierungen übereinstimmen oder divergieren (*person-by-person correlation matrix*).

Auf Grundlage dieser Korrelationsmatrix wurde die Faktorenanalyse durchgeführt. Zur Faktorenextraktion kam die Hauptkomponentenanalyse (PCA) zum Einsatz, deren Ziel die Erklärung möglichst großer Varianzanteile ist. Die Faktorenladungen geben an, wie stark ein *Q-Sort* einem Faktor zugeordnet ist und reichen von -1,00 bis +1,00. Zur Bestimmung der Faktorenzahl wurden sowohl das Eigenwertkriterium (Eigenwert > 1) als auch der Scree-Test herangezogen. Während das Eigenwertkriterium vier Faktoren auswies, deutete der Scree-Test auf drei interpretierbare Hauptfaktoren hin.

Im Anschluss erfolgte eine Varimax-Rotation, um die Interpretierbarkeit der Faktoren zu verbessern und eine eindeutige Zuordnung der *Q-Sorts* zu ermöglichen. *Q-Sorts* mit Ladungen von  $\pm 0,45$  oder höher wurden als signifikant ( $p < 0,05$ ) gewertet. Nach der Rotation luden jeweils fünf *Q-Sorts* auf Faktor 1 und 2. Faktor 3 zeigte eine signifikante negative Ladung eines *Q-Sorts*, die als invertierte Sichtweise interpretiert wurde. Um diese Perspektive adäquat abzubilden, wurde Faktor 3 in zwei Subfaktoren (3a und 3b) differenziert. Insgesamt wurde daher mit vier Faktoren weitergearbeitet.

Die vier Faktoren erklären gemeinsam 59% der Gesamtvarianz: Faktor 1 erklärt 23%, Faktor 2 22% und die Faktoren 3a und 3b jeweils 14%. Damit bilden sie einen Großteil der Unterschiede in den Sichtweisen der Teilnehmenden ab und gelten als inhaltlich trennscharf interpretierbar. Zur inhaltlichen Auswertung wurden für jeden Faktor idealtypische *Q-Sorts* (*factor arrays*) berechnet. Diese basieren auf z-Werten, die angeben, wie stark ein Faktor einem Statement zustimmt oder dieses ablehnt. Statements mit hohen z-Werten prägen den jeweiligen Faktor besonders stark, während geringere Ladungen entsprechend schwächer gewichtet werden. Die idealtypischen *Q-Sorts* stellen somit hypothetische Sortierungen dar, die eine jeweilige Sichtweise in idealer Form repräsentieren.

Abschließend wurden konsensuale und differenzierende Statements bestimmt. Konsensuale Statements zeichnen sich dadurch aus, dass sie über alle Faktoren hinweg ähnlich eingeordnet wurden, während differenzierende Statements signifikante Unterschiede zwischen den Faktoren aufweisen. Zur Bestimmung wurde die Rangvarianz der z-Werte berechnet. Statements mit hoher Varianz weisen starke Meinungsunterschiede auf, während eine geringe Varianz auf hohe Übereinstimmung hinweist. Die idealtypischen *Q-Sorts* dienen als Grundlage für die weitere Interpretation der unterschiedlichen Sichtweisen. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Q-Studie vorgestellt.

### 2.2.5.1 Faktor 1: wissensorientierter und kritisch-reflektiert vermittelnder Zugang

Faktor 1 weist eine hohe Reliabilität ( $\alpha=0,952$ ) auf und erklärt 23% der Gesamtvarianz. Fünf *Q-Sorts* laden auf diesen Faktor und repräsentieren eine klar positive Haltung gegenüber der Förderung von IKK im Russischunterricht (vgl. Abb. 2).

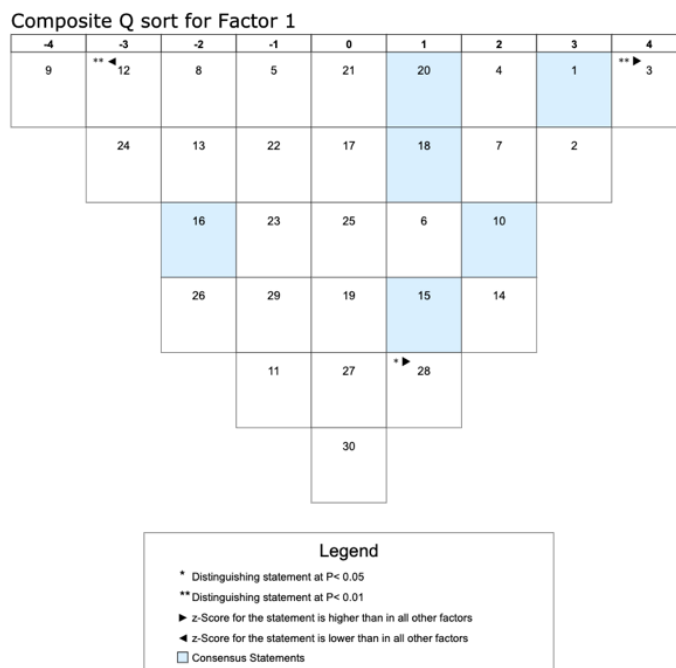


Abbildung 2: idealtypischer Q-Sort für Faktor 1

Charakteristisch ist die deutliche Ablehnung belastungsorientierter Annahmen: Der Ausbau von IKK wird weder als unangemessen zeitaufwendig (Statement 9, -4) noch als aufgrund fehlender eigener Kompetenz nicht leistbar eingeschätzt (Statement 24, -3). Die Thematisierung politischer Instrumentalisierung von Sprache und Kultur wird abgelehnt (Statement 12\*, -3). IKK wird damit als selbstverständlicher Bestandteil professionellen Unterrichtshandelns verstanden.

Demgegenüber erfahren reflexive und wissensorientierte Statements höchste Zustimmung. Besonders hervorgehoben werden die Reflexion gesellschaftlicher Werte und Verhaltensweisen (Statement 3\*, +4) sowie der Erwerb differenzierten Wissens über Kulturen und Lebenswelten (Statements 1c und 2, jeweils +3). Während Statement 1c als konsensual gilt, fungieren Statement 3\* und 12\* als differenzierend und sind damit besonders kennzeichnend für diesen Faktor. Ergänzend wird auch die regelmäßige Nutzung von Mediationsaufgaben positiv bewertet (Statement 28\*).

In den *Post-Sort*-Gesprächen wird dieses Verständnis narrativ gestützt. Sprache wird als kulturell eingebetteter Bedeutungsraum beschrieben. Sie sei „ein Verständigungsmittel und gleichzeitig eine Horizonterweiterung“, da sich in ihr immer auch ausdrücke, „was in diesem Sprachraum lebt“. IKK bedeutet in dieser Perspektive, sich auf andere Sichtweisen einzulassen und zwischen kulturellen Bedeutungsräumen zu vermitteln. Eine Lehrkraft bringt dies mit Blick auf Mediationsaufgaben pointiert zum Ausdruck, wenn sie beschreibt, dass Lernende in unterschiedlichen Sprachen „auch ein Stück weit andere Menschen sind“ und IKK gerade darin bestehe, sich „dem anderen zuzuwenden“.

Politische und gesellschaftliche Themen gelten dabei als integraler Bestandteil zeitgemäßen Russischunterrichts, insbesondere vor dem Hintergrund des russischen Angriffskrieges auf die

Ukraine. Ohne kritische Auseinandersetzung mit Konflikten, Identitätsfragen und Machtverhältnissen bliebe interkulturelles Lernen unvollständig. IKK wird dabei normativ aufgeladen und als Beitrag zur Verständigung und Friedenserziehung verstanden, da Verständigung nur möglich sei, „wenn wir wirklich miteinander sprechen können“.

Zusammenfassend repräsentiert Faktor 1 einen wissensorientierten und kritisch-reflektiert vermittelnden Zugang zur IKK. Differenzierter kultureller und sprachlicher Wissenserwerb bildet die Grundlage für Perspektivenwechsel, Toleranzentwicklung und kritische Kulturbewusstheit. Vielfalt wird dabei als didaktisches Potential für Reflexionsprozesse über kulturelle und individuelle Identitäten verstanden. Demzufolge verknüpft Faktor 1 differenzierten Wissenserwerb, kritische Kulturbewusstheit und sprachlich-kulturelle Vermittlung eng miteinander.

### 2.2.5.2 Faktor 2: gezielt lebensweltlich und alltagsnaher Zugang

Faktor 2 weist ebenfalls eine hohe Reliabilität ( $\alpha=0,952$ ) auf und erklärt 22% der Gesamtvarianz. Fünf *Q-Sorts* laden auf diesen Faktor und repräsentieren eine insgesamt positive, jedoch deutlich lebensweltlich und alltagsnah ausgerichtete Haltung gegenüber der Förderung von IKK im Russischunterricht (vgl. Abb. 3).

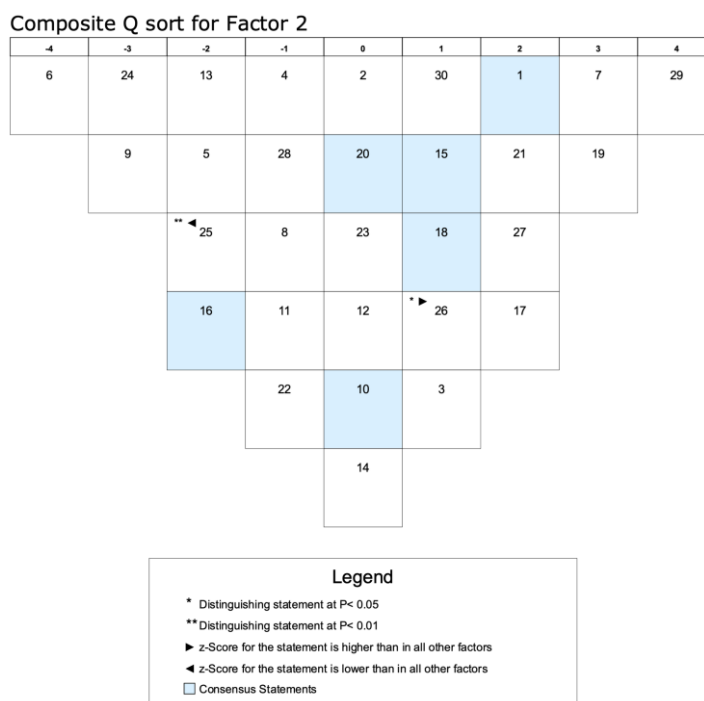


Abbildung 3: idealtypischer *Q-Sort* für Faktor 2

Charakteristisch ist zunächst die klare Ablehnung von technik- und belastungsorientierten Annahmen. Die Vorstellung, IKK könne in Zeiten von KI den Erwerb sprachlicher Kompetenzen ersetzen, wird deutlich zurückgewiesen (Statement 6, -4). Ebenso wird der Ausbau von IKK weder

als unangemessen zeitaufwendig (Statement 9, -3) noch als aufgrund fehlender eigener Kompetenz nicht leistbar eingeschätzt (Statement 24, -3). Sprache wird weiterhin als unverzichtbares Medium menschlicher Verständigung verstanden, „KI kann vielleicht schriftlich helfen, aber wenn es emotional und persönlich wird, müssen wir immer noch miteinander reden“.

Demgegenüber erfahren Statements höchste Zustimmung, die lebensweltliche Anbindung, Begegnung und Motivation betonen. Besonders hervorgehoben wird die Möglichkeit, durch reale und virtuelle Begegnungssituationen bleibende Erfahrungen mit den zielsprachlichen Kulturen zu ermöglichen (Statement 29, +4). Auch migrationsbedingte kulturelle Vielfalt wird als wichtige Ressource für den Russischunterricht bewertet (Statement 7, +3), ebenso die eigene Fähigkeit, Schüler\*innen zur Reflexion über kulturelle Identitäten zu motivieren (Statement 19, +3). Der Erwerb differenzierten Wissens über Länder, Lebenswelten und Kulturen (Statement 1c, +2) wird – konsensual über alle Faktoren hinweg – positiv eingeschätzt, jedoch primär alltags- und erfahrungsbezogen verstanden.

In den *Post-Sort*-Gesprächen wird Interkulturalität vor allem als gelebte Kultur beschrieben, die sich über Traditionen, Alltag, Literatur, Musik und Küche erschließen ließe: „Interkulturalität ist ja nicht nur Sprache, sondern auch Tradition, Küche, Musik, Literatur – einfach alles, was ein Land ausmacht“. Als besonders lernwirksam gelten daher authentische Begegnungen, da IKK „durch richtige Begegnungssituationen und nicht nur durch dieses Künstliche im Unterricht“ erworben werden kann. Die migrationsbedingte Heterogenität der Lerngruppen wird dabei ausdrücklich als Bereicherung wahrgenommen und mit einem ausgeprägten Expert\*innendenken verbunden: Dies habe den Unterricht „auf ein ganz anderes Niveau gebracht“ und wirke motivationsfördernd.

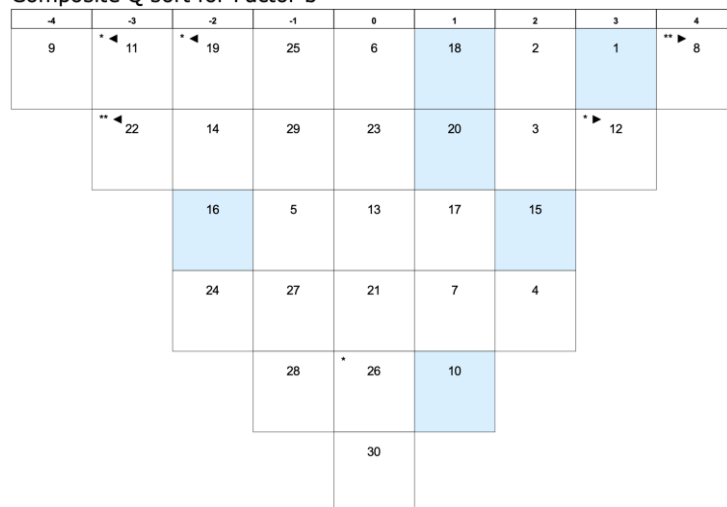
Politische und gesellschaftliche Themen werden demgegenüber ambivalent bewertet. Zwar wird die eigene Fähigkeit, solche Themen grundsätzlich zu behandeln, nicht infrage gestellt, in der Praxis werden aktuelle politische Konflikte jedoch häufig vermieden. Dies wird mit emotionaler Belastung, Konfliktpotenzial in heterogenen Lerngruppen und dem Wunsch nach einem positiven, kulturorientierten Unterricht begründet: „Ich versuche, mich vom Politischen zu distanzieren – Literatur und Kunst bleiben, das Negative möchte ich nicht in den Mittelpunkt stellen“. Politische Themen werden daher allenfalls punktuell aufgegriffen und zugunsten stabiler kultureller Bezugspunkte zurückgestellt.

Zusammenfassend repräsentiert Faktor 2 einen gezielt lebensweltlichen und alltagsnahen Zugang zur IKK. Interkulturelles Lernen wird vor allem über Begegnungen, positive Erfahrungen und lebensweltliche Anschlussfähigkeit realisiert, während eine vertiefte kritische Auseinandersetzung eher in den Hintergrund tritt.

### 2.2.5.3 Faktor 3b: politisch und gesellschaftlich kritisch-reflektierter Zugang

Faktor 3b weist eine hohe Reliabilität von  $\alpha = 0,941$  auf und erklärt 14% der Gesamtvarianz. Vier *Q-sorts* laden signifikant auf diesen Faktor. Er repräsentiert eine Perspektive, die IKK explizit im Zusammenhang aktueller gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen verortet (vgl. Abb. 4).

Composite Q sort for Factor b



## Legend

- \* Distinguishing statement at  $P < 0.05$
- \*\* Distinguishing statement at  $P < 0.01$
- ▶ z-Score for the statement is higher than in all other factors
- ◀ z-Score for the statement is lower than in all other factors
- Consensus Statements

Abbildung 4: idealtypischer Q-Sort für Faktor 3b

Charakteristisch ist die klare Ablehnung belastungs- und konfliktvermeidender Annahmen. Der Ausbau von IKK wird weder als unangemessen zeitaufwendig eingeschätzt (Statement 9, -4) noch wird die Bedeutung von IKK seit dem russländischen Angriffskrieg relativiert (Statement 11\*, -3). Ebenso wird das bewusste Meiden konfliktbehafteter kulturspezifischer Themen deutlich zurückgewiesen (Statement 22\*, -3). Diese Positionierungen verdeutlichen, dass Konfliktpotenziale nicht als didaktisches Risiko, sondern als notwendiger Bestandteil interkulturellen Lernens verstanden werden.

Demgegenüber erfahren Statements höchste Zustimmung, die die politische Dimension von Fremdsprachenunterricht betonen. Besonders hervorgehoben wird die Auffassung, dass ein kritisch-externer Blick auf zielsprachliche Kulturen stets politisch ist (Statement 8\*, +4), ebenso wie der Erwerb differenzierten Wissens über Kulturen und Lebenswelten (Statement 1c, +3) und die Auseinandersetzung mit politischer Instrumentalisierung von Sprache und Kultur (Statement 12\*, +3). Diese Statements fungieren – ebenso wie die Ablehnung von Statement 11\* und 22\* – als differenzierend und sind damit besonders kennzeichnend für diesen Faktor. Konsensual über alle Faktoren hinweg bleibt die Ablehnung der Annahme, IKK könne ausschließlich über funktional-kommunikative Kompetenzen erworben werden (Statement 16c).

In den *Post-Sort*-Gesprächen wird dieses Verständnis deutlich verbalisiert. IKK wird als Raum beschrieben, in dem Emotionen, Unsicherheiten und Identitätskonflikte ausdrücklich thematisiert werden sollen. Eine Lehrkraft betont, dass es ihr „wichtiger geworden ist, nachzufragen“, warum sich Lernende aufgrund ihrer Herkunft schlecht fühlen, und ihnen Raum zu geben, „ihre Sorgen und Emotionen auszudrücken“. Politische und geschichtliche Themen werden dabei

nicht ausgespart, sondern gezielt über Formate wie *Fake-News*-Analysen in den Unterricht integriert.

Zentral für diesen Zugang ist zudem die kritische Auseinandersetzung mit medialen und sprachlichen Instrumentalisierungsmechanismen. Sprache wird als machtvolleres Medium verstanden, das emotionalisieren, ausgrenzen und manipulieren kann. Entsprechend wird im Unterricht reflektiert, „welche Wörter emotionalisieren“, „wen bestimmte Botschaften ansprechen“ und wie Sprache in politischen, religiösen und kulturellen Kontexten instrumentalisiert wird. Damit wird IKK eng mit Medien- und Demokratiebildung verknüpft.

Auch der Einsatz sozialer Medien und KI ist für diese Perspektive relevant, jedoch stets kontrolliert und reflektiert. Soziale Netzwerke werden erst nach gemeinsamer kritischer Analyse genutzt, KI explizit als Werkzeug eingeführt, mit dem Lernende kompetent umgehen sollen: „Es geht um deinen Gedanken – nicht darum, dass etwas perfekt formuliert ist“. Medienkompetenz wird damit als integraler Bestandteil interkulturellen Lernens verstanden.

Zusammenfassend lässt sich Faktor 3b als politisch und gesellschaftlich kritisch-reflektierter Zugang zur IKK beschreiben. Interkulturelles Lernen wird hier konsequent in aktuelle gesellschaftliche, politische und mediale Kontexte eingebettet und auf die Förderung kritischer Urteilsfähigkeit, Reflexionskompetenz und Handlungsfähigkeit ausgerichtet.

#### 2.2.5.4 Faktor 3a: konfliktvermeidend apolitischer, eigener erfahrungs- und wissensorientierter Zugang

Faktor 3a weist eine Reliabilität von  $\alpha = 0,80$  auf und erklärt 14% der Gesamtvarianz. Es handelt sich um den invertierten Teil des ursprünglich bipolaren Faktors 3; ein *Q-Sort* aus dem *P-Set* lädt auf diesen Faktor. Trotz der geringen Fallzahl wird diese Perspektive berücksichtigt, da sie ein klar unterscheidbares und im Sample singuläres Deutungsmuster abbildet (vgl. Abb. 5).

Charakteristisch für Faktor 3a ist eine ausgeprägt konfliktvermeidende Haltung gegenüber politisch und gesellschaftlich aufgeladenen Themen. Besonders deutlich wird dies in der starken Ablehnung des Statements, dass es wichtig sei, im Russischunterricht über Politik und Geschichte zu sprechen (Statement 17\*, -4). Gleichzeitig wird dem bewussten Meiden konfliktbehafteter kulturspezifischer Themen ausdrücklich zugestimmt (Statement 22\*, +4). Auch der Einsatz sozialer Netzwerke (Statement 26, -3) sowie die Nutzung von KI im Fremdsprachenunterricht (Statement 6, -3) werden kritisch bewertet. Diese Positionierung verdeutlicht eine starke Orientierung an Sicherheit, Vorhersehbarkeit und emotionaler Entlastung im Unterricht.

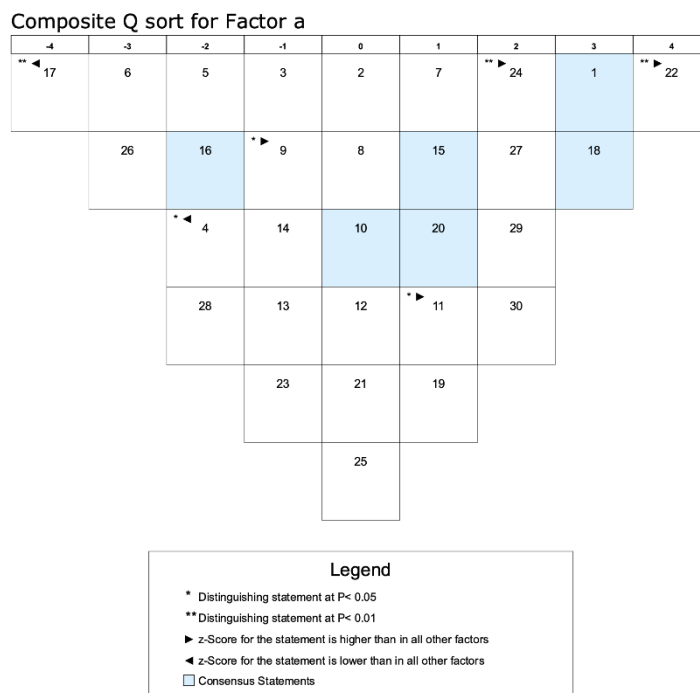


Abbildung 5: Idealtypischer Q-Sort für Faktor 3a

Im *Post-Sort*-Gespräch wird diese Haltung offen reflektiert. Politische Konfliktthemen werden als persönlich schwer aushaltbar beschrieben, insbesondere aufgrund der Sorgen, unvorhersehbare Situationen nicht angemessen moderieren zu können. Konflikte seien „sehr schwer auszuhalten“, verbunden mit der Angst, „nicht zu wissen, wie man so eine Situation entschleunigen kann“. Diese Unsicherheit führt zu einer bewussten Zurückhaltung gegenüber kontroversen Themen und erklärt die ablehnende Haltung gegenüber politischer Bildung im Russischunterricht. Entsprechend wird auch die Bedeutung von IKK seit dem russländischen Angriffskrieg nicht als grundlegend verändert wahrgenommen (Statement 11\*, +1). Zwar wird anerkannt, dass Lehrwerke häufig „russlandlastig“ seien, eine stärkere Politisierung des Unterrichts wird jedoch nicht als notwendig erachtet. Die Auseinandersetzung mit Klischees und Vorurteilen (Statement 4\*, -2) wird ebenfalls eher abgelehnt.

Demgegenüber erfahren solche Statements Zustimmung, die einen erfahrungsbasierten, persönlichen Zugang zu Interkulturalität betonen. Besonders hoch bewertet werden der Erwerb differenzierten Wissens über Länder, Lebenswelten und Kulturen (Statement 1c, +3) sowie das Teilen eigener Auslandserfahrungen mit den Lernenden (Statement 18c, +3). Diese Statements sind konsensual positiv über alle Faktoren hinweg, nehmen für Faktor 3a jedoch eine besonders zentrale Stellung ein.

Im Reflexionsgespräch wird deutlich, dass interkulturelles Lernen hier primär über authentische Erlebnisse, Reisen und persönliche Begegnungen verstanden wird. Die Lehrkraft beschreibt Interkulturalität als offene Haltung gegenüber dem Neuen, verbunden mit Neugier, Begeisterung und der Bereitschaft, „wie ein Schwamm“ andere Kulturen „aufzusaugen“. Eigene Auslandser-

fahrungen – auch außerhalb russischsprachiger Länder – werden ausführlich geschildert und gezielt genutzt, um den Schüler\*innen Einblicke in andere Lebenswelten zu ermöglichen und Begegnungssituationen anzubahnen, etwa durch digitale Austauschprojekte.

KI wird hingegen überwiegend skeptisch betrachtet. Zwar wird deren langfristiges Potenzial anerkannt, aktuell überwiegt jedoch der Eindruck, dass sie Lernprozesse eher behindert als unterstützt. Dem wird ein starkes Plädoyer für den Wert des eigenen Sprachwissens und realer Kommunikation entgegengesetzt, insbesondere in Situationen, in denen technische Unterstützung nicht verfügbar ist.

Zusammenfassend lässt sich Faktor 3a als konfliktvermeidend-apolitischer, eigener erfahrungs- und wissensorientierter Zugang zur IKK beschreiben. Interkulturelles Lernen wird vor allem über persönliche Erfahrungen, Offenheit und Begeisterung für Sprachen und Kulturen vermittelt, während politische, historische und konfliktbehaftete Aspekte bewusst ausgeklammert werden.

## 2.3 Diskussion und didaktische Implikationen

Die Ergebnisse der vorliegenden explorativen Studie zeigen, dass Russischlehrkräfte der IKK insgesamt eine hohe Bedeutung beimessen. Über alle identifizierten Perspektiven hinweg lässt sich eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber der IKK feststellen. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich diese Zustimmung in sehr unterschiedlichen Verständnissen, Schwerpunktsetzungen und didaktischen Zugängen manifestiert. Eine eindeutige Hierarchisierung von IKK gegenüber anderen Kompetenzbereichen konnte nicht rekonstruiert werden; vielmehr variiert die Bedeutung der IKK in Abhängigkeit vom jeweils als lernförderlich erachteten Zugang.

Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage lässt sich festhalten, dass die professionellen Einstellungen der Russischlehrkräfte durchweg offen gegenüber interkulturellem Lernen sind, jedoch in ihrer Ausprägung differieren. Die Analyse zeigt, dass die einzelnen Komponenten professioneller Einstellungen – kognitiv, motivational-affektiv und behavioral – in jeweils spezifischen Kombinationen auftreten, die durch individuelle Erfahrungen, wahrgenommene Anforderungen der Lerngruppen sowie durch institutionelle Rahmenbedingungen geprägt sein können.

Bezogen auf die zweite Forschungsfrage konnten vier unterschiedliche Zugänge zur IKK rekonstruiert werden. Diese Perspektiven unterscheiden sich weniger in der grundsätzlichen Wertschätzung von IKK als vielmehr in der Frage, wie Interkulturalität verstanden, begründet und unterrichtlich umgesetzt wird. Auffällig ist zudem, dass sich die identifizierten Zugänge nicht zufällig auf die Stichprobe verteilen, sondern mit bestimmten professionellen und institutionellen Merkmalen der Lehrkräfte zusammenhängen. So wird der wissensorientierte und kritisch-reflektiert vermittelnde Zugang (Faktor 1) ausschließlich von Lehrkräften im gymnasialen Kontext vertreten. Dies deutet darauf hin, dass curriculare Anforderungen und Leistungsansprüche einen stärkeren Fokus auf differenzierten Wissenserwerb und kritische Reflexion begünstigen können. Der gezielt lebensweltliche und alltagsnahe Zugang (Faktor 2) wird überwiegend von älteren und erfahreneren Lehrkräften vertreten. Dies lässt vermuten, dass langjährige Unterrichtspraxis und Erfahrung einen schüler\*innenorientierten Zugang zur IKK fördern, der an bewährten unterrichtlichen Handlungsstrategien ausgerichtet ist.

Der politisch und gesellschaftlich kritisch-reflektierte Zugang (Faktor 3b) tritt ausschließlich bei Lehrkräften auf, die neben Russisch ein gesellschaftswissenschaftliches Fach unterrichten. Dieses Ergebnis legt nahe, dass fachliche Sozialisation und curriculare Nähe zu politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen die Bereitschaft fördern können, diese Themen auch im Fremdsprachenunterricht explizit aufzugreifen und kritisch zu reflektieren.

Diese Zusammenhänge sind angesichts der geringen Stichprobenzahl nicht generalisierbar, verweisen jedoch auf das Potenzial institutioneller Rahmenbedingungen, beruflicher Erfahrung und fachlicher Ausrichtung als Einflussfaktoren auf professionelle Überzeugungen hin. Sie unterstreichen die Bedeutung einer Lehrer\*innenbildung, in der interkulturelle, politische und nachhaltigkeitsbezogene Bildungsziele nicht fachlich isoliert, sondern übergreifend verankert werden. Die explorativ entwickelten Thesen zum Einfluss von Schulform, Berufserfahrung und Fächerkombination liefern dabei vielversprechende Ansatzpunkte für weiterführende Forschung.

Vor dem Hintergrund aktueller Bildungsdiskurse lassen sich die identifizierten Zugänge zugleich normativ einordnen. Perspektiven, die IKK mit kritischer Reflexion, Perspektivwechsel, Toleranz und gesellschaftlicher Verantwortung verbinden, weisen eine hohe Anschlussfähigkeit an zeitgemäße Bildungsziele auf, wie sie auch im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) formuliert werden. Insbesondere kritisch-reflektierte Zugänge eröffnen Lerngelegenheiten, in denen kulturelle Differenz nicht harmonisiert, sondern als Ausgangspunkt für Aushandlungsprozesse, Urteilsbildung und demokratische Teilhabe genutzt werden kann. Demgegenüber zeigt der konfliktvermeidende und apolitische Zugang (Faktor 3a) eine deutliche Spannung zu Bildungsansätzen, die auf die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Kontroversen und Zukunftsfragen abzielen. Aus einer BNE-Perspektive bestünde die Gefahr, dass Lerngelegenheiten zur Entwicklung kritischer Denk- und Handlungskompetenzen ungenutzt bleiben.

Die Ergebnisse verdeutlichen somit das Potenzial des Russischunterrichts als Lernraum für politische Bildung, kritische Kulturbewusstheit und nachhaltige Entwicklungsprozesse. Gerade vor dem Hintergrund des russländischen Angriffskrieges auf die Ukraine wird sichtbar, dass interkulturelles Lernen nicht losgelöst von politischen, historischen und medialen Kontexten gedacht werden kann. Der Umgang mit Konflikten und emotionaler Betroffenheit stellt dabei eine zentrale professionelle Herausforderung für Russischlehrkräfte dar. In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, Fortbildungsangebote für Russischlehrkräfte stärker an überfachlichen Bildungszielen auszurichten. Diese können Lehrkräften Orientierung im Umgang mit Unsicherheiten, Kontroversitäten und gesellschaftlicher Verantwortung bieten und zur Professionalisierung im Umgang mit politisch sensiblen Themen beitragen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Studie einen differenzierten Einblick in aktuelle Einstellungen und Deutungsmuster von Russischlehrkräften zur IKK bietet. Die Q-Methode erweist sich dabei als geeignet, komplexe und teils widersprüchliche Überzeugungen sichtbar zu machen. Zugleich bleiben weiterführende Fragen offen, etwa nach dem tatsächlichen Kompetenzprofil der Lehrkräfte, nach der Perspektive der Lernenden oder auch nach institutionellen Unterschieden zwischen Schulformen. Insgesamt machen die Ergebnisse deutlich, dass der Russischunterricht ein erhebliches Potenzial für interkulturelle, politische und nachhaltige Bildungsprozesse birgt – vorausgesetzt, IKK wird als reflexive und zukunftsorientierte Kompetenz verstanden.

### 3. Fazit und Ausblick

Die identifizierten Zugänge verdeutlichen, dass ein zeitgemäßer Russischunterricht verstärkt auf kritische Kulturbewusstheit ausgerichtet sein muss. Dies schließt die systematische Reflexion und Dekonstruktion von Lehrmaterialien, tradierten kulturellen Narrativen sowie russland-zentrierten Deutungsmustern ein.

Für die weitere Forschung eröffnen sich mehrere Perspektiven. In Längsschnittstudien könnte untersucht werden, wie sich professionelle Überzeugungen von Lehrkräften im Spannungsfeld von IKK, politischer Bildung und BNE über die Zeit verändern und welchen Einfluss Fortbildungsmaßnahmen auf Einstellungen und Unterrichtspraxis haben. Auch eine erneute Befragung der vorliegenden Stichprobe im Rahmen einer erweiterten Q-Studie erscheint sinnvoll, um die gewonnenen Befunde zu vertiefen und die Rolle des Russischunterrichts als Lernraum für nachhaltige, demokratische und interkulturelle Bildungsprozesse weiter auszudifferenzieren.

### Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organized Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bergmann, A. & Böhmer, J. (2020). Perspektiven auf Heterogenität. Lehrpläne für Russisch als Fremdsprache und Russisch als Herkunftssprache. *Die Neueren Sprachen, Jb. des GMF 8/9 für 2016/2017*, 68-81.
- Bergmann, A. (2023). Russland führt Krieg. Wie geht es dem Russischunterricht. *Die Neueren Sprachen. Jahrbuch des GMF 11/12 (für 2020-2021)*, 15-30.
- Bien-Miller, L. & Andronie, M. (2017). *Einstellungen und Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit von Grundschullehrkräften*. Universität Koblenz-Landau, 3-23.
- Böhmer, J. & Dornicheva, D. (2023). Wie politisch darf bzw. muss Sprachunterricht sein? Vorschläge zur Auseinandersetzung mit dem russländischen Angriffskrieg auf die Ukraine im Russischunterricht. *SlavUn - Slavische Sprachen unterrichten*, 102-116.
- Breka, O & Petradić, A. (2015). Foreign Language Teachers and the Intercultural Dimension in Primary Education/Učitelji stranih jezika i interkulturalna dimenzija u osnovnoškolskom obrazovanju. *Croatian Journal of Education – Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17, 27-41. doi: 10.15516/cje.v17i0.1529
- Brown, S. R. (1980). *Political Subjectivity: Applications of Q Methodology in Political Science*. Yale University Press.
- Byram, M. (1997/2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. (2. Ausgabe). Bristol: Multilingual Matters/Channel View Publications Ltd. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Dohrmann, J. (2021). *Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Waxmann.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2010). Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: conceptualizing a belief framework. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (eds.), *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice* (pp. 470–515). Cambridge University Press.
- Flint, A., Rubie-Davies, C.M., & Peterson, E. (2024). Teacher views of relationships between their teaching practices and beliefs, the school context, and student achievement. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59, 157-173. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00321-x>
- HH Bildungsplan Neuere Fremdsprachen (2022). *Bildungsplan Studienstufe. Neuere Fremdsprachen Russisch*. Hrsg. von Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung.
- Gerlach, D. (Hg.) (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik: Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr Francke Attempto.
- Kaplan, I. (2020). Einstellungen von Lehramtstudierenden zum Unterricht in sprachlich vielfältigen Klassen – Lehrprofessionalisierung im Rahmen des Deutsch-als-Zweitsprache- 3 3 Moduls in NRW. In N. Masanek & J. Kilian (Hg.), *Professionalisierung im Lehramtstudium Deutsch: Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung* (S. 63-93). Peter Lang.
- Leidig, S., Köhler, H., Caruso, C., & Goller, M. (2022). Q Method: Assessing subjectivity through structured ranking of items. In M. Goller, E. Kyndt, S. Paloniemi, & C. Damsa (eds.), *Methods for researching professional learning and development: Challenges, applications, and empirical illustrations* (441-466). Springer.

- Levin, B. (2017). The development of teachers' beliefs. In H. Fives & M. Gill (eds.), *International Handbook of Research on Teacher Beliefs* (pp. 48-65). Routledge.
- 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. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Rippl, G. (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In C. Sippl & E. Rauscher (eds.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 33–51). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Narr.
- Rosenberg, M.J. & Hovland, C.I. (1960). *Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes*. In C.I. Hovland & M.J. Rosenberg (eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (1-14). Yale University Press.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2025). *Diversitätsbewusste und interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* (überarbeitete Empfehlung; zur Kenntnis genommen am 18.09.2025). Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2025/2025\\_09\\_18-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2025/2025_09_18-Interkulturelle-Bildung.pdf) (16.04.2026)
- Syring, M. et al. (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellung zu heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 201–219.
- Thume, S. (2023). *Das Fachverständnis zum Schulfach Geographie. Eine Analyse am Beispiel der individuellen Relevanz von Unterrichtsprinzipien mittels Q-Methode*. Books on Demand.
- Vogt, K. (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung und digitale Transformation in der Fremdsprachendidaktik*. In J. Weselek et al. (Hg.), *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung* (189-200). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65120-9>
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation*. SAGE.

Maria Sulimova, Universität Leipzig, Deutschland

## Fächerübergreifende Bezüge und nachhaltige Ansätze im HSU Russisch

Education for Sustainable Development (ESD) is increasingly understood as a cross-curricular task in school education. In this context, heritage language instruction (HLI) is of particular interest because it is inherently oriented toward multilingualism, language awareness, and connections between school subjects. Curricula for HLI in the German federal states of North Rhine-Westphalia and Saxony emphasize coordination with other subjects and the development of metalinguistic competences. This makes HLI a potentially relevant context for addressing the aims of ESD.

The article examines, first, to what extent HLI curricula correspond to key ESD criteria (Wittlich, 2024), and second, how teachers of Russian as a heritage language establish interdisciplinary links in their teaching practice. The empirical basis of the study consists of ten semi-structured interviews with teachers conducted between 2022 and 2025.

The findings show that teachers employ different strategies. Some focus on developing Language Awareness through language comparison and metalinguistic reflection. Others integrate subject-related content from geography, history, or the natural sciences, drawing on CLIL-oriented approaches. These practices are not mutually exclusive and often occur in combination. Overall, heritage language instruction shows considerable potential to support key goals of ESD, including reflexivity, interdisciplinary thinking, and a reflective engagement with linguistic and cultural diversity.

---

Keywords: Heritage Language Instruction, CLIL, Language Awareness, ESD, Russian as a Heritage Language

---

Образование для устойчивого развития (ОУР) всё чаще рассматривается как межпредметная задача школы. В этом контексте преподавание эритажных языков (ПЭЯ) представляет особый интерес, поскольку изначально ориентировано на многоязычие, развитие языковой рефлексии и установление междисциплинарных связей. Учебные планы по эритажным языкам земель Северный Рейн-Вестфалия и Саксония подчеркивают необходимость согласования с другими школьными предметами и развития метаязыковых компетенций, что позволяет рассматривать ПНЯ как потенциальный вклад в достижение целей ОУР.

В статье анализируется, во-первых, в какой мере учебные планы ПЭЯ соответствуют ключевым критериям ОУР (Wittlich, 2024), а во-вторых, как преподаватели русского языка как эритажного устанавливают межпредметные связи в своей педагогической практике. Эмпирическую основу исследования составляют десять полуструктурированных интервью с учителями, проведенные в период с 2022 по 2025 год.

Результаты показывают, что учителя используют различные стратегии. Одни сосредоточиваются на развитии Language Awareness посредством сопоставления языков и метаязыковой рефлексии. Другие интегрируют в уроки предметное содержание из географии, истории или естественных наук, опираясь на CLIL-ориентированные подходы. Эти практики не исключают друг друга и нередко сочетаются. В целом ПЭЯ демонстрирует большой потенциал для достижения ключевых целей ОУР, включая развитие рефлексии, междисциплинарного мышления и осознанного отношения к языковому и культурному многообразию.

---

Ключевые слова: Преподавание эритажных языков, CLIL, Language Awareness, устойчивое развитие, русский язык как эритажный

---



## 1. Einleitung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird in der UNESCO-Roadmap #esdfor2030 (vgl. UNESCO, 2020) als Querschnittsaufgabe aller Fächer beschrieben. Nachhaltigkeit soll nicht additiv, sondern integrativ in bestehende Bildungsstrukturen eingebunden werden. Für den Sprachunterricht eröffnet sich hier ein besonderes Potenzial, da Fragen von Identität, Perspektivenwechsel und kultureller Vielfalt ein wichtiger Bestandteil sprachlicher Bildungsprozesse sind.

Der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) nimmt in diesem Zusammenhang eine besondere Position ein. Er basiert auf dem Leitgedanken der „natürlichen Mehrsprachigkeit“ (vgl. MSB NRW, 2021), die nicht nur als kommunikative Fähigkeit, sondern als identitätsstiftende Praxis verstanden wird. Die curricularen Vorgaben betonen die Förderung sprachlicher Kompetenzen in Wort und Schrift sowie die systematische Verzahnung mit anderen Fächern. Damit berührt der HSU zentrale Prinzipien der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin & Lange, 2011), die Sprachentwicklung als fachübergreifende Aufgabe konzipiert.

Gleichzeitig bleibt bislang weitgehend ungeklärt, inwiefern diese curricular angelegte fachübergreifende Orientierung auch als Beitrag zu den Zielsetzungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gelesen werden kann. Während BNE auf Reflexivität, Perspektivenwechsel und interdisziplinäres Denken zielt (vgl. Schreiber & Siege, 2016), ist die mögliche Rolle des HSU in diesem Kontext kaum untersucht worden. Dies dürfte unter anderem damit zusammenhängen, dass zur Didaktik des herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland bislang nur eine überschaubare Zahl an Publikationen vorliegt (vgl. Mehlhorn, 2022; Olfert et al., 2026).

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Beitrag ein zweifaches Erkenntnisinteresse, das in zwei miteinander verknüpften Forschungsfragen konkretisiert wird: (1) Inwiefern weisen die Kern- und Rahmenlehrpläne des HSU in Nordrhein-Westfalen und Sachsen Anschlussstellen an zentrale BNE-Kriterien (Wittlich, 2024) auf? (2) In welcher Weise lassen sich die von Lehrkräften für Russisch als Herkunftssprache beschriebenen fachübergreifenden Praktiken im Hinblick auf diese Kriterien rekonstruieren und interpretieren?

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sich unterschiedliche didaktische Strategien rekonstruieren lassen, die auf verschiedene Weise zur reflexiven und fachübergreifenden Gestaltung von Mehrsprachigkeit beitragen. Während einige der beschriebenen Praktiken Anschlussstellen an den Language-Awareness-Ansatz aufweisen, indem metasprachliche Reflexion als zentrales Element sprachlicher Bildung hervorgehoben wird, greifen andere auf am Content and Language Integrated Learning (CLIL) orientierte Konzepte zurück, um fachliche Inhalte in den Sprachunterricht zu integrieren, oft projektbasiert. Der Beitrag untersucht, wie diese Praktiken aus der Perspektive der Lehrkräfte begründet werden und inwiefern sie als potenzielle Beiträge zur Umsetzung zentraler BNE-Zielsetzungen gelesen werden können.

## 2. Theoretischer Rahmen

### 2.1 Rahmenbedingungen des Herkunftssprachlichen Unterrichts in ausgewählten Bundesländern

Das HSU-Angebot und die Rahmenbedingungen unterscheiden sich in Deutschland je nach Bundesland sehr stark, da jedes Bundesland auf Grundlage eines KMK-Beschlusses eigenständig entscheidet, ob HSU innerhalb oder außerhalb des Verantwortungsbereichs der Kultusverwaltung steht. Auch die konkrete Umsetzung hängt von dem Bundesland und dem jeweiligen Schulamt ab. Der HSU kann an den Schulen in einer der drei Formen umgesetzt werden: als Ersatz der zweiten Fremdsprache, als klassen-, schul- und schulartübergreifender Unterricht im Wahlbereich sowie HSU im Rahmen der schulischen Ganztagsangebote (vgl. SMK, 2019b, 8). Für die Zwecke der Studie wurden Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen und Sachsen interviewt, deswegen wird im Weiteren auf die Rahmenbedingungen in diesen Bundesländern ausführlicher eingegangen.

Die Herkunftssprachen werden in Nordrhein-Westfalen im Zuge des wertschätzenden Umgangs mit der „natürlichen Mehrsprachigkeit“ (MSB NRW, 2021) unterrichtet. Die Rahmenbedingungen werden durch den Erlass 13-61 Nr. 2 bestimmt: Der HSU wird maximal fünf Stunden pro Woche angeboten und „soll so weit wie möglich mit dem Unterricht in den Fächern sowie mit außerunterrichtlichen Angeboten, insbesondere im Ganztage, verknüpft werden“ (ibid.). Seine Aufgabe ist es, auf der Grundlage des Lehrplans mündliche und schriftliche Kompetenzen in der Herkunftssprache aufzubauen, zu erhalten, zu erweitern, aber auch „interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln und mehrsprachiges Lernen zu ermöglichen“ (ibid.).

In Nordrhein-Westfalen nahmen im Schuljahr 2023/2024 insgesamt 106.708 Schüler\*innen am herkunftssprachlichen Unterricht teil. Es wurden insgesamt 30 Sprachen von 1.006 fest angestellten Lehrkräften unterrichtet. Der Unterricht wird auf Grundlage von Lehrplänen für die Jahrgänge 1 bis 4, 5 und 6 sowie für die Sekundarstufe I durchgeführt, die für alle Sprachen gelten (MSB NRW, o.D.). Die konkrete Umsetzung ist durch den Erlass „Herkunftssprachlicher Unterricht“ (MSB NRW, 2021) geregelt.

In Sachsen wurden im Schuljahr 2021/2022 18 Sprachen im herkunftssprachlichen Unterricht vermittelt, welchen rund 2.000 Schüler\*innen besuchten (vgl. Mediendienst Integration, 2022, 18). Die größte Nachfrage genoss Arabisch, gefolgt von Russisch und Vietnamesisch. Die Lehrkräfte unterrichten auf Honorarbasis. Der Unterricht soll in Einklang mit den vom sächsischen Bildungsinstitut erarbeiteten Rahmenplänen erfolgen (vgl. SMK, 2019a & 2019b).

### 2.2 Curriculare Rahmenbedingungen: Ziele der BNE und HSU-Lernpläne

Der herkunftssprachliche Unterricht (HSU) soll eng mit dem Unterricht in weiteren Fächern verzahnt werden, um sprachliches, fachliches und interkulturelles Lernen miteinander zu verbinden. Diese Zielsetzung ist z.B. im Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung NRW (MSB NRW, 2021) verankert, der festlegt, dass der HSU „so weit wie möglich mit dem Unterricht in

den Fächern [...] sowie mit außerunterrichtlichen Angeboten, insbesondere im Ganzttag, verknüpft werden“ soll (Nummer 1.2 des Erlasses). Auf der Grundlage des Lehrplans sollen im Rahmen des Unterrichts Fähigkeiten in einer Herkunftssprache in Wort und Schrift aufgebaut, erhalten, erweitert sowie wichtige interkulturelle Kompetenzen ermittelt werden (vgl. Nummer 1.3 des Erlasses).

Die gültigen Lehrpläne der beiden Bundesländer betonen zudem den Aufbau metasprachlicher Kompetenzen und die Herstellung mehrsprachiger und fachübergreifender Bezüge. Damit verbindet sich der HSU mit den Zielen der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin & Lange, 2011) und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die Reflexionsfähigkeit, Perspektivenwechsel und interdisziplinäres Denken fördert (vgl. Schreiber & Siege, 2016).

Beispiele institutioneller Umsetzungen zeigen, dass koordinierte Mehrsprachigkeit und fachübergreifendes Lernen zur sprachlichen und kulturellen Nachhaltigkeit beitragen können. Zielsetzungen dieser Art verfolgen etwa die Projekte KOALA (Maahs & Sánchez Oroquieta, 2021) und Rucksack Schule NRW (Roth, 2015). Die konkreten didaktischen Implikationen sind im Rahmen sprach(en)übergreifender Forschungsprojekte beschrieben und erforscht worden. Beispiele institutioneller Umsetzungen zeigen, dass koordinierte Mehrsprachigkeit und fachübergreifendes Lernen zur sprachlichen und kulturellen Nachhaltigkeit beitragen können. Zielsetzungen dieser Art verfolgen etwa die Projekte KOALA (Maahs & Sánchez Oroquieta, 2021) und Rucksack Schule NRW (Roth, 2015). KOALA (Koordiniertes Mehrsprachiges Lernen) basiert auf einer engen inhaltlichen und methodischen Abstimmung zwischen Regelunterricht und Herkunftssprachlichem Unterricht, die durch eine Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Tandem umgesetzt wird. Im Zentrum stehen die Förderung der Deutschkenntnisse bei gleichzeitiger Stärkung der Familiensprachen sowie sprachkontrastive Verfahren, die Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen und metasprachliches Bewusstsein fördern. Rucksack Schule NRW hingegen ist ein Eltern-Schule-Kooperationsprojekt, das schulische Lernprozesse in Deutsch und Herkunftssprachen mit häuslichen Aktivitäten in den Familiensprachen verzahnt. Eine zentrale Rolle spielen dabei begleitete Elterngruppen, in denen Eltern mit Materialien arbeiten und so aktiv in die sprachliche Förderung ihrer Kinder eingebunden werden. Zugleich hat die Umsetzung letzterer Initiative verdeutlicht, dass solche Programme komplexe Dynamiken erzeugen und teilweise neolinguistische<sup>1</sup> Stereotypisierungen hervorrufen können (Ayten et al., 2021).

Wie bereits erwähnt, ist die mögliche Umsetzung der BNE-Ziele im Rahmen des HSU bislang kaum erforscht worden. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Kern- und Rahmenlehrpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) in Nordrhein-Westfalen und Sachsen mithilfe der BNE-Kriterien (Wittlich, 2024) analysiert. Herangezogen wurden der nordrhein-westfälische „Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10“ (MSB NRW, 2006) sowie die sächsischen Rahmenpläne für die Grundschule und für das Gymnasium bzw. die Oberschule (SMK, 2014; 2019a). Berücksichtigt wurden die zum

---

<sup>1</sup> Unter Linguizismus wird sprachbezogener Rassismus verstanden (Dirim 2010), der sich sowohl in disziplinierenden oder ausschließenden Sprachverboten als auch – in der subtileren Form des Neolinguizismus (ibid.) – in normativen Sprachgeboten äußert.

Zeitpunkt der Analyse gültigen und öffentlich zugänglichen curricularen Vorgaben für den herkunftssprachlichen Unterricht in den untersuchten Bundesländern.

Ziel ist es zu prüfen, inwiefern sich zentrale Zielsetzungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung explizit oder implizit in den curricularen Vorgaben des HSU nachweisen lassen. Die Analyse versteht sich dabei als heuristische Lesart der Lehrpläne im Lichte der BNE-Kriterien und nicht als normative Bewertung ihrer Ausrichtung.

Im Weiteren werden die Lehrpläne anhand des Analyserasters nach Wittlich und Brühne (Wittlich & Brühne, 2020; Wittlich, 2024) zur Analyse von BNE-Inhalten in Schulbüchern untersucht. Die Wahl dieses Analyserasters erfolgt vor dem Hintergrund, dass bislang kein einheitliches, für unterschiedliche Bildungskontexte operationalisierbares Verständnis von BNE vorliegt. Die von Wittlich entwickelten Kriterien bieten hier ein wissenschaftlich fundiertes und empirisch validiertes Referenzsystem, das es ermöglicht, BNE-Implementierungsprozesse sichtbar zu machen. Besonders relevant ist dabei ihre Anschlussfähigkeit an interdisziplinär-fachdidaktische Kontexte, da die Kriterien ausdrücklich auf eine inhaltliche Dekontextualisierung und Übertragbarkeit in unterschiedliche Fächer angelegt sind (vgl. auch *Whole-School-Approach*, Wittlich, 2024). Der Analyseraster gliedert sich in drei Abschnitte: *themenorientierte Kriterien*, *aufgabenstellungsbezogene Kriterien* und *symbiotische Kriterien*. Im Bereich der *themenorientierten Kriterien* steht die migrationsspezifische kulturelle und sprachliche Vielfalt deutlich im Vordergrund. Im Sinne der *Bewahrung* lässt sich eine Orientierung an der Sicherung und Weiterentwicklung von Mehrsprachigkeit erkennen, die als „Ressource mit individueller, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedeutung“ (SMK, 2019a, 4) beschrieben wird. Damit ist *kulturelle Vielfalt* explizit adressiert, während *soziale Gerechtigkeit* in den untersuchten Lehrplänen nicht ausdrücklich als eigenständiges Ziel formuliert wird.

Im Bereich der *aufgabenstellungsbezogenen Kriterien* lassen sich insbesondere Hinweise auf *Handlungsorientierung* und *lebenslangem Lernen* nachweisen. So wird die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (vgl. MSB NRW, 2006, 7) hervorgehoben, die auch „in neu auftretenden oder vorweggenommenen Lebenssituationen“ (ibid.) entwickelt werden soll. Der sächsische Lehrplan formuliert in ähnlicher Weise, Mehrsprachigkeit werde als „kommunikative Handlungsfähigkeit auf angemessenem Niveau in den verschiedenen Lebensbereichen verstanden“ (SMK, 2019a, 4). Auch *lebenslanges Lernen* wird explizit benannt, etwa wenn die „Fähigkeit zum lebenslangen Sprachenlernen“ (MSB NRW, 2006, 10) entwickelt oder „vielfältige Methoden und Arbeitstechniken für lebensbegleitendes Lernen“ (SMK, 2019a, 4) gefestigt werden sollen.

Anknüpfungspunkte zur *Methodenvielfalt* finden sich im nordrhein-westfälischen Curriculum in der Formulierung „methodische Kompetenzen für das Arbeiten mit Medien und Texten“ (MSB NRW, 2006, 10). Der sächsische Lehrplan konkretisiert dies unter anderem durch „Strategien zur Texterschließung, zur Textproduktion, zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung“ (SMK, 2019a, 4). Diese Passagen können als Hinweise auf eine methodisch differenzierte Unterrichtsgestaltung gelesen werden.

*Interaktives Lernen* wird in beiden Bundesländern über selbstgesteuerte und kooperative Formen des Sprachenlernens thematisiert. Im Lehrplan für die sächsische Grundschule treten ergänzend spielerische Lernformen sowie Rollen- und Theaterspiel hinzu, was als altersangemessene Ausgestaltung interaktiver Lernprozesse interpretiert werden kann.

Bezüge zu *systemischem Denken* lassen sich insbesondere dort nachweisen, wo Sprachbewusstheit durch Sprachvergleiche und strukturelle Gegenüberstellungen gefördert werden soll. Die im sächsischen Grundschulrahmenplan explizit vorgesehene koordinierte Alphabetisierung im Vergleich der Schriftsysteme kann ebenfalls als Element einer vernetzenden Betrachtung sprachlicher Strukturen gelesen werden. Auch die intendierte Vermittlung zwischen bisherigen und künftigen Bildungserfahrungen eröffnet potenziell systemische Perspektiven. In diesem Zusammenhang können Transferprozesse angeregt werden, die über schulische Kontexte hinausweisen und mit dem Ziel des *lebenslangen Lernens* in Verbindung stehen.

Hinsichtlich der *Zukunftsorientierung* lässt sich im sächsischen Lehrplan eine Ausrichtung auf die Vorbereitung weiterer Bildungswege erkennen, etwa durch die „Grundlagen für eine erfolgreiche Teilnahme am Fremdsprachenangebot in der Sekundarstufe II“ (MSB NRW, 2006, 10). Der nordrhein-westfälische Kernlehrplan verweist stärker auf berufliche und gesellschaftliche Perspektiven: „für ihren eigenen Lebensweg, für das gesellschaftliche Leben in Deutschland und für den Wirtschaftsstandort Deutschland“ (ibid., 8). Entsprechende Formulierungen können als Bezüge zu *Partizipation* gelesen werden. Im sächsischen Dokument wird zudem eine „problemorientierte Unterrichtsgestaltung“ (SMK, 2019a, 6) genannt, was einen expliziten Bezug zur *Problemorientierung* darstellt.

Die sozial-ökologische *Transformation der Gesellschaft* zur Wissensgesellschaft wird in keinem der Lehrpläne explizit als Ziel formuliert. Gleichwohl kann die institutionelle Verankerung des Faches als strukturelle Anerkennung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit gelesen werden. Indem Bilingualität curricular legitimiert und als Ressource beschrieben wird, etabliert sich Mehrsprachigkeit als Bestandteil schulischer Normalität einer Wissensgesellschaft. In dieser Perspektive eröffnet das Fach zumindest potenziell die Möglichkeit langfristiger Verschiebungen in Wahrnehmungsmustern und Teilhabestrukturen, was im Sinne der sozialen Dimension von BNE als Beitrag zu inklusiver Teilhabe interpretiert werden kann.

Im Bereich der *symbiotischen Kriterien* lassen sich einzelne Bezüge zu den *Dimensionen der Nachhaltigkeit* (sozial, ökonomisch) identifizieren. Mehrsprachigkeit wird im sächsischen Lehrplan als Ressource mit individueller, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedeutung beschrieben. Der nordrhein-westfälische Plan hebt zusätzlich die internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit hervor. Damit werden unterschiedliche *Maßstabsebenen* – von lokalen über nationale bis hin zu globalen Bezügen – implizit angesprochen. Elemente von *Multiperspektivität* sind vor allem in Sprach- und Kulturvergleichen angelegt, werden jedoch nicht terminologisch explizit ausgewiesen. *Naturerfahrungen* finden in den untersuchten Lehrplänen keine Berücksichtigung. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass die analysierten Kern- und Rahmenlehrpläne des HSU mehrere implizite Anschlussstellen an zentrale BNE-Kriterien aufweisen, ohne jedoch explizit als BNE-orientierte Curricula konzipiert zu sein. Während die Analyse der Lehrpläne mögliche strukturelle Anschlussstellen an BNE aufzeigt, stellt sich die Frage, inwiefern diese Potenziale auch in der Unterrichtspraxis aufgegriffen werden. Im folgenden empirischen Teil der Studie wird daher der Frage nachgegangen, inwiefern die Lehrkräfte diese curricular angelegten Potenziale wahrnehmen und über die mögliche Umsetzung in der schulischen Praxis berichten.

### 3. Design und Durchführung

Das vorgestellte explorative qualitative Forschungsprojekt untersucht, inwiefern und auf welche Weise fachübergreifende Bezugnahmen sowie nachhaltigkeitsorientierte didaktische Ansätze im herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) Russisch realisiert werden. Diese Fragestellung wurde als Teilaspekt im Rahmen einer qualitativen Studie zur Didaktik des Schreibens im HSU bearbeitet.

Als Methode wurde das semistrukturierte Expert\*inneninterview ausgewählt. Die Interviewten stehen dabei „nicht als individuelle Personen im Vordergrund [...], sondern als Funktionsvertreter und somit als spezielle Wissensträger. Damit rücken subjektive Konstruktionen und Sinngebungen in den Hintergrund und institutionalisierte Wissensbestände und Problemlösungen stehen im Vordergrund“ (Misoch, 2019, 120). Ziel der vorliegenden Studie ist es, Einblicke in institutionalisierte Handlungslogiken, didaktische Routinen sowie fachspezifische Bezugnahmen innerhalb des HSU zu gewinnen. Die Interviewten sprechen einerseits aus der Perspektive erfahrener Praktiker\*innen mit vertieftem Wissen über die konkrete Unterrichtsgestaltung im HSU, andererseits fungieren sie – im Sinne von Misoch (2019) – als „Funktionsvertreter“ eines spezifischen pädagogischen Handlungsfeldes. Gerade weil der HSU oft wenig curricular geregelt ist und stark von individuellen Lehrentscheidungen abhängt, ermöglicht die Methode des Expert\*inneninterviews einen Zugang zu impliziten didaktischen Konzepten.

Die Interviews wurden ursprünglich im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Didaktik des Schreibens im HSU Russisch erhoben. Im Zentrum standen dabei Fragen der Entwicklung der Schreibkompetenz sowie der Differenzierung im HSU.<sup>2</sup> Auf Grundlage der bereits vorliegenden Forschung zu HSU, zur Didaktik des heterogenen Sprachunterrichts sowie zur Schreibdidaktik wurde ein Interviewleitfaden mit 56 Fragen zusammengestellt, der vier Fragenblöcke enthält: 1) einleitende Fragen zum professionellen Hintergrund und den Rahmenbedingungen des HSU, 2) Fragen zum Schreiben im HSU sowie 3) Fragen zu Diagnostik und Förderung des Schreibens und 4) Fragen zur Differenzierung und dem Formativen Assessment, die im Unterricht eingesetzt werden. Die Interviews zielten darauf ab, die Entwicklung von Schreibkompetenzen im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen, Unterrichtsorganisation und gruppenspezifischer Heterogenität (vgl. Carreira, 2012) zu rekonstruieren.

Die empirische Grundlage bilden zehn leitfadengestützte Expert\*inneninterviews mit Lehrkräften des HSU Russisch aus Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Die Auswahl der Interviewpartner\*innen erfolgte nach dem Schneeballprinzip, im Sinne einer Kettenrekrutierung. Ausgangspunkt bildeten einzelne Lehrkräfte mit guten professionellen Vernetzungen im Bereich des HSU, über die weitere potenzielle Interviewpartner\*innen vermittelt wurden. Dieses Vorgehen erwies sich im Hinblick auf den Zugang zu einer spezifischen und stark in schulische Strukturen eingebundenen Zielgruppe als methodisch geeignet. Über bestehende professionelle Netzwerke konnten so gezielt Lehrkräfte identifiziert werden, die über einschlägige Erfahrungen

---

<sup>2</sup> Auf Grundlage des Datenkorpus entstehen derzeit weitere Publikationen zur Didaktik des Schreibens im HSU Russisch, unter anderem zu sprachbiografischen und sprachideologischen Einstellungen der Lehrkräfte sowie deren daraus resultierenden didaktischen Entscheidungen (Sulimova, 2026b), zu Bezügen zum Deutschunterricht im HSU (Sulimova, 2026a) sowie zur (Nicht-)Anwendung von Differenzierungsmaßnahmen durch Lehrkräfte und deren wahrgenommener Selbstwirksamkeit (Sulimova, 2026c).

im HSU verfügen. Gleichzeitig zeigte sich, dass diese Zielgruppe im schulischen Alltag häufig nur eingeschränkt für externe Forschungsanfragen verfügbar ist, was auch mit der hohen Arbeitsbelastung sowie teilweise marginalisierten Arbeitsbedingungen im Bereich des HSU zusammenhängt (vgl. Ayten & Hägi-Mead, 2023). Darüber hinaus wurde im Verlauf der Akquise deutlich, dass einzelne Lehrkräfte dem Forschungsfeld aufgrund ihrer marginalisierten institutionellen Position teilweise mit Zurückhaltung begegnen, sodass persönliche Empfehlungen und bestehende Vertrauensverhältnisse eine wichtige Voraussetzung für die Kontaktaufnahme darstellen.

Die Interviews mit zehn schulischen Russischlehrerinnen wurden 2022–2025 online durchgeführt und aufgezeichnet. Die für die Interviews akquirierten Lehrerinnen sind nach Eigenangabe seit 1 bis 28 Jahren in dieser Funktion tätig ( $\bar{x}$  13,8 Jahre). Neun Probandinnen hatten einen philologischen Abschluss, eine einen VWL-Abschluss. Sieben von ihnen unterrichten in NRW, drei in Sachsen.

Die Auswertung orientierte sich an einer qualitativen inhaltsanalytischen Vorgehensweise (Kuckartz, 2018), wobei zentrale thematische Kategorien induktiv aus dem Material entwickelt und im Hinblick auf die Fragestellung ausgewertet wurden. Dabei konnten folgende Kategorien abgeleitet werden: Rahmenplan aus der Perspektive der Lehrkräfte, Bezüge zu den anderen schulischen Fächern, Wahrnehmen eigener Stellung an der Schule.

Im Sinne einer nachhaltigen Datennutzung wurden die bereits erhobenen Interviewdaten für die vorliegende Publikation einer erneuten Auswertung unterzogen. Während im ursprünglichen Forschungsdesign Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) nicht im Fokus stand, zeigten sich in den Interviewtranskripten zahlreiche Hinweise auf nachhaltigkeits-bezogene didaktische Orientierungen, insbesondere im Hinblick auf fachübergreifendes Lernen (vgl. auch Sulimova, 2026a), Perspektivenwechsel und institutionelle Einbindung. Daher erfolgte eine sekundäre qualitative Analyse mit einem expliziten Fokus auf BNE-relevante Aspekte.

Sekundäre qualitative Analysen können – wie Heaton (2004) hervorhebt – unter anderem dazu dienen, bestehende Daten zur Beantwortung neuer oder weiterführender Fragestellungen heranzuziehen (vgl. Chatfield, 2020). In diesem Sinne wurde das vorliegende Datenkorpus genutzt, um die Frage zu untersuchen, inwiefern die von den Lehrkräften beschriebenen Praktiken als Beitrag zu einer nachhaltigen Unterrichtsdidaktik verstanden werden können.

Die erneute Auswertung bietet mehrere methodische Vorteile: Sie ermöglicht Zeitersparnis im Hinblick auf Datenerhebung und -aufbereitung, erlaubt den Zugriff auf bereits reichhaltiges, kontextuell eingebettetes Material und reduziert zugleich die Belastung der beteiligten Lehrkräfte durch Mehrfachbefragungen (vgl. Chatfield, 2020). Darüber hinaus trägt die Wiederverwendung bestehender qualitativer Daten dazu bei, den Wert der ursprünglichen Beiträge der Interviewten zu maximieren und professionsbezogene Perspektiven sichtbar zu machen, die im ursprünglichen Forschungsfokus nicht im Zentrum standen. Nichtsdestotrotz soll hervorgehoben werden, dass die vorgestellte Untersuchung einen explorativen Charakter hat.

Die sekundäre Analyse erfolgte theoriegeleitet unter Rückgriff auf die BNE-Kriterien nach Wittlich und Brühne (Wittlich & Brühne, 2020; Wittlich, 2024). Die bereits kodierten Segmente wurden in einem weiteren Analyseschritt im Hinblick auf wiederkehrende didaktische Orientierungen ausgewertet, aus denen sich insbesondere zwei zentrale Bezugspunkte rekonstruieren lie-

ßen: Language Awareness und CLIL-orientierte Ansätze. Erst in einem anschließenden, theoriegeleiteten Schritt wurden diese induktiv gewonnenen Kategorien im Hinblick auf ihre Anschlussfähigkeit an die BNE-Kriterien nach Wittlich (2024) reflektiert und entsprechend eingeordnet. Die BNE-Kriterien dienen dabei als heuristischer Referenzrahmen zur nachträglichen Strukturierung und Interpretation der Befunde.

## 4. Berichtete Implementierung nachhaltiger Ansätze in die Unterrichtspraxis

### 4.1 Language-Awareness-Ansatz

#### 4.1.1 Ziele der BNE und der Language-Awareness-Ansatz

Auch wenn die konkreten Sprachlernziele in den Curricula allgemein formuliert sind, soll der HSU grundsätzlich die Sprachkompetenzen im Bereich konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. Riehl, 2018; Brüggemann, 2018) im Sinne von CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*; Cummins, 2001) ausbauen. Das bedeutet, dass der Unterricht neben der Alphabetisierung, Erweiterung von produktivem Wortschatz, grammatikalischen und syntaktischen Mitteln, Erweiterung stilistischer Register auch Aneignung von explizitem grammatischem Wissen (Kisselev et al., 2020) und Entfaltung von *Language Awareness* anstrebt (vgl. Montrul, 2015; Brüggemann, 2018; Loza & Beaudrie, 2022).

Hawkins (2005) versteht Sprachunterricht nicht primär als instrumentelles Erlernen einer einzelnen Zielsprache, sondern als *Language Apprenticeship*, als Entwicklung eines übergreifenden Sprachbewusstseins. *Language Awareness* bezeichnet explizites Wissen über Sprache und eine bewusste Sensibilität für Sprachlernen, -lehren und -gebrauch (vgl. Gürsoy, 2010). Lernende werden befähigt, sprachliche Strukturen zu vergleichen (vgl. Gürsoy, 2010; ALA, o.D.), über Sprachgebrauch zu reflektieren und die kulturelle Gebundenheit von Sprache zu erkennen. Dadurch werden metasprachliche und reflexive Kompetenzen gestärkt (vgl. Hawkins, 2005).

Der *Language-Awareness-Ansatz* fördert die aktive Akzeptanz sprachlicher Vielfalt, unterstützt vergleichende Sprachanalyse und sensibilisiert für Sprache im soziokulturellen Kontext, einschließlich ihrer möglichen manipulativen Dimensionen. Durch (vergleichende) Sprachanalyse von Sprachsystem und Sprachgebrauch werden sprachanalytische Fähigkeiten gestärkt und metasprachliche Kommunikation entwickelt (vgl. Gürsoy, 2010). Für den HSU ist dieser Ansatz besonders anschlussfähig, da Sprachvergleich, Identitätsreflexion und Mehrsprachigkeit zentrale Bestandteile seines Bildungsauftrags sind. Die meist ungesteuert erworbene Herkunftssprache bietet dabei einen geeigneten Ausgangspunkt für die explizite Grammatik- und Wortschatzarbeit im Vergleich mit Deutsch und weiteren (Schulfremd)sprachen.

#### 4.1.2 Von den Lehrkräften beschriebene Praxisbeispiele

Die Bezüge zum Deutschunterricht sind curricular vorgesehen und nehmen in den Interviews eine besondere Stellung ein. Dies lässt sich zum einen dadurch erklären, dass Deutsch als zent-

rales sprachliches Fach im schulischen Kontext eine wichtige Referenz für sprachbezogene Lernprozesse darstellt. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass der Fokus der Interviews auf der Entwicklung der Schreibkompetenz lag, wodurch insbesondere Anschlussstellen zum Deutschunterricht verstärkt thematisiert wurden. Vor diesem Hintergrund berichten die Lehrkräfte, dass sie sich darauf implizit beziehen, indem sie die Progression im Einklang mit der Progression im Deutschunterricht bringen. Den Interviews zufolge stellen sie auch explizit auf den Deutschunterricht Bezüge her, indem sie die linguistischen Kategorien thematisieren:

Я просто могу написать несколько предложений, спросить, что изменилось? «Это моя мама», «я люблю маму», «я подарил маме цветы». Мы можем эти предложения перевести на немецкий, посмотреть, что произошло. Потом они говорят, как это по-немецки. Nominativ, Akkusativ, Dativ и так далее. Зачем нам эта форма нужна? Может, не надо? Может, «я люблю мама» это хорошо? Нет? Почему?.. И уже потом оттуда – окей, в немецком [падежей] 4, а в русском, представляете, 6. (Renata NRW, Pos. 461)

Die dargestellte Auseinandersetzung mit den Kasusformen erleichtert das Verständnis der abstrakten Kategorie durch den systematischen intralingualen Vergleich, aber auch durch den Vergleich mit dem Deutschen, wo die Kategorie schon explizit vermittelt wurde.

Gleichzeitig erwähnen die Lehrkräfte auch Situationen, in denen die Kinder selbst das explizite Wissen zeigen und die interlingualen Vergleiche ziehen: «Если мы начинаем говорить о слогах, то они кричат, что они все это знают, что это Silben, что они в первом классе уже все хлопают» (Kristina NRW, Pos. 231).

Diese Praxis lässt sich im Sinne der BNE insbesondere dem Kriterium des systemischen Denkens zuordnen, da sprachliche Strukturen nicht isoliert betrachtet, sondern in Relation zu anderen sprachlichen Systemen gesetzt werden. Durch den Vergleich zwischen dem Russischen und dem Deutschen werden Zusammenhänge sichtbar gemacht, die über einzelsprachliche Perspektiven hinausgehen und eine vernetzende Betrachtung sprachlicher Phänomene ermöglichen.

Die Lehrkräfte erzählen, dass die Sprachvergleiche auf der graphischen, grammatikalischen, lexikalischen Ebene gezogen werden, aber auch auf höheren, zum Beispiel im Bereich der Textorten oder Sprachregister.

Die Förderung von Sprachbewusstheit wird durch die Lehrkräfte nicht nur curricular begründet. Die nordrhein-westfälische Lehrkraft Nina weist in ihrem Interview darauf hin, dass die sprachreflexiven Fertigkeiten im Zeitalter der textgenerierenden KI besonders in den Mittelpunkt rücken:

Вот сейчас, я считаю, надо развивать способность редактировать эти тексты, смотреть, правильно ли там всё, понимать, подходит ли стиль, то есть кто адресат этого текста. Это учитель? Это мой друг? Это моя мама? Это моя бабушка? Это мой воспитатель? Вот над этим, я считаю, надо работать. Что-то самим активно писать, именно на русском (Nina NRW, Pos. 116).

Die hier beschriebene Förderung von Textreflexion und Adressatenbezug lässt sich zudem als Beitrag zur Entwicklung reflexiver Kompetenzen im Sinne der BNE lesen, da Lernende dazu angeregt werden, sprachliches Handeln kontextsensibel zu bewerten und an unterschiedliche kommunikative Situationen anzupassen.

Auch die Kolleginnen von Nina beziehen sich auf die kognitive Ebene («Это помогает понять ту тему и выйти на тот уровень мышления, который мне нужен от них», Renata), es werden aber auch affektive und soziale Ebenen genannt («У детей случается маленькое счастье, потому что им потом начинают рассказывать в школе, они уже оказывается, знают и часто немножко глубже», Olesja). Dadurch werden drei von den vier Zielsetzungen des *Language-Awareness*-Ansatzes nach James & Garrett (1992; vgl. Gürsoy, 2010) explizit thematisiert. Bemerkenswert ist, dass alle Lehrkräfte, die explizit erwähnen, dass sie auf die im Deutschunterricht vermittelten Inhalte in jeglicher Form Bezug nehmen, es nicht nur begründen, sondern sich auch zum Teil dafür rechtfertigen. Ihren Aussagen zufolge wird diese Praxis in der kollegialen Community kritisch gesehen. Lehrkräfte, die eine solche Vorgehensweise ablehnen, weisen jedoch darauf hin, dass in der begrenzten Stundenzahl des HSU der zielsprachliche Input möglichst hoch gehalten werden muss.

Die Förderung der *Language Awareness*, von der berichtet wird, umfasst somit Bezüge auf das in der Schule vermittelte linguistische Wissen und entspricht den Prinzipien der BNE. Die Tabelle 1 fasst diese Ergebnisse zusammen.

BNE-Kriterium	Umsetzung im Rahmen von Language-Awareness-Ansatz	Analyse
Systemisches Denken	Vergleich von Kasussystemen, Bezug auf bereits bekannte grammatikalische und textuelle Kategorien	Sprachliche Strukturen werden relational betrachtet und in größere Zusammenhänge eingeordnet
Interaktives Lernen / Partizipation	Lernende bringen eigenes Wissen ein, beteiligen sich aktiv am Unterricht	Integration von Vorwissen und Ko-Konstruktion von Lernprozessen
Reflexivität	Analyse von Sprachgebrauch (z. B. Textüberarbeitung, Adressatenbezug im Kontext von KI)	Sprache wird als bewusst zu gestaltendes Handlungsinstrument reflektiert
Perspektivenwechsel / Mutliperspektivität	Vergleich sprachlicher Strukturen und Kategorien zwischen Sprachen	Förderung der Fähigkeit, zwischen sprachlichen Systemen zu wechseln

Tabelle 1: Umsetzung der BNE-Kriterien im Rahmen des Language-Awareness-Ansatzes im HSU

Die Förderung von *Language Awareness* soll allerdings nicht nur individuelle Kompetenzen stärken, sondern auch zu reflektierten Entscheidungen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Gemeinschaft und Politik beitragen: Es geht um aktive Akzeptanz sprachlicher Vielfalt, individuelle Geschichte und ihre Reflexion als potentieller Bestandteil des HSU. In diesem Kontext könnten Sprachvariation sowie Sprachkontaktphänomene, die sich im gesprochenen Russisch in Deutschland entwickeln (vgl. Gagarina et al., 2021; Zuban et al., 2021; mögliche didaktische Implikationen s. in Allgäuer-Hackl, 2021, Cantone et al., 2024, Fuchs, 2025), thematisiert werden. Darauf wurde aber in den Interviews nur punktuell eingegangen. Die explizite Auseinandersetzung mit solchen Phänomenen der mehrsprachigen Umgebung im Unterricht wird wohl häufig aufgrund von eigener „linguistic insecurity“ (vgl. Driver, 2025) vermieden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der *Language Awareness* besteht darin, dass man Sprachmanipulation bzw. Sprachmissbrauch in der Politik, Werbung und in den Medien erkennt (Hawkins, 2005; Gürsoy, 2010). Sprachunterricht erhält damit eine gesellschaftsgestaltende Dimension, die über rein kommunikative Zielsetzungen hinausgeht. In dieser Verschränkung von individueller Bildung und gesellschaftlicher Verantwortung zeigen sich deutliche Parallelen zu den Zielsetzungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), insbesondere im Hinblick auf Perspektivenwechsel, kritische Reflexion und soziale Teilhabe. Solche Ziele werden in den Interviews nicht erwähnt, was durch den Interviewfokus (Schreibkompetenz) geprägt worden sein könnte.

## 4.2 Content and Language Integrated Learning (CLIL)

### 4.2.1 Ziele der BNE und CLIL

Auch wenn die konkreten Sprachlernziele im herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) curricular meist allgemein formuliert sind, wird die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen ausdrücklich als zentrale Aufgabe benannt. Die Lehrpläne betonen zudem die Notwendigkeit fachübergreifender Bezüge sowie die Verbindung von Sprachlernen und Sachlernen. Vor diesem Hintergrund bietet der Ansatz des Content and Language Integrated Learning (CLIL) ein geeignetes didaktisches Modell, um sprachliche und fachliche Lernprozesse miteinander zu verknüpfen.

Coyle et al. (2010) beschreiben CLIL entsprechend als Ansatz, bei dem Sprache und Inhalt gleichwertige Lernziele darstellen. Die theoretische Grundlage bildet das sogenannte 4C-Modell (Content, Communication, Cognition, Culture), das die Integration fachlicher Inhalte, sprachlicher Kompetenzen, kognitiver Lernprozesse sowie kultureller Perspektiven vorsieht.

Didaktisch basiert CLIL auf der Annahme, dass Sprache besonders effektiv gelernt wird, wenn sie als Medium für inhaltliches Lernen genutzt wird (Mehisto et al., 2008). Sprachliche Kompetenzen werden dabei in authentischen Kommunikationssituationen entwickelt und sind eng mit fachlichen und kognitiven Lernprozessen verbunden. In diesem Zusammenhang werden häufig das Konzept Sprache des Lernens (*language of learning*), Sprache für das Lernen (*language for learning*) sowie Sprache durch das Lernen (*language through learning*) unterschieden (Coyle et al., 2010). Dadurch fungiert Sprache zugleich als Lerngegenstand, Kommunikationsmittel und Werkzeug des Erkenntnisprozesses. Des Weiteren werden im Zusammenhang mit CLIL-Curricula die Begriffe *soft CLIL* und *hard CLIL* verwendet (Guelfreikh, 2021). Während *soft CLIL* primär auf sprachliche Lernziele ausgerichtet ist, stellt *hard CLIL* hingegen die fachlichen Inhalte in den Mittelpunkt des Unterrichts, während die Sprache vor allem als Medium des fachlichen Lernens fungiert.

Der Ansatz ist zudem durch handlungsorientierte und projektbasierte Lernformen gekennzeichnet, die aktives Lernen, Kooperation und die schrittweise Unterstützung komplexer Lernprozesse durch gezielt integrierte Lernhilfen ermöglichen (Mehisto et al., 2008). CLIL trägt damit zur Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen im Sinne von CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*; Cummins, 2001) bei und unterstützt gleichzeitig komplexe kognitive Lernprozesse.

In bildungspolitischen Diskussionen wird CLIL darüber hinaus als Modell betrachtet, das auch zur Integration mehrsprachiger Lernender beitragen kann. Das Europäische Parlament bezeichnet CLIL als ein bewährtes Modell, das unter anderem die Integration von Kindern mit Migrationsgeschichte unterstützen kann (European Parliament, 2005). Gleichwohl ist CLIL in europäischen Bildungssystemen bislang überwiegend im Kontext englischsprachiger Programme etabliert, während seine Anwendung in anderen Sprachen vergleichsweise selten bleibt (García García, 2022).

Gerade im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weist CLIL mehrere konzeptionelle Schnittstellen auf. Der Ansatz fördert multiperspektivisches Lernen, interdisziplinäre Wissensverknüpfung sowie handlungsorientierte Lernprozesse und entspricht damit zentralen didaktischen Prinzipien der BNE (vgl. Middeke, 2024). Durch die Verbindung von fachlichem Wissen, sprachlicher Reflexion und kulturellen Perspektiven ermöglicht CLIL zudem Formen systemischen Denkens und Perspektivenwechsels, die für nachhaltigkeitsorientierte Bildung als zentral gelten.

Für den HSU erweist sich CLIL als besonders anschlussfähig. Lernende verfügen häufig bereits über mehrsprachige Kompetenzen und bringen fachliches Wissen aus anderen Schulfächern mit, das im HSU sprachlich erschlossen und reflektiert werden kann. Forschung zur Herkunftssprachendidaktik weist darauf hin, dass gerade für bilinguale Lernende inhaltsorientierte und projektbasierte Lernformen besonders geeignet sind, da sie vorhandene sprachliche Ressourcen aktivieren und die Entwicklung akademischer Sprachkompetenzen unterstützen (Savinykh, 2021).

Im Bereich des Russischen als Herkunfts- oder Fremdsprache hat der CLIL-Ansatz in den letzten Jahren zunehmend Aufmerksamkeit erhalten. Savinykh (2021) zeigt, dass inhaltsorientierter Unterricht insbesondere für bilinguale Lernende geeignet ist, da er authentischen Sprachinput, komplexe Textarbeit sowie projektbasierte Lernformen kombiniert. Auch in der Praxis russischer Auslandsschulen wird CLIL als Möglichkeit gesehen, fachliche Inhalte sprachlich zugänglich zu machen und die Motivation der Lernenden langfristig zu erhöhen (vgl. Guelfreikh, 2021).

#### 4.2.2 Von den Lehrkräften beschriebene Praxisbeispiele

Die Interviews zeigen, dass einige der interviewten Lehrkräfte Inhalte aus verschiedenen Sachfächern systematisch in ihren Unterricht integrieren. Besonders häufig werden Themen aus Geographie, Biologie, Geschichte, oft als Landeskunde, aber auch darüber hinaus aufgegriffen. Dadurch wird der Sprachunterricht mit fachlichen Lerninhalten verbunden und erhält einen stärker inhaltlich orientierten Charakter.

Irina aus Sachsen beschreibt beispielsweise, dass sie naturwissenschaftliche Themen regelmäßig in ihren Unterricht einbezieht und dabei auch außerschulische Lernorte nutzt:

География, биология? Тут уж, как говорится, у меня фантазия не ограничена. Я привожу сама или мне привозят книги ..., к примеру, биология. Или просто для дошкольников что-

то интересное, те же цветы. Я распечатаваю это всё<sup>3</sup>, я это всё ламинирую, раздаю или просто кладу на доску и показываю детям. Сегодня у нас осень, тема осень, мы собираем обычно листики – буквально в школьном дворе немножко – собираем листики и потом обводим их, рисуем, не знаю, подписываем, что это за лист: кленовый лист, берёзовый лист. Вот это немножко из биологии, так сказать, всё так вот понемножку, по капельке, медленными шагами (Irina Sachsen, Pos. 32).

Diese Praxis lässt sich im Sinne der BNE insbesondere als Beispiel für Handlungsorientierung und lebensweltliche Kontextualisierung interpretieren, da Lernprozesse an konkrete Erfahrungen (z. B. Sammeln und Bestimmen von Blättern) gebunden werden und sprachliches Lernen in reale Handlungssituationen eingebettet ist. Durch Einbindung naturwissenschaftlicher Inhalte wird ein interdisziplinärer Zugang eröffnet, der für nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse zentral ist. Im Rahmen der vom sächsischen Landesamt für Schule und Bildung empfohlenen Auseinandersetzung mit der Landeskunde verknüpft Natalja geografische Inhalte mit literarischen und kulturellen Themen:

Мы обязательно читаем тексты и о Байкале, и об Урале... Сибирь... Если мы читаем Урал, мы читаем тогда сказы Бажова... если читаем про Волгу — путешествуем по Волге... (Natalja Sachsen, Pos. 162).

Solche Beispiele zeigen, dass der Unterricht häufig über rein sprachliche Inhalte hinausgeht und fachliche Wissensbereiche einbezieht. Sprache fungiert dabei als Medium zur Erschließung fachlicher Inhalte, was ein zentrales Merkmal des CLIL-Ansatzes darstellt.

Neben naturwissenschaftlichen Themen werden auch historische und kulturelle Perspektiven aufgegriffen. Dies entspricht zugleich den curricular formulierten Zielen des HSU, interkulturelle Kompetenzen zu fördern und Bezüge zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten herzustellen. Elena (NRW) beschreibt beispielsweise, dass sie historische Entwicklungen häufig vergleichend thematisiert: «Мы должны дать культуру, историю в сопоставлении... Они [школьники] очень часто... не знают многого из немецких... Например, история: а что было в это время в Германии?» (Elena NRW, Pos. 48)

Durch solche Vergleiche werden historische Ereignisse und kulturelle Entwicklungen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Diese Praxis kann im Sinne der BNE dem Kriterium der Multiperspektivität sowie des Perspektivenwechsels zugeordnet werden, da Lernende dazu angeregt werden, historische Entwicklungen nicht isoliert, sondern im Vergleich unterschiedlicher kultureller Kontexte zu reflektieren. Gleichzeitig zeigt sich, dass entsprechendes Wissen über deutsche Geschichte oder Kultur teilweise zunächst hergestellt werden muss, bevor solche Vergleiche möglich werden.

Ein weiteres Merkmal der berichteten Unterrichtspraxis ist die projektorientierte und handlungsorientierte Gestaltung von Lernaufgaben. Mehrere Lehrkräfte berichten, dass sie Aufgabenformate einsetzen, in denen Schüler\*innen Inhalte selbstständig recherchieren, präsentieren oder schriftlich weiterverarbeiten. Olesja beschreibt projektorientierte Aufgabenformate, etwa Präsentationen oder thematische Projekte:

---

<sup>3</sup> Gemäß § 60a UrhG (Gesetz über Urheberrecht und verwandte Schutzrechte) dürfen die Lehrkräfte in Deutschland bis zu 15% eines veröffentlichten Werkes vervielfältigen und im Unterricht austeilen, allerdings nicht mehr als 20 Seiten.

Допустим, мифы и легенды древних славян. Я нашла видео, ну как мне показалось, очень интересное для детей, это был отрывок из книги по поводу всех этих мифов и всего прочего. Я составила список вопросов, на которые они должны были ответить (Olesja NRW, Pos. 102).

Solche Aufgaben verbinden Sprachproduktion mit fachlichen Inhalten und ermöglichen gleichzeitig eine stärkere Einbindung individueller Interessen der Lernenden. Die Kombination von schriftlichen und mündlichen Aufgaben ermöglicht zudem eine differenzierte Förderung verschiedener sprachlicher Kompetenzen. Im Sinne der BNE lassen sich diese Aufgabenformate insbesondere dem Kriterium der Handlungsorientierung sowie des selbstgesteuerten Lernens zuordnen, da Lernende aktiv in den Lernprozess eingebunden sind und eigenständig Wissen erschließen und anwenden.

Eine zentrale Rolle bei der Umsetzung solcher Unterrichtsformen spielen geeignete Lehrwerke und Materialien. Gleichzeitig berichten mehrere Lehrkräfte, dass entsprechende Materialien im Bereich des herkunftssprachlichen Unterrichts nur begrenzt verfügbar sind.

Natalja beschreibt, dass sie Materialien aus unterschiedlichen Lehrwerken kombiniert und an ihre Unterrichtsziele anpasst:

Мне очень нравится, как там разработана именно вот география... мы читаем тексты о Байкале, об Урале... у меня есть большие карты... можно сказать, что у меня есть свой особый учебник, просто от разных что-то переработано (Natalja Sachsen, Pos. 162).

Olesja hebt hervor, dass sie gezielt Lehrwerke auswählt, die fachliche Inhalte mit Sprachlernen verbinden und berichtet über ihre Erfahrungen mit der Lehrwerkreihe «Шаг за шагом» (Hamraeva & Samatova, 2025). Sie hebt die Übersichtlichkeit und ansprechende Gestaltung des Lehrwerks hervor sowie ein ergänzendes Arbeitsheft mit integrierten Grammatikübungen und Hörverstehensaufgaben mit QR-Codes, über die passende Audiotexte abgerufen werden können. Besonders wichtig findet sie die Inhalte:

Она [Саматова] всегда работает с предметной нагрузкой... Дети обожают эти вещи, когда там что-то о природе... Это детям очень нравится... и они пишут тогда с удовольствием. Поэтому вот и её учебник и мне нравится и её дополнительное пособие, которое... там вот есть окружающий мир, интересная живая-неживая природа. ... Это детям ну просто идёт, материал идёт, и они с удовольствием читают (Olesja NRW, Pos. 62).

Mehrere Lehrkräfte betonen, dass solche Inhalte die Motivation der Lernenden erhöhen. So beschreibt Kristina beispielsweise Aufgaben aus den Lehrbüchern von Grom (o.D.) und Kumatrenko (2020), bei der Schüler\*innen mathematische Aufgaben im Rahmen einer literarischen Geschichte und einer Projektarbeit zum Thema Stadt lösen müssen:

Когда мы читали в «В стране невыученных уроков», там есть такое задание, где надо порешать задачки, чтобы выбраться из каких-то там, то есть выжить вообще в этих жутких условиях в этой стране невыученных уроков. ... Условие задачи тоже такое в виде истории. То есть там что-то про зоопарк было. И там надо было прямо решить задачу математическую. ... Так они соревновались, кто лучше там посчитает. Они вообще забыли, что они здесь на русском языке, который бывает иногда и нудным. Потом они сказали, как, урок закончился? Не может быть, часы, наверное, остановились? .. Ну, в "Росинке" же много таких [заданий].. как окружающий мир. Им очень нравится, когда что-то, что они

знают, вот про круговорот воды в природе. Это у них вызывает отклик очень живой (Kristina NRW, Pos. 251).

Solche Beispiele zeigen, dass fachliche Inhalte nicht nur als thematische Grundlage dienen, sondern auch zur Steigerung der Lernmotivation beitragen können.

Insgesamt zeigen die Interviews, dass zahlreiche Lehrkräfte bereits Elemente einsetzen, die zentralen Prinzipien des CLIL-Ansatzes entsprechen. Die Ergebnisse der Interviewanalyse werden in der Tabelle 2 mit den identifizierten BNE-Kriterien verglichen.

BNE-Kriterium	Umsetzung im Rahmen von CLIL	Analyse
Handlungsorientierung	Sammeln und Bestimmen von Blättern, Arbeit an Texten im Kontext der Projekte	Lernen ist in konkrete Handlungen eingebettet
Interdisziplinäres Lernen	Integration von Geographie, Biologie, Geschichte, Literatur	Verbindung von Sprach- und Fachlernen
Lebensweltlicher Bezug	Themen wie Natur, Regionen, kulturelle Orte in Deutschland und russischsprachigen Ländern	Inhalte sind an Alltag und Erfahrungen der Lernenden angebunden
Perspektivenwechsel / Multiperspektivität	Vergleich von Geschichte und Kultur (DE–RU)	Reflexion unterschiedlicher kultureller Perspektiven
Selbstgesteuertes Lernen	Projekte, Präsentationen, Rechercheaufgaben	Lernende übernehmen Verantwortung für den Lernprozess
Methodenvielfalt	Einsatz von Texten, Videos, Karten, Aufgabenblättern	Vielfältige Zugänge zu Wissen werden ermöglicht
Motivation / nachhaltiges Lernen	Lernmotivation durch fachliche Inhalte	Emotionale Beteiligung unterstützt nachhaltige Lernprozesse
Systemisches Lernen	Verbindung von Sprache, Inhalt und kognitiven Prozessen	Wissen wird vernetzt aufgebaut

Tabelle 2: Umsetzung der BNE-Kriterien im Rahmen des CLIL-Ansatzes im HSU

Dazu gehören insbesondere die Integration fachlicher Inhalte aus verschiedenen Sachfächern sowie projektorientierte und handlungsorientierte Aufgabenformate, die die Verbindung von schriftlichen und mündlichen Sprachhandlungen ermöglichen. Die Lehrkräfte suchen auch aktiv nach entsprechenden Materialien, die im Rahmen von CLIL gestaltet sind und projektorientierte Arbeit fördern.

Diese Praktiken entstehen in vielen Fällen aus der Unterrichtspraxis heraus und sind nicht immer explizit als CLIL konzeptualisiert. Zugleich lassen sie sich auch als Ausdruck grundlegender Prinzipien modernen Sprachunterrichts – wie Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung und

Methodenvielfalt – verstehen. In ihrer spezifischen Verbindung fachlicher Inhalte mit sprachlichem Lernen weisen sie jedoch über allgemeine didaktische Prinzipien hinaus und zeigen eine besondere Nähe zu CLIL-orientierten Ansätzen.

Diese Befunde lassen sich zugleich im Kontext der BNE interpretieren. Die Verbindung von Sprachlernen und fachlichen Inhalten fördert nicht nur bildungssprachliche Kompetenzen, sondern eröffnet auch Möglichkeiten für multiperspektivisches und interdisziplinäres Lernen. Durch projektorientierte Aufgaben, die Einbeziehung realitätsnaher Themen sowie die Aktivierung von Vorwissen aus anderen Schulfächern werden Lernprozesse angeregt, die Reflexion, Perspektivenwechsel und systemisches Denken unterstützen – zentrale Zielsetzungen der BNE (Schreiber & Siege, 2016; UNESCO, 2020; Wittlich, 2024). Der HSU kann in diesem Sinne als ein Lernraum verstanden werden, in dem sprachliche, kulturelle und fachliche Perspektiven miteinander verbunden werden und damit Voraussetzungen für eine nachhaltigkeitsorientierte Bildung entstehen.

## 5. Fazit und Ausblick

Die Analyse der Kern- und Rahmenlehrpläne zeigt zunächst, dass der HSU eine Reihe impliziter Anschlussstellen an zentrale Kriterien der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aufweist. In den curricularen Vorgaben finden sich insbesondere Bezüge zu Handlungsorientierung, lebenslangem Lernen, Methodenvielfalt sowie zu Formen selbstgesteuerten und kooperativen Lernens. Auch systemisches Denken wird indirekt adressiert, etwa durch Sprachvergleiche, die Förderung von Sprachbewusstheit oder die im sächsischen Grundschulrahmenplan vorgesehene koordinierte Alphabetisierung. Darüber hinaus werden Zukunftsorientierung und gesellschaftliche Teilhabe angesprochen, wenn sprachliche Kompetenzen als Voraussetzung für weitere Bildungswege, berufliche Perspektiven oder gesellschaftliche Partizipation beschrieben werden. Insgesamt lassen sich damit mehrere strukturelle Berührungspunkte zu BNE identifizieren, auch wenn die Lehrpläne nicht explizit als nachhaltigkeitsorientierte Curricula konzipiert sind.

Die Russischlehrkräfte berichten in den Interviews, dass einige dieser curricular angelegten Potenziale auch in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Ein Teil der Lehrkräfte fördert in seinem Unterricht *Language Awareness*. Sie berichten, dass sie gezielt auf im Deutschunterricht vermittelte linguistische Kategorien Bezug nehmen und Sprachvergleiche auf verschiedenen Ebenen – etwa in der Grammatik, im Wortschatz oder im Bereich der Textsorten – herstellen. Solche Vergleiche unterstützen die Entwicklung metasprachlicher Kompetenzen und ermöglichen es den Lernenden, sprachliche Strukturen bewusst zu reflektieren. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass diese Praxis innerhalb der HSU-Community nicht selbstverständlich ist und teilweise kritisch gesehen wird, insbesondere mit dem Argument, dass bei der begrenzten Stundenzahl des HSU möglichst viel Sprachinput gewährleistet werden müsse.

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die CLIL-orientierten Ansätze, auf die die Lehrkräfte zurückgreifen, um fachliche Inhalte aus Sachunterricht, Geschichte, Biologie oder Geografie sprachlich zu erschließen. Die systematische Verzahnung von Sprach- und Sachfächern kann dabei als Beitrag zu einer nachhaltigkeitsorientierten Unterrichtsdidaktik verstanden werden, da sie langfristig anschlussfähige Kompetenzen fördert und Mehrsprachigkeit als Ressource stärkt.

Mehrere Lehrkräfte bemühen sich, ihren Unterricht unter Berücksichtigung solcher Prinzipien zu gestalten und suchen gezielt nach Materialien, die sprach- und fachübergreifende Konzepte umsetzen.

Die tabellarische Gegenüberstellung der Befunde (vgl. Tabellen 1 und 2) verdeutlicht, dass sowohl Language-Awareness- als auch CLIL-orientierte Praktiken unterschiedliche, sich jedoch ergänzende Anschlussstellen an zentrale BNE-Kriterien aufweisen. Während Language Awareness vor allem reflexive und metasprachliche Kompetenzen adressiert, eröffnen CLIL-orientierte Ansätze insbesondere handlungsorientierte und interdisziplinäre Zugänge zu nachhaltigkeitsbezogenem Lernen.

Im Sinne der BNE sind diese Ansätze besonders relevant, da sie Reflexion, Perspektivenwechsel und interdisziplinäres Lernen fördern. Die Förderung von *Language Awareness* eröffnet darüber hinaus eine gesellschaftliche Dimension des Sprachunterrichts, etwa wenn sprachliche Vielfalt reflektiert oder Sprachgebrauch kritisch analysiert wird. Aspekte wie Sprachvariation oder Sprachkontaktphänomene, die im Russischen in Deutschland entstehen, könnten in diesem Zusammenhang stärker in den Unterricht integriert werden. In den Interviews wurden solche Themen jedoch kaum angesprochen, was möglicherweise mit dem Fokus der Gespräche auf die Förderung der Schreibkompetenz zusammenhängt.

Vor diesem Hintergrund lassen sich spezifische Potenziale des HSU Russisch für interdisziplinäre und nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse herausarbeiten. Zum einen ermöglicht die besondere sprachliche Ausgangslage der bereits mehrsprachig sozialisierten Lernenden eine systematische Förderung von Sprachbewusstheit durch Sprachvergleich und Reflexion. Zum anderen eröffnet die Verbindung von Herkunftssprache, schulischem Fachwissen und lebensweltlichen Erfahrungen einen besonders geeigneten Rahmen für interdisziplinäres Lernen, wie es im CLIL-Ansatz angelegt ist. Darüber hinaus bietet der HSU durch seine enge Verknüpfung mit Fragen von Identität, Migration und kultureller Zugehörigkeit besondere Voraussetzungen für Perspektivenwechsel und multiperspektivische Zugänge. In dieser Verbindung von sprachlicher Reflexion, fachlichem Lernen und biografischer Relevanz liegt ein spezifisches Potenzial des HSU, nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv und sozial zu verankern.

Die Studie hat einen explorativen Charakter und weist auch Beschränkungen auf. Sie basiert auf einer vergleichsweise kleinen Zahl von Interviews mit Russisch-HSU-Lehrkräften, sodass die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf den gesamten HSU übertragbar sind. Zum anderen wurden Fragen der nachhaltigkeitsorientierten Bildung in den Interviews nur indirekt thematisiert, da der ursprüngliche Fokus der Untersuchung auf der Entwicklung der Schreibkompetenz lag.

Darüber hinaus zeigen die Interviews strukturelle Herausforderungen des HSU im schulischen Kontext. Der Unterricht bleibt häufig organisatorisch marginalisiert und ist nur begrenzt in schulische Gesamtstrukturen oder lokale Bildungsnetzwerke eingebunden. Damit hängt die Umsetzung fachübergreifender oder nachhaltigkeitsorientierter Ansätze bislang stark von der individuellen Initiative einzelner Lehrkräfte ab.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich ein deutlicher Professionalisierungs- und Fortbildungsbedarf. HSU-Lehrkräfte benötigen vertiefte Kenntnisse der Deutsch- und Fremdsprachendidaktik sowie sprach- und fachübergreifender Unterrichtskonzepte, insbesondere im Bereich der

Schreibdidaktik. Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, auch Lehrkräfte der Sachfächer stärker einzu-beziehen, um gemeinsame Professionalisierungsformate zu entwickeln. Praxisnahe Fortbildungen, die auf *Good-Practice*-Beispielen basieren und konkrete Unterrichtsmodelle sichtbar machen, könnten dazu beitragen, vorhandene Ansätze systematischer zu verbreiten und strukturell zu verankern.

Die in der Studie beschriebenen Unterrichtspraktiken sind bislang eher punktuell und vereinzelt beschrieben. Ihre konzeptionelle Anschlussfähigkeit an BNE-Prinzipien sowie an Modelle koordinierter Mehrsprachigkeit deutet jedoch darauf hin, dass sie das Potenzial besitzen, weiterentwickelt, systematischer in schulische Strukturen integriert und auf andere Sprachen sowie auf weitere Bildungskontexte – etwa die Berufsbildung oder die universitäre Lehre – übertragen zu werden.

## Literaturverzeichnis

- Ayten, A. C., Hägi-Mead, S., Kaci, S. & Knappik, M. (2021). Rassismus im Gepäck: Die Adressierung migrantisierter Eltern als machtvollere Praktik der Rassifizierung am Beispiel von Rucksack Schule NRW. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich & F. C. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik: Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung*. Opladen: Barbara Budrich. 77–89.
- ALA = Association for Language Awareness (o. D.) [https://www.lexically.net/ala/la\\_defined.htm](https://www.lexically.net/ala/la_defined.htm) (20.02.2026)
- Ayten, A. C. & Hägi-Mead, S. (2023). „Lass, mach es nicht, denk an deine eigene Gesundheit“. *Schulverwaltung aktuell*, 11(3), 82–85.
- Allgäuer-Hackl, E., Hofer, B., Malzer-Papp, E. & Jessner, U. (2021). Welchen Einfluss haben mehrsprachensensible Ansätze im Unterricht auf das Sprachenlernen? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 26(2), 21–47.
- Brüggemann, N. (2018). SchreibenanfängerInnen im herkunftssprachlichen Russischunterricht. In A. Bergmann et al. (Hrsg.), *Didaktik der Slavischen Sprachen. Beiträge zum 1. Arbeitskreis in Berlin*. S. 177–192. <https://doi.org/10.15203/3187-11-5-10>
- Cabassi, N., Ghidini, M. C. & Guel'freikh, P. (Hrsg.) (2021). *CLIL: Язык и предмет. The integrated teaching of linguistic-communicative and disciplinary skills in the Russian language*. Licosia Edizioni.
- Cantone, K. F., Olfert, H., Venanzio, L. D., Gürsoy, E., Schroedler, T. & Wolf-Farré, P. (2024). *Spracherhalt und Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Carreira, M. M. (2012). Formative Assessment in HL Teaching: Purposes, Procedures, and Practices. *Heritage Language Journal* 9 (1), 100–120. <https://doi.org/10.46538/hlj.9.1.6>
- Chatfield, S. L. (2020). Recommendations for Secondary Analysis of Qualitative Data. *The Qualitative Report*, 25(3), 833–842. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4092>
- Coyle, D.; Hood, Ph. & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Dirim, I. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann. 91–113
- Driver, M. Y. (2025). Measuring and understanding linguistic insecurity in heritage and foreign language contexts: design and validation of a novel scale. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(7), 1968–1987. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2265901>
- European Parliament (2005). *Report on integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education* (2004/2267(INI)).
- Fuchs, B. (2025). Förderung der transkulturellen kommunikativen Kompetenz im Russischunterricht. Didaktischer Ansatz und Praxisbeispiele. *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, (2), 69–82. <https://doi.org/10.48789/2025.2.5>
- Gagarina, N., Fichman, S., Galkina, E., Protassova, E., Ringblom, N. & Rodina, Y. (2021). How oral texts are organized in monolingual and heritage Russian. In *Trends in Language Acquisition Research* (Vol. 29). John Benjamins, 48–75. <https://doi.org/10.1075/tilar.29.02gag>

- García García, M. (2022). 'It's nice to have a topic in both Spanish and German': Students' Perceptions of CLIL and Heritage Language Education. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 187–206. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3496/>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*, 1. Aufl. (107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grom, O. = Гром, О. (o.D.). *В стране невыученных уроков*. Серия «Литературное чтение». <https://shop.rosinkatokyo.com/product/sbornik-v-strane-nevyuchennyh-urokov-iz-2-h-posobij/> (20.02.2026)
- Guel'freikh, P. = Гельфрейх, П. (2021). Основные понятия и принципы CLIL. В N. Cabassi, M. C. Ghidini & P. Guel'freikh (ред.), *CLIL: Язык и предмет. The integrated teaching of linguistic-communicative and disciplinary skills in the Russian language*. Licosia Edizioni. 69–90
- Gürsoy, E. (2010). Language Awareness and Mehrsprachigkeit. In Kompetenzzentrum ProDaZ. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (20.02.2026)
- Hamraeva, E. A. & Samatova, L. M. = Хамраева, Е. А., Саматова, Л. М. (2025). *Шаг за шагом. Русский язык А1.2*. Москва: Лидирус.
- Hawkins, E. (2005). Out of this nettle, drop-out, we pluck this flower, opportunity: Re-thinking the school foreign language apprenticeship. *Language Learning Journal*, 32(1), 4–17. <https://doi.org/10.1080/09571730585200141>
- Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data*. Sage Publications.
- James, C. & Garrett, P. (1992). *Language Awareness in the Classroom*. Longman.
- Kisselev, O., Dubinina, I. & Polinsky, M. (2020). Form-Focused Instruction in The Heritage Language Classroom: Toward Research-Informed Heritage Language Pedagogy. *Frontiers in Education* 5, 53. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00053>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kumatrenko, D. (2020). = Куматренко Д. Начальная школа для билингва. Первый класс. Полный курс. <https://www.teacherspayteachers.com/Product/--6917280> (20.02.2026)
- Loza, S. & Beaudrie, S. M. (Hrsg.) (2022). *Heritage Language Teaching: Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003148227>
- Maahs, I.-M. & Sánchez Oroquieta, M. J. (2021). *KOALA: Koordiniertes mehrsprachiges Lernen*. Universität Duisburg-Essen. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/maahs\\_sanchez\\_oroquieta\\_koala.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/maahs_sanchez_oroquieta_koala.pdf)
- Mediendienst Integration (2022). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* August 2022. [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet\\_Herkunftssprachlicher\\_Unterricht\\_2022.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf) (20.02.2026)
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Mehlhorn, G. (2022). Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 2, 1–16. <https://doi.org/10.48694/zif.3529>
- Middeke, A. (2024). Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) – Unterricht für Gegenwart und Zukunft. *IDV Magazin*, Nr. 105, Juni 2024, S. 60-66.
- MSB NRW = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (o.D.). *Herkunftssprachlicher Unterricht*. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht> (20.02.2026)
- MSB NRW = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2006). *Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7–10*. [https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/muttersprachlicher\\_unterricht\\_sek-i\\_und\\_anstelle\\_pflcht-fremdsprache\\_7-10.pdf](https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/muttersprachlicher_unterricht_sek-i_und_anstelle_pflcht-fremdsprache_7-10.pdf) (20.02.2026)
- MSB NRW = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2021). *Herkunftssprachlicher Unterricht. Runderlass vom 20.09.2021 (ABl. NRW. 10/21)*, zuletzt geändert am 06.10.2021. Verfügbar unter: <https://bass.schule.nrw/16253.htm> (23.04.2026).
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Montrul, S. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.
- Olfert, H., Woerfel, T., Gürsoy, E. (Hrsg.) (2026). *Herkunftssprachlicher Unterricht. Interdisziplinäre und interregionale Perspektiven*. Waxmann.
- Riehl, C. M., Woerfel, S. Y., Barberio, T. & Tasiopoulou, E. (2018). Mehrsprachigkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. S. 93–115. Stauffenburg Verlag.
- Roth, H.-J., Terhart, H., Gantefort, C., Röglin, I., Winter, C. & Anastasopoulos, C. (2015). Die Kölner RUCKSACK-Studie. In H.-J. Roth & H. Terhart (Hrsg.), *Rucksack: Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 23 (29–193). Waxmann.

- SMK = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2014). *Rahmenplan Grundschule – Herkunftssprache*. [https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21\\_02\\_11\\_Rahmenplan\\_GS\\_Herkunftssprache\\_2014.pdf](https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_Rahmenplan_GS_Herkunftssprache_2014.pdf) (20.02.2026)
- SMK = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019a). *Rahmenplan Sekundarstufe I – Herkunftssprache*. 2015, reaktionell überarbeitet 2019. [https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21\\_02\\_11\\_rahmenplan\\_sekl\\_herkunftssprache\\_2019.pdf](https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_rahmenplan_sekl_herkunftssprache_2019.pdf) (20.02.2026)
- SMK = Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019b). Rahmenpläne für den herkunftssprachlichen Unterricht: Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer. [https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21\\_02\\_11\\_HR\\_Rahmenplaene\\_herkunftssprachlicher\\_Unterricht.pdf](https://www.migration.bildung.sachsen.de/download/21_02_11_HR_Rahmenplaene_herkunftssprachlicher_Unterricht.pdf) (20.02.2026)
- Savinykh, A. (2021). Framework for CLIL materials for Russian heritage language learners. *International Journal of Multilingual Education*, (18), 1–34. <https://multilinguaeducation.openjournals.ge/index.php/ijml/article/view/6563>. <https://multilinguaeducation.openjournals.ge/index.php/ijml/article/view/6563>
- Schreiber, J. R. & Siege, H. (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2. Aufl.). Cornelsen.
- Sulimova, M. (2026a). „Wir schmoren im eigenen Saft“: Bezüge auf sprachliche Fächer im Herkunftssprachlichen Unterricht. In H. Olfert, T. Woerfel, E. Gürsoy, (Hrsg.), *Herkunftssprachlicher Unterricht. Interdisziplinäre und interregionale Perspektiven*. Waxmann.
- Sulimova, M. (2026b). Spracherhalt und Herkunftssprachlicher Unterricht: Perspektiven von Russischlehrkräften. In *Research on Language, Sonderheft „Empirical Research on Heritage Languages and Heritage Language Education Programs in Germany“* (2026/2, in Überarbeitung nach Begutachtung).
- Sulimova, M. (2026c). Differentiation in Heritage Language Classrooms: Exploring Teachers’ Practices, Beliefs, and Patterns. In N. Dünkel, R. Höhr, M. Sahlender & I. Gogolin (Hrsg.), *Adaptivity in Language Education. Educational Linguistics*. Springer (in Überarbeitung nach Begutachtung).
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. ESD for 2030. UNESCO.
- Wittlich, C., & Brühne, T. (2020). Entwicklung von BNE-Kriterien zur Sichtbarmachung und Bewertung von Implementierungsprozessen in (Umwelt-)Bildungskonzepten. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 48(1), 1–17.
- Wittlich, C. (2024). Transfermöglichkeiten von wissenschaftlich generierten Kriterien einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in interdisziplinär-fachdidaktische Kontexte. In H. Kminek, V. Holz, M. Singer-Brodowski, H. Ertl, T. S. Idel & C. Wulf (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Edition ZfE, Bd. 17) (57-85). Springer VS.
- Zuban, Y., Martynova, M., Zerbian, S., Szucsich, L. & Gagarina, N. (2021). Word order in heritage Russian: Clause type and majority language matter. *Russian Linguistics*, 45, 253–281. <https://doi.org/10.1007/s11185-021-09246-1>

Uliana Retzlaff, Schulamt Düsseldorf, Deutschland; Nataliia Antonenkova, Porto, Portugal

## Научная фантастика на уроках русского языка как унаследованного

### Опыт создания практического модуля для развития компетенций устойчивого развития

The article presents the development and piloting of a teaching module for Russian as a heritage language, designed for bilingual adolescents aged 12–16 and built around science fiction (SF). The module comprises three workbooks based on works by R. Bradbury, L. Biggle Jr., and I. Asimov (CEFR levels B1+–B2).

A detailed design of a five-lesson cycle based on R. Bradbury's short story *The Veldt* is presented. The story models a disruption of family system sustainability — the replacement of human relationships with digital technologies — and serves as a basis for developing key ESD competencies: systems thinking (the technology–family balance) and normative competence (ethical responsibility). The methodological framework draws on the concepts of *sustainable literary competence* (Myren-Svelstad, 2020) and *performative literacy* (Blau, 2003).

The practical pilot was conducted with an eighth-grade class at a state school in North Rhine-Westphalia (Germany) within the Heritage Language Instruction programme (Herkunftssprachlicher Unterricht — HSU). Teacher observations and surveys of students and parents confirmed positive dynamics in bridging the gap between oral and written proficiency, increased social responsibility and awareness among adolescents regarding the impact of digitalisation on family communication, and enhanced academic motivation.

---

Keywords: heritage language, science fiction, education for sustainable development, sustainable literary competence, performative literacy

---

Статья посвящена разработке и апробации учебного модуля по русскому языку как унаследованному для подростков-билингвов 12–16 лет, базирующегося на материале научной фантастики (НФ). Модуль включает три рабочие тетради по произведениям Р. Брэдбери, Л. Биггла-младшего и А. Азимова (уровни B1+–B2).

Подробно представлен дизайн цикла из пяти занятий по рассказу Р. Брэдбери «Вельд», моделирующему нарушение устойчивости семейной системы — замещение человеческих отношений цифровыми технологиями. Содержание уроков направлено на развитие ключевых компетенции ОУР: системного мышления (баланс технологии и семьи) и нормативной компетенции (этической ответственности). Методология опирается на концепции «устойчивой литературной компетенции» (Myren-Svelstad, 2020) и «перформативной грамотности» (Blau, 2003).

Практическая апробация проводилась в восьмом классе государственной школы в федеральной земле Северный Рейн-Вестфалия (Германия) в рамках программы преподавания унаследованных языков (Herkunftssprachlicher Unterricht — HSU). Наблюдения педагога, результаты анкетирования учеников и их родителей подтвердили положительную динамику в преодолении разрыва между устной и письменной речью, рост социальной ответственности и осознанности подростков в вопросах влияния цифровизации на внутрисемейную коммуникацию, повышение учебной мотивации.

---

Ключевые слова: унаследованный язык, научная фантастика, образование для устойчивого развития, устойчивая литературная компетенция, перформативная грамотность

---



## 1. Введение

Образование в интересах устойчивого развития (ОУР)— концепция, разработанная ЮНЕСКО и закреплённая в глобальных образовательных целях, — это целостная трансформация обучения, охватывающая три сферы развития личности и включающая в себя развитие критического мышления и понимания взаимосвязей в мире, а также эмпатии, эмоционального интеллекта и социальных навыков, что должно привести к изменению поведенческих паттернов (UNESCO, 2017, 10).

Согласно концепции ЮНЕСКО, развитие ключевых компетенций, таких как компетенция системного мышления, прогностическая и правовая компетенции, компетенция стратегического видения и комплексного решения проблем, компетенции коллективной работы и самосознания, а также критического мышления, предполагает формирование у учащихся в числе прочего способности разрешать этические дилеммы и выстраивать обоснованную ценностную позицию. В контексте лингводидактики это переориентирует цели урока с репродуктивной отработки языковых структур на создание пространства для глубокой когнитивной и нравственной рефлексии обучающихся.

В преподавании русского языка как унаследованного (Herkunftssprachlicher Unterricht — HSU) художественный текст служит основным учебным материалом, будучи одновременно носителем языковой нормы и культурной идентичности. Felberg et al. (2022, 51) констатируют, что работа с литературными текстами на уроках HSU является настолько привычной практикой, что «лишь редко становится первичным предметом исследования» (здесь и далее пер. наш). Kreß & Roeder (2022, 145–163) фиксируют применение грамматико-переводного метода в субботных школах — методики, ориентированной на литературный текст как основу урока. Это подтверждается и нормативными документами: например, Базовый учебный план по русскому языку (Kerncurriculum Russisch) Нижней Саксонии прямо называет доступ к «богатому миру литературы» центральной образовательной задачей предмета (Niedersächsisches Kultusministerium, 2019, 4).

Классические тексты русской литературы, на которые традиционно опирается преподавание русского как унаследованного языка, нередко воспринимаются подростками-билингвами как далёкие от их опыта и интересов. Хотя прямых исследований этой проблемы применительно к русскому языку пока немного, данные из смежных областей указывают на устойчивую закономерность. Calafato & Gudim (2022), анализируя литературный контент учебников иностранных языков (английского, французского и немецкого) в российских школах, показывают, что устаревшие тексты, лишённые связи с реальным опытом учащихся, снижают учебную мотивацию. Korte (2002), обращаясь к немецкой литературной дидактике, констатирует, что литературный канон в целом утратил связь с жизненным миром современных подростков — их ориентиры лежат в области медиа и молодёжной культуры. При этом мотивация к изучению языка происхождения с наступлением подросткового возраста и без того падает (Caldas, 2006, на материале двуязычных семей в США), а тексты, не затрагивающие личный опыт учащихся, усугубляют эту тенденцию (Iowa Reading Research Center, 2022, на материале многоязычных учащихся в англоязычных школах). Это позволяет предположить, что

описываемая проблема не специфична для какого-либо одного языка, а носит общедидактический характер. Обращение к научной фантастике (НФ) в данном модуле продиктовано той же логикой: этот жанр сохраняет связь с традиционным преподаванием языка через литературу, но предлагает при этом проблематику — технологии, семья, выбор профессии, — непосредственно соотносящуюся с опытом подростков 12–16 лет. К тому же НФ позволяет обсуждать острые социальные, этические и технологические проблемы — неравенство, цифровую зависимость, экологический кризис — в «безопасном» режиме вымышленного мира (Xingyu, 2024; Putt, 2011).

Настоящая статья преследует три взаимосвязанные цели: (1) представить практический учебный модуль (три рабочих тетради) для обучения русскому языку как унаследованному; (2) показать, каким образом цели ОУР и языковые цели обучения взаимно поддерживают друг друга в рамках данного модуля; (3) описать дизайн уроков и представить предварительные результаты апробации рабочей тетради по рассказу Р. Брэдбери «Вельд» на уроках русского языка как унаследованного в восьмом классе общеобразовательной школы в земле Северный Рейн-Вестфалия (Германия).

## 2. Теоретико-методологическая рамка

### 2.1. Научная фантастика и ОУР: точки пересечения

НФ привлекла наше внимание не только потому, что её тематика совпадает с повесткой ОУР — технологии, экология, социальное неравенство — но и потому, что она системно моделирует последствия человеческих решений в сложных социальных и технологических системах. Читатель оказывается не наблюдателем описываемой проблемы, а участником нарратива, в котором выбор персонажей имеет измеримые системные эффекты. Именно эта нарративная логика — а не тематическое сходство — соответствует тому, что Wiek et al. (2011) называют системным и прогностическим мышлением: способностью проследить причинно-следственные цепочки в сложных системах и предвидеть последствия решений в условиях неопределённости.

Это различие — между тематическим и структурным потенциалом жанра — принципиально для понимания того, почему НФ эффективнее документального или публицистического текста при работе с ОУР-компетенциями. В отличие от публицистики, которая описывает проблему извне, НФ встраивает её в систему отношений между персонажами художественного произведения, тем самым открывая возможность пережить её как опыт, а не наблюдать как факт. Pardede (2019) показывает, что именно эта погружённость в нарратив стимулирует развитие критического мышления через анализ причинно-следственных связей и оценку альтернативных сценариев. Charalambos et al. (2015) фиксируют, что работа с НФ-нарративами формирует у учащихся навыки дискуссии и обоснованного принятия решений — компетенции, которые ОУР относит к межличностному и нормативному измерениям. Black & Barnes (2021) обнаружили корреляцию между чтением НФ и готовностью пересматривать границы возможного: этот когнитивный навык — удерживать несколько сценариев одновременно, не сводя

ситуацию к одному «правильному» ответу — является ключевым ресурсом для развития системного мышления.

Особое значение для целей ОУР имеет то обстоятельство, что НФ предоставляет возможность анализировать последствия технологических и социальных решений до их реального воплощения — в режиме управляемого мысленного эксперимента. Xingyu (2024), исследуя климатическую фантастику как педагогический инструмент, показывает: именно смоделированный кризис, а не прямое обсуждение экологических угроз, открывает у учащихся готовность к этической рефлексии. Прямой разговор об экологии или цифровой зависимости нередко вызывает защитное сопротивление или декларативное согласие без реального вовлечения; вымышленный мир создаёт «безопасную дистанцию» (Putt, 2011), при которой подросток способен занять и проверить позицию, не чувствуя себя под давлением. Pfützner & Engelmann (2022) рассматривают НФ как инструмент педагогической интерпретации будущего именно в этом смысле: жанр легитимирует неопределённость как рабочее состояние, а не как проблему, требующую немедленного разрешения.

Вместе с тем простое включение НФ-текста в урок не гарантирует развития ОУР-компетенций. Всё зависит от того, какую роль педагог отводит тексту: источника «правильных» экологических или технологических ценностей — или пространства для когнитивной неопределённости, где читатель вынужден формулировать и пересматривать собственную позицию. Именно это различие задаёт теоретическую рамку следующего раздела.

## 2.2. Устойчивая литературная компетенция: за пределами «альтруистической парадигмы»

Принципиальное переосмысление теоретических оснований ОУР в литературном образовании предлагает Myren-Svelstad (2020), который выделяет в экокритической педагогике «альтруистическую парадигму» — убеждённость в том, что литература ценна прежде всего способностью транслировать «правильные» экологические ценности. Эта парадигма опирается на «модель дефицита информации» — представление о том, что знание об экологических проблемах само по себе порождает готовность к действию. Исследования последовательно опровергают это: барьеры на пути к устойчивому поведению лежат не в недостатке информации, а в отсутствии когнитивных установок, позволяющих действовать в условиях неопределённости (Owens, 2000).

Взамен Myren-Svelstad предлагает развивать «устойчивую литературную компетенцию» («sustainable literary competence»). Ключевым инструментом здесь служит модель перформативной грамотности Blau (2003): толерантность к двусмысленности, готовность откладывать окончательное суждение и идти на интеллектуальный риск, интеллектуальная щедрость и метакогнитивная осведомлённость. Эти качества напрямую соотносятся с компетенциями ОУР по Wiek et al. (2011): системным мышлением, прогностической и межличностной компетенциями. Цель состоит не в извлечении заранее заданных «уроков» из текста, а в формировании эстетической установки — медленного

чтения, ориентированного на этическую сложность. В контексте научной фантастики это означает переход от эфферентного чтения (поиска технологических прогнозов) к эстетическому — глубокому проживанию текста.

### 2.3. Языковая компетенция подростков-билингвов: зона уязвимости

Языковое развитие подростков с унаследованным русским языком характеризуется хорошо задокументированной асимметрией между устной и письменной компетенцией (Brüggemann, 2016, 2021). Унаследованный язык усваивается в рамках семейной коммуникации преимущественно в устном и бытовом модусе. Освоение письменного языка с его графическими, орфографическими нормами, синтаксической связанностью, стилистической дифференциацией остаётся дефицитарным из-за отсутствия систематического обучения. Polinsky (2018) фиксирует это как структурную особенность эритажного языка в диаспоре: язык «консервируется» на том уровне (лексическом, грамматическом), на котором находился ребёнок на момент переезда или смены языковой доминанты, и не развивается самостоятельно. Gogolin & Lange (2011) подчёркивают, что формирование образовательного языка (Bildungssprache), необходимого для успешного участия в учебном дискурсе, требует методически организованного обучения, а не стихийной языковой практики, и что этот процесс не происходит автоматически даже при длительном посещении школы.

Лонгитюдное исследование MEZ (Gogolin et al., 2017), охватившее более 2000 учащихся с русским и турецким языковым фоном, зафиксировало устойчивый разрыв между немецким и языком происхождения именно в письменных заданиях: тексты на русском оказывались короче, менее связными и содержали больше орфографических ошибок. Schnoor & Usanova (2023) в специальном исследовании письменных навыков русско-немецких подростков выявили дефицит прагматической и лингвистической компетенций в языке наследия: созданные подростками тексты были существенно короче и синтаксически проще немецких аналогов, а их письменная форма осложнялась многочисленными орфографическими ошибками.

На практике описанная асимметрия проявляется в характерном парадоксе: учащиеся, свободно общающиеся по-русски, с трудом удерживают нить рассуждения на бумаге, уходят от темы, не могут подкрепить аргумент примером или выстроить логический переход между частями текста. По существу, их письменные работы воспроизводят структуру записанной устной речи — с разговорным синтаксисом, интонационным перечислением и отсутствием коннекторов. Это закономерно: письменный академический регистр не возникает из устного опыта сам по себе — он требует специально организованной практики создания текста.

Именно этот дефицит определяет ключевую дидактическую задачу модуля: создать условия, при которых переход от бытовой коммуникации к академическому письму становится для учащегося коммуникативно необходимым, а не формально предписанным. Решить эту задачу через прямое грамматическое обучение недостаточно: необходим содержательный контекст, который делает развёрнутое обоснованное

высказывание естественной реакцией на текст. Этические дилеммы, заложенные в научно-фантастических сюжетах, не предполагают ответа «да/нет» — они требуют взвешенной аргументации и формулирования собственной позиции, то есть ровно тех операций, которые лежат в основе академического письма.

Для учащихся по программе преподавания родных языков как наследуемых в земле Северный Рейн-Вестфалия этот разрыв имеет вполне конкретные последствия. Этот дополнительный урок (от трёх до пяти учебных часов в неделю) для учащихся с миграционными корнями ученики могут посещать с первого по десятый класс (Ministerium für Schule und Bildung NRW, 2021). По окончании 10 класса учащиеся обязаны сдать языковой экзамен, предполагающий написание связного аргументированного текста объёмом 300–350 слов (для претендующих на Средний школьный аттестат — *Mittelschulabschluss, MSA*) или 200–250 слов (для претендующих на Первый общий образовательный школьный аттестат — *Erweiterte Erste Schulabschluss, EESA*) (*Handreichung für die Sprachprüfung im Herkunftssprachlichen Unterricht — Schriftliche Prüfung*, 2023). Хорошая оценка на экзамене может компенсировать неудовлетворительный результат по обязательному иностранному языку, а при достижении уровня MSA язык происхождения открывает доступ к гимназической ступени как продолжаемый иностранный язык (Schulministerium NRW, 2021). Соответствие этому требованию стало одним из ключевых критериев дидактического проектирования модуля.

### 3. Корпус модуля: отбор текстов и языковое содержание

#### 3.1 Принципы отбора текстов

При формировании корпуса модуля применялась система критериев, учитывающих дидактические цели проекта и специфику восприятия целевой аудитории:

- Тематическая соотнесённость с ОУР: произведения должны открывать возможность для обсуждения актуальных технологических, этических и экологических проблем.
- Возрастное соответствие: проблематика текстов должна резонировать с этапами становления личности подростка в диапазоне 12–16 лет.
- Тематическая преемственность: совокупность произведений образует логическую прогрессию социально значимых контекстов.
- Соответствие уровню CEFR (Council of Europe, 2020): тексты обеспечивают постепенное нарастание лингвистических требований.
- Потенциал для «случаев беспокойства»: тексты должны предлагать ситуации, где чёткая интерпретация не лежит на поверхности и где читатель вынужден удерживать несколько точек зрения одновременно (Myren-Svelstad, 2020).

Для оценки языковой сложности использовались шкала CEFR (Council of Europe, 2020) и сервис «Текстометр» (Laposhina & Lebedeva, 2021) — автоматизированный анализ лексического разнообразия, длины предложений, частотности грамматических конструкций. Это позволило определить фрагменты, требующие предтекстовой подготовки или адаптации.

В корпус вошли три произведения американских писателей-фантастов XX века.

**Р. Брэдбери, «Вельд»** (12–13 лет, B1+), в переводе Л. Жданова. Рассказ о бесконтрольном развитии технологий и вытеснении живого семейного общения виртуальным миром открывает возможность анализировать влияние цифровой среды на эмоциональные связи внутри семьи и обсуждать ответственность за сохранение человеческого контакта.

**Л. Биггл-мл., «Какая прелестная школа!..»** (13–14 лет, B1+–B2), в переводе Н. Евдокимовой. Рассказ о роли учителя в технологизированном обществе и ценности живого педагогического взаимодействия позволит обсуждать этику автоматизации образования и соотношение эффективности и человечности в обучении.

**А. Азимов, «Профессия»** (14–16 лет, B2), в переводе С. Васильевой. Повесть исследует противоречие между стандартизированным знанием, «загружаемым» в мозг согласно потребностям общества, и правом личности на самостоятельный выбор жизненного пути и инициирует дискуссию о ценности индивидуальной траектории развития и пределов технологического детерминизма.

Тематическая цепочка — дом и семья → школа → профессиональное самоопределение — соответствует содержательным полям («Inhaltsfelder») Основной учебной программе по наследуемому языку для 7-10 классов для первой ступени среднего образования (Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Herkunftssprachlicher Unterricht, 2021): «Личная жизнь» (7–8 классы), «Школа и образовательные пути» (7–10 классы), «Возможности и риски научного прогресса» (9–10 классы), обеспечивая преемственность модуля и облегчая его интеграцию в действующие программы.

### 3.2 Лексико-грамматическое содержание модуля

Грамматическое содержание модуля определялось на основе многолетнего систематического наблюдения за письменными работами учащихся программы HSU. В этих работах воспроизводились одни и те же типы ошибок — не случайные, а устойчивые. Согласно корпусным исследованиям эритажной речи (на материале *Russian Learner Corpus*), подобные «речевые сбои» носят системный характер и маркируют структурно слабые зоны в языке конкретной диаспорной группы (Rakhilina & Vyrenkova, 2014). Таким образом, грамматическая прогрессия модуля строится не на абстрактной методической логике, а на эмпирически зафиксированных трудностях целевой аудитории.

Для каждой рабочей тетради выделены «проблемные» зоны, соответствующие определённому уровню языковой системы.

#### Тетрадь 1 («Вельд»): именные части речи

- слитное написание сложных прилагательных вместо дефисного (и наоборот): *светлозелёный* вместо *светло-зелёный*;
- ошибки в образовании степеней сравнения: *более лучше, самый добрейший*;
- неверное написание *не* с существительными и прилагательными: *не правда* (вместо *неправда*), *несправедливый* (вместо *несправедливый* в контексте отрицания).

Поскольку язык подростков с унаследованным русским усваивается преимущественно в устном режиме, письменная форма именных категорий — орфографические границы сложных слов, правописание суффиксов и приставок — не подкреплённая морфологическим осознанием, воспроизводится по фонетическому принципу. Brüggemann (2021) прямо обозначает это как следствие того, что «грамматика усваивается в условиях неполного речевого инпута, без ориентации на письменный стандарт».

### Тетрадь 2 («Какая прелестная школа!..»): глагол

Описанный выше механизм — воспроизведение письменной формы по фонетическому принципу — в равной мере действует и в глагольной системе, охватывая все позиции, в которых безударный гласный подвергается редукции:

- смешение *-тся, -ться, -ца*: *он боится, надо бояться, они бояца*;
- ошибки в личных окончаниях: *они пишут, ты увидешь*;
- ошибочный выбор гласной перед *-л-* в прошедшем времени: *он слышел, они видили*;
- ошибки в приставках *пре-/при-*: *пресесть, приувеличивать*, ошибки на словообразование в выборе глагольных суффиксов: смешение *ова-/ева-, -ива-/ыва-* (*я командываю, я советываю или советаю, я беседоваю, я организовую, я рассказываю*).

Здесь речь идёт о неверном применении деривационной модели, не сводимом к фонетическому воздействию: учащиеся обобщают одну продуктивную модель и распространяют её на глаголы, требующие иного суффикса или объединяют оба конкурирующих суффикса в одну форму, порождая гибридную структуру *-овыва-* (*рассказывываю, командовываю, советовываю, беседовываю, организовываю*). В обоих случаях нарушение является внутриязыковым. Это соответствует общей закономерности, выявленной в исследованиях эритажного русского: нарушения у носителей унаследованного языка не случайны, а подчиняются закону аналогии и экономии речевых усилий; при этом эритажники «стремятся использовать прежде всего средства родного языка», что и порождает устойчивые деривационные инновации (Rachilina et al., 2014, 3). Для билингов с доминантным немецким обе зоны остаются стабильно проблемными, порождая устойчивые грамматические нарушения.

### Тетрадь 3 («Профессия»): синтаксис и связность текста

- отсутствие вводных слов и структурирующих конструкций (*во-первых, следовательно, таким образом*), заменяемых интонационным перечислением, перенесённым из устной речи;
- смешение вводных слов с падежными конструкциями: *Человек стремится к счастью* сравнить *К счастью ничего не произошло*;
- отсутствие абзачного деления и логических переходов между частями текста.

Как показывают Brehmer & Usanova (2015) в своих исследованиях, одной из наиболее устойчивых проблем у русскоязычных билингов в Германии является интерференция на

уровне синтаксиса, в частности — перенос немецких моделей порядка слов в русское предложение. Они доказывают, что подросткам не хватает не столько «слов», сколько навыков использования академического регистра на письме. Их тексты часто напоминают записанную устную речь (разговорный синтаксис, отсутствие коннекторов).

Таким образом, три рабочих тетради модуля выстраивают последовательную прогрессию: от орфографии именных групп — через орфографо-фонологические и морфологические трудности глагольной системы — к синтаксической связности и академическому регистру письменной речи. Каждый шаг этой прогрессии опирается одновременно на конкретные наблюдения преподавателей и на данные эритажной лингвистики о системных слабых местах русско-немецкого билингвизма.

#### 4. Дизайн уроков на примере рассказа Р. Брэдбери «Вельд»

В основу уроков легла рабочая тетрадь по рассказу Р. Брэдбери «Вельд» (Antonenkova & Retzlaff, 2025). Ниже описывается цикл из пяти уроков, структура которых представлена в Таблице 1; избранные задания воспроизведены в Приложении.

Урок	Тема	Форматы работы	Компетенции ОУР (UNESCO, 2017, 10)
1	Мир Брэдбери и концепция «умного дома»	Анализ постеров ( <i>Задание 1 в Приложении</i> ); лексическая работа (облако слов, таблица); ролевое чтение интервью ( <i>Задание 2 в Приложении</i> ); командные дебаты ( <i>Задание 3 в Приложении</i> )	Многосторонняя перспектива: аргументы «за» и «против» технологизации быта
2	Технологическая утопия: первая часть рассказа	Предтекстовые лексические задания; пленарное чтение вслух с проверкой понимания; индивидуальный анализ цитат ( <i>Задание 4 в Приложении</i> )	Системное мышление: связь между автоматизацией быта и эмоциональной деградацией семьи
3	Конфликт поколений: вторая часть рассказа	Классификация эмоций/чувств ( <i>Задание 5 в Приложении</i> ); медленное чтение; групповой анализ поступков персонажей; задание на убеждение ( <i>Задание 6 в Приложении</i> )	Нормативная компетенция: обсуждение и отстаивание ценностей в ситуации морального конфликта
4	Обобщение и творческая мастерская	Анализ песни deadmau5 «The Veldt»; интертекстуальная дискуссия; подготовка к сочинению ( <i>Задания 7–8 в Приложении</i> ); творческая мастерская ( <i>Задание 9 в Приложении</i> )	Ориентация на действие: перенос ценностной позиции в собственное письменное высказывание

5	Дебаты; итоговый тест	Дебаты с физической фиксацией позиции; обоснование выбора; полемика; письменный итоговый тест по грамматике и правописанию (см. в Приложении)	Рефлексивное мышление: способность занять и пересмотреть позицию под воздействием аргументов — ключевая компетенция ОУР
---	-----------------------	---	---

Таблица 1. Структура урочного цикла по рассказу «Вельд».

#### 4.1 Урок 1: Мир рассказа Рэя Брэдбери и концепция «умного дома»

Цель первого урока — сформировать читательский интерес, актуализировать представления учащихся о технологиях «умного дома» и создать лексическую базу для последующей работы с текстом.

Урок открывается мотивационным этапом: учитель демонстрирует постеры к экранизациям произведений Р. Брэдбери (*Задание 1 в Приложении*); учащиеся формулируют гипотезы о жанре и тематике фильмов. Визуальная опора активирует фоновые знания до контакта с текстом. Затем учащиеся самостоятельно знакомятся с биографическими фактами и «сбывшимися пророчествами» писателя (интернет, социальные сети, виртуальные комнаты, плоские телевизоры), что создаёт смысловой мост между историческим контекстом его творчества и современной цифровой реальностью учащихся.

Чтение по ролям интервью с жильцами «умного дома» (молодой парой, бизнесменом, пожилой парой — *Задание 2 в Приложении*) знакомит учащихся с различными жизненными позициями по отношению к технологиям и создаёт опорный словарь для последующей дискуссии. Центральным событием урока становятся дебаты (*Задание 3 в Приложении*): класс делится на две команды, каждая готовит не менее шести аргументов в защиту своей позиции (за или против «умного дома»). С точки зрения перформативной грамотности (Blau, 2003), этот формат развивает готовность идти на интеллектуальный риск и толерантность к чужим точкам зрения — компетенции, соответствующие межличностному измерению ОУР (Wiek et al., 2011). Проблемная ситуация, созданная в ходе дебатов, в дальнейшем получает художественное осмысление в тексте Р. Брэдбери.

#### 4.2 Урок 2: Анализ первой части рассказа

Второй урок нацелен на анализ экспозиции и завязки рассказа, выявление первых признаков конфликта между человеком и автоматизированной средой. Структура занятия: лексическая подготовка → первичное чтение → глубинный анализ. Предтекстовый этап посвящён специфическим терминам рассказа (*одорофон, вельд, цинковка* — учащиеся соотносят слова с определениями и вставляют их в контекстные предложения). Первую часть ученики читают по цепочке вслух, затем выполняют задания на проверку фактического понимания (формат «Да/Нет»), после чего самостоятельно выписывают цитаты об эмоциональном состоянии родителей, и отвечают на вопрос о природе чувства «ненужности» Лидии Хедли — одной из героинь рассказа (*Задание 4 в Приложении*). Это

задание закладывает основу для дискуссии о границах родительского контроля в цифровом мире.

Центральная аналитическая задача урока с точки зрения ОУР — выявление взаимосвязи между автоматизацией быта и эмоциональной деградацией семьи — соответствует компетенции системного мышления: учащиеся отслеживают причинно-следственные цепочки в сложной социальной системе, а не просто констатируют сюжетные факты.

### 4.3 Урок 3: Конфликт поколений и анализ второй части рассказа

Третий урок направлен на анализ кульминации и развязки: психологической трансформации детей, авторской позиции по отношению к технологическому прогрессу, символики африканского пейзажа. Акцент смещается с фактического уровня на интерпретационный и этический. Урок открывается пленарной классификацией понятий: учащиеся распределяют слова (*радость, уважение, страх, любовь, тревога*) по категориям «чувства» и «эмоции» (*Задание 5 в Приложении*), вводя концептуальное различие, которое создаёт аналитический контекст для чтения финала рассказа. Вторая часть читается самостоятельно; понимание проверяется заданием на восстановление хронологии событий.

На этапе групповой интерпретации учащиеся обсуждают этические ошибки родителей: замену живого общения технологическим суррогатом и последствия вседозволенности. Ключевое задание на убеждение (*Задание 6 в Приложении*) предлагает ученикам разработать аргументы, с помощью которых можно было бы убедить детей добровольно отключить детскую комнату. Урок непосредственно формирует нормативную компетенцию ОУР (Wiek et al., 2011): способность обсуждать и отстаивать ценности в ситуации морального конфликта.

### 4.4 Урок 4: Обобщение и творческая мастерская

Четвёртый урок служит переходом от аналитической деятельности к продуктивной. Открывается он видеоклип на английском языке «The Veldt» deadmau5 (2012), учащиеся получают текст песни на английском языке и его русский перевод, выполненный ChatGPT. Методика работы включает сравнительный анализ англоязычного оригинала и автоматизированного перевода. Учащимся предлагается осуществить постредактирование перевода с последующей концептуальной корреляцией ключевых образов произведения («цифровая семья», «снаружи львы», «мир, который создали дети») с мотивами рассказа Р. Брэдли. Данный этап направлен на выявление интертекстуальных связей и подчёркивает релевантность художественных смыслов Брэдли в современной массовой культуре.

Вторая часть занятия реализована в формате «творческой мастерской» (см. Приложение, Задание 9). Ученикам предоставляется право выбора типа проектной деятельности, что способствует индивидуализации образовательной траектории. Форматы заданий варьируются от традиционных нарративных (продолжение рассказа, дневниковые записи)

до прикладных и креативных (инструкция по эксплуатации, рекламный слоган, музыкальный проект).

Подготовка к итоговому сочинению организована в малых группах: учащиеся получают готовый план и дополняют его заранее сформулированными тезисами (Задания 7–8 в Приложении), концентрируя усилия на содержании, а не на конструировании структуры с нуля. Собственное сочинение пишется дома и входит в итоговую оценку наряду с активностью на уроке, ведением рабочей тетради, творческим проектом и итоговым тестом.

С точки зрения ОУР, этот урок реализует компетенцию «ориентация на действие» (Wiek et al., 2011): учащиеся переносят ценностную позицию, сформированную в ходе аналитической работы с текстом, в собственное письменное высказывание.

## 4.5 Урок 5: Этическая дискуссия

Целью пятого урока является формирование собственной позиции в результате дискуссии в классе. В разных концах класса вывешиваются две карточки — красная («Не согласен») и зелёная («Согласен»). Один из учащихся зачитывает утверждение, например, виноваты ли родители в собственной гибели, можно ли оправдать детей, есть ли что-то общее между комнатой из рассказа и современными соцсетями. После этого каждый участник подходит к той карточке, которая соответствует его позиции. Зафиксировав позицию, учащиеся обосновывают свой выбор, задают друг другу уточняющие вопросы.

По нашим наблюдениям, в обсуждение включались даже те, кто в других форматах работы обычно молчал: динамичный формат и физически зафиксированная позиция создавали дополнительный импульс к высказыванию. В ходе обсуждения некоторые участники меняли первоначальную точку зрения. Это свидетельство того, что чужой аргумент был услышан и принят. Смена позиции требовала нового обоснования и порождала очередной виток дискуссии.

Такой формат точно соответствует тому, что ОУР определяет как рефлексивное мышление: умение пересматривать собственные установки в свете новых данных и опыта. Важно, что речь идёт не об абстрактных экологических проблемах, а о вопросах, напрямую связанных с жизнью самих учащихся: технологической зависимостью, ответственностью родителей, природой человеческих отношений.

Вторая половина урока посвящена итоговому тесту из семи заданий (100 баллов), построенному по принципу нарастания сложности. Задания 1–3 проверяют слитное, раздельное и дефисное написание сложных слов: выбор правильного варианта, самостоятельное словообразование (*дом, построенный по высоким технологиям* → *высокотехнологичный*) и редактирование юмористического текста. Задания 4–5 проверяют степени сравнения прилагательных — через таблицу и через выбор правильной формы в предложениях по сюжету рассказа. Задание 6 (40 баллов) — правописание *не* с различными частями речи в двадцати контекстах: высокий удельный вес отражает то, что эта тема оказалась наиболее проблемной в письменных работах группы. Задание 7 (20 баллов) — свободное письменное высказывание: описание экодома через сто лет с использованием не менее пяти технологий, минимум десять предложений.

Оно замыкает дидактическую логику всего цикла: тема технологий будущего, открывавшая первый урок как предтекстовая провокация, здесь становится пространством для самостоятельного высказывания. Сочинение оценивается по семи критериям, прозрачным для учащихся: соответствие теме, логичность, лексическое разнообразие, грамматическая правильность, орфография и пунктуация, синтаксическое разнообразие, аккуратность оформления.

По окончании всего урочного цикла ученики заполняли анкету — её результаты обсуждаются в разделе 5.

## 5. Апробация и предварительные результаты

### 5.1 Фокус-группа

Апробация рабочей тетради по рассказу «Вельд» проходила в 2025-2026 учебном году на базе государственной общеобразовательной школы земли Северный Рейн-Вестфалия. В ней приняли участие 15 учащихся восьмого класса, посещающих занятия по русскому языку как унаследованного (HSU) в формате еженедельных уроков продолжительностью три академических часа. Для уточнения социально-языкового профиля группы было проведено анкетирование родителей в Google Forms, в анкетировании приняло участие 10 человек.

Согласно полученным данным, 70% учащихся родились в Германии, 30% являются выходцами из России и Украины и переехали в Германию в возрасте 9–10 лет. В домашней коммуникации русский язык остается преобладающим — на нем общаются в 80% семей, тогда как на долю чисто немецкоязычного или двуязычного общения приходится по 10%.

#### Ваш ребёнок

10 ответов

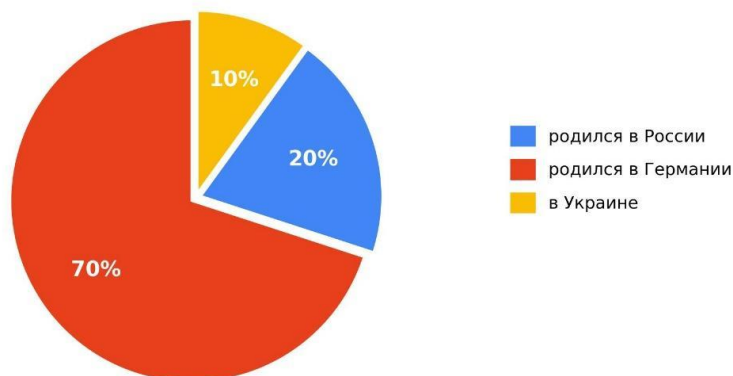


Рисунок 1: Место рождения детей; собственное исследование (n = 10)

Несмотря на доминирование русского языка в быту, его использование в качестве инструмента чтения и письма носит преимущественно функциональный характер. Регулярное чтение вне учебной программы зафиксировано лишь у 20% подростков, тогда

как для большинства обращение к русскоязычным текстам происходит либо эпизодически, либо исключительно в рамках школьных требований.

#### Как часто ваш ребёнок читает на русском?

10 ответов

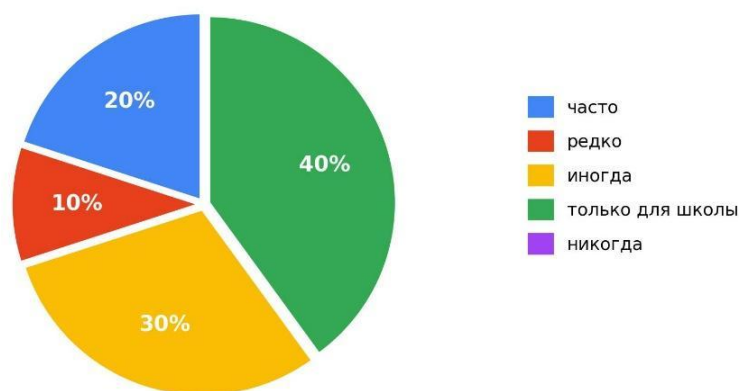


Рисунок 2: Частота чтения на русском языке; собственное исследование (n = 10)

Аналогичная ситуация наблюдается и в письменной практике: 60% учащихся пишут по-русски только для школы.

#### Как часто ваш ребёнок пишет на русском языке?

10 ответов

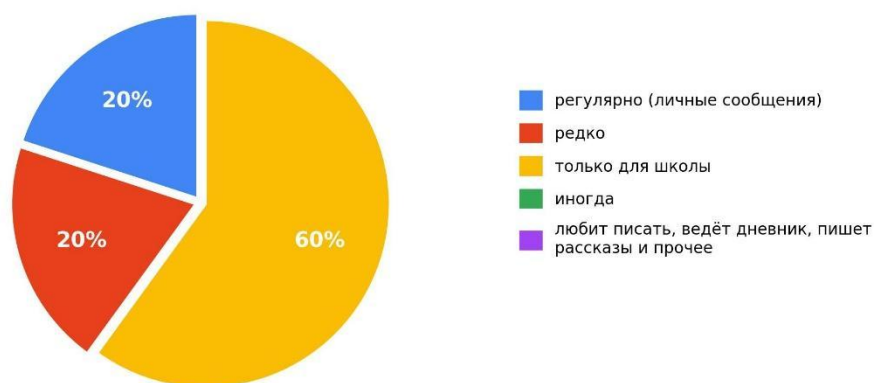


Рисунок 3: Частота письма на русском языке; собственное исследование (n = 10)

При этом важно отметить, что все ученики посещают уроки родного языка на протяжении 8 лет. Это указывает на наличие прочного фундамента формального обучения, который, однако, существует в условиях заметного дефицита спонтанной письменной и читательской практики в повседневной жизни.

## 5.2 Результаты наблюдений

Данные, основанные на наблюдениях преподавателя, анализе письменных работ и результатах родительского анкетирования, проведённого после апробации рабочей тетради, носят предварительный характер, не претендуют на статистическую репрезентативность.

В области учебной мотивации зафиксирована высокая вовлечённость в дискуссионные форматы: учащиеся активно формулировали вопросы и самостоятельные суждения. Особенно значимым индикатором является перенос учебного содержания за рамки класса. 50% родителей отметили, что дети обсуждали дома концепцию технологической зависимости и характер отношений между родителями и детьми в цифровой среде. 60% родителей зафиксировали выраженный интерес учащихся к теме опасностей технологического прогресса. Только один из родителей указал, что затронутые на уроке темы являются регулярным предметом обсуждения в семейной среде.

Перенос обсуждения в семейный контекст свидетельствует о личной значимости затронутых проблем. Согласно концепции Myren-Svelstad (2020), именно такая реакция — самостоятельная этическая рефлексия, а не воспроизведение «правильных» ценностей — свидетельствует о развитии устойчивой литературной компетенции.

В письменных работах фиксировалась положительная динамика в структурной целостности и логической связности высказываний. Оговоримся, однако: поскольку формального сравнения «до/после» не проводилось, речь идёт о нашем оценочном суждении, основанном на наблюдении за финальными работами в сравнении с текущими. Это наблюдение, а не измерение — и именно в таком качестве оно заслуживает внимания: оно показывает, что задание 7 (описание экодома) итогового теста, проводившегося на пятом уроке, выполнялось на уровне, который мы расценили как качественно иной по сравнению с обычными письменными ответами той же группы. Систематическая проверка этого наблюдения — одна из задач следующего этапа апробации. Учащиеся также демонстрировали большую готовность высказывать неоднозначные интерпретации, удерживать открытые вопросы без немедленного закрытия и переформулировать свои позиции под воздействием чужих аргументов в ходе обсуждения.

## 5.3. Анкетирование учащихся

По завершении урочного цикла 11 из 15 учащихся заполнили анкету в Google Forms. Её структура определялась не стремлением получить обратную связь об уроке, а более сложной задачей: отследить, произошли ли сдвиги в трёх измерениях, которые UNESCO (2017) называет необходимыми для формирования компетенций ОУР, — когнитивном, эмоционально-ценностном и поведенческом. Закрытые вопросы фиксировали эти сдвиги по каждому измерению: когнитивному («Как изменились твои мысли после чтения?»), эмоционально-эстетическому («Какие чувства ты испытывал(а) во время чтения?») и поведенческому («Насколько ты готов изменить что-то в своей жизни?»). Открытые —

давали учащимся возможность сформулировать позицию без подсказки: «Какие правила цифровой гигиены ты хочешь ввести для себя?», «Если бы ты мог поговорить с Питером и Венди, какой довод ты бы привёл, чтобы они перестали быть одержимы комнатой?», «Если бы вы были на месте детей, какие аргументы в её защиту вы бы привели?». В логике Myren-Svelstad (2020) анкета — не инструмент контроля, а попытка зафиксировать наиболее трудноизмеримый эффект литературного образования: не усвоение «правильных» ценностей, а начало самостоятельной этической рефлексии.

В когнитивном измерении наиболее ощутимый сдвиг был зафиксирован по личностно значимым утверждениям: 8 учеников стали чаще задумываться о том, не заменяют ли гаджеты живое общение с родителями. Абстрактные тезисы — например, риски неуправляемого развития технологий — нашли меньший отклик, что закономерно для подростков 13–14 лет. Только один ученик подтвердил, что задумывается о том, что умные машины могут выйти из-под контроля. В эмоционально-эстетическом измерении учащиеся прежде всего сочувствовали родителям (*Я почувствовал шок, потому что я не ожидал что дети и комната готовы убивать, Стало грустно, что родители погибли*), тогда как эстетика пугающего вельды — африканской саванны, воссоздаваемой высокотехнологичной «живой комнатой» в рассказе Брэдбери, — и визуализация высокотехнологичной комнаты не нашли отклика у большинства — только один из одиннадцати согласился, что смог живо представить вельды и рычащих львов. Большинство в открытых ответах апеллировало к ценности семейных отношений (*Ваши родители важнее, чем комната*), меньшая часть заняла позицию детских персонажей (*Комната — единственная, кто с нами играл*). Один учащийся последовательно дистанцировался от проблематики рассказа: *Я ничего не почувствовал потому, что рассказ не затрагивает действительно актуальные проблемы и тем более не решает их. В общем он слишком далеко от реальности* (пунктуация и орфография сохранены) — факт, заслуживающий отдельного педагогического внимания. Поведенческое измерение выявило характерную асимметрию: желание ограничить использование гаджетов было выражено отчётливо, тогда как вера в собственную способность осуществить этот контроль — существенно ниже. Примечательно, что в открытых ответах учащиеся самостоятельно формулировали конкретные правила: *Не брать телефон за стол, Утром не хватать телефон сразу, Прекратить смотреть на часы телефона когда я в разговоре* (пунктуация и орфография сохранены). Это свидетельствует о том, что рефлексивная работа с текстом запускает практико-ориентированное мышление даже тогда, когда оценка способности к самоконтролю остаётся невысокой. Для ОУР это принципиально: как подчёркивает UNESCO MGIEP (2019, 28), цель образования для устойчивого развития состоит не в немедленном изменении поведения, а в формировании осознанной готовности к действию.

## 6. Выводы

Результаты разработки и апробации представленного модуля позволяют сделать вывод, что жанр научной фантастики органично соотносится с задачами ОУР, поскольку моделирует нарушение устойчивости социальных систем. В рассказе Р. Брэдбери «Вельды»

— это замещение человеческих отношений цифровыми технологиями. Учащиеся анализируют баланс технологии–семья (системное мышление ОУР) и оценивают этическую ответственность родителей (нормативная компетенция), прогнозируют последствия выбора в условиях неопределённости (UNESCO, 2017; Wiek et al., 2011). Это способствует развитию не только критического мышления, но и устойчивой литературной компетенции, при которой акцент смещается с пассивного восприятия текста на формирование собственной обоснованной позиции.

Когнитивно насыщенное содержание создает естественную потребность в использовании формально-письменного регистра русского языка, что способствует преодолению характерной языковой асимметрии у подростков-билингвов. В ходе апробации была зафиксирована положительная динамика в структуре и связанности письменных высказываний, что подтверждает возможность успешного перехода от бытовой коммуникации к академической компетенции через работу с актуальным литературным материалом.

Перенос дискуссий в семейную среду позволяет предположить личностную значимость затронутых тем, что является одним из индикаторов работы ОУР. Предложенный дизайн уроков и формат рабочих тетрадей успешно интегрируются в действующие программы поддержки языка как унаследованного (HSU). Перспективы дальнейшей работы лежат в области расширения корпуса учебных текстов за счёт современной научно-фантастической как русскоязычной, так и переводной литературы (Young Adult) и совершенствования инструментов оценки прогресса письменной речи. В следующем учебном году планируется провести апробацию второй рабочей тетради по рассказу Л. Биггла-младшего «Какая прелестная школа!..» в этой же группе учеников.

## Литература

- Asimov, I. = Азимов, А. (1966). Профессия [пер. С. Васильевой]. *Дон*, 1, 73–115.
- Antonenkova, N. & Retzlaff, U. = Антоненкова, Н. & Ретцлафф, У. (2025). *Рей Брэдбери: Вельд. Рабочая тетрадь для подростков-билингвов и эритажников 14–16 лет*. Смысловая. Lulu.com.
- Biggle Jr., L. = Биггл-младший, Л. (1967). Какая прелестная школа! [пер. Н. Евдокимовой]. In P. Подольный (ред.), *Библиотека современной фантастики*, т. 10, 295–333. Молодая гвардия.
- Black, J. E. & Barnes, J. L. (2021). Pushing the boundaries of reality: Science fiction, creativity, and the moral imagination. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15(2), 284–294. <https://doi.org/10.1037/aca0000251>
- Blau, S. D. (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Heinemann.
- Bradbury, R. = Брэдбери, Р. (1963). Вельд [пер. Л. Жданова]. *Иностранная литература*, 8, 130–139.
- Brehmer, B. & Usanova, I. (2015). Let's fix it? Cross-linguistic influence in word order patterns of Russian heritage speakers in Germany. In H. Peukert (ed.), *Transfer Effects in Multilingual Language Development* (Hamburg Studies on Linguistic Diversity, 4, 161–188). John Benjamins.
- Brüggemann, N. (2016). Herkunftssprache Russisch. Unvollständige Grammatik als Folge mündlichen Spracherwerbs. In A. Bazhutkina & B. Sonnenhauser (Hrsg.), *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XXII. JungslavistInnen-Treffen in München* (S. 37–58).
- Brüggemann, N. (2021). Grundlagen und Prinzipien der Entwicklung eines Curriculums für herkunftssprachliche Lerner. *Slavic Language Education*, 1, 20–46. <https://doi.org/10.18452/23198>
- Caldas, S. J. (2006). *Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598777>

- Calafato, R. & Gudim, F. (2022). Literature in contemporary foreign language school textbooks in Russia: Content, approaches, and readability. *Language Teaching Research*, 26(5), 826–846. <https://doi.org/10.1177/1362168820917909>
- Charalambos, V., Michalinos, Z. & Theodorou, E. (2015). Science fiction in education: Case studies from classroom implementations. *Educational Media International*, 52(3), 191–204. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1075099>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Deadmau5 (2012). *The Veldt*. <https://tinyurl.com/bdfztu3w> (14.05.2026)
- Felberg, D., Hülsmann, N., Propp, K. & Drackert, A. (2022). Einsatz von Digital Storytelling im herkunftssprachlichen Russischunterricht an einer Samstagsschule. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 51–77. <https://doi.org/10.48694/zif.3497>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6)
- Gogolin, I., Klinger, T., Lagemann, M. & Schnoor, B. (2017). *Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)*. Universität Hamburg. (MEZ Arbeitspapiere, 1) <https://11nq.com/ruylozc> (08.04.2026)
- Handreichung für die Sprachprüfung im Herkunftssprachlichen Unterricht – Schriftliche Prüfung. (2023). Ministerium für Schule und Bildung NRW. <https://tinyurl.com/59hrfws3> (10.04.2026)
- Herkunftssprachlicher Unterricht. Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung NRW vom 20.09.2021 (BASS 13-61 Nr. 2). <https://bass.schule.nrw/16253.htm> (10.04.2026)
- Iowa Reading Research Center. (2022). Celebrating students' identities and experiences with culturally relevant texts. <https://tinyurl.com/33y23duw> (05.04.2026)
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe I: Herkunftssprachlicher Unterricht. (2021). Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Korte, H. (2012/2002). Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (6. Aufl., S. 61–77). dtv.
- Kreß, B. & Roeder, K. (2022). Die Samstagsschule als außerschulische Bildungsinstitution: Formen der herkunftssprachlichen Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit russischsprachigem Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(2), 145–163. <https://doi.org/10.48694/zif.3515>
- Lapošina, A. N. & Lebedeva, M. Ju. = Лапошина, А. Н. & Лебедева, М. Ю. (2021). Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному. *Русистика*, 19(3), 331–345. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>
- Myren-Svelstad, E. (2020). Sustainable literary competence: Connecting literature education to education for sustainability. *Humanities*, 9(4), 141. <https://doi.org/10.3390/h9040141>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2019). *Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 6–10: Russisch*. <https://tinyurl.com/j3j67b2e> (10.04.2026)
- Owens, S. (2000). Engaging the public: Information and deliberation in environmental policy. *Environment and Planning A*, 32, 1141–1148.
- Pardede, P. (2019). Using fiction to promote students' critical thinking. *Journal of English Teaching*, 5(3), 166–178.
- Pfützner, R. & Engelmann, S. (Hrsg.). (2022). *Science-Fiction-Bildung: Pädagogische Interpretationen*. Tübingen University Press.
- Polinsky, M. (2018). *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge University Press.
- Putt, S. N. (2011). *Using science fiction to teach science facts* [Master's thesis, Minnesota State University]. <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/263/> (15.01.2025)
- Rakhilina, E. & Vyrenkova, A. = Рахилина, Е. & Выренкова, А. (2014). Language interference in heritage Russian: Constructional violations. Higher School of Economics Research Paper No. 11/LNG/2014. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2513847>
- Rachilina, E. V., Vyrenkova, A. S. & Polinskaja, M. S. = Рахилина, Е. В., Выренкова, А. С. & Полинская, М. С. (2014). Грамматика ошибок и грамматика конструкций: эритажный (унаследованный) русский язык. *Voprosy jazykoznanija / Вопросы языкознания*, 3, 3–19.

- Schnoor, B. & Usanova, I. (2023). Multilingual writing development: Relationships between writing proficiencies in German, heritage language and English. *Reading and Writing*, 36(3), 599–623. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10276-4>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO MGIEP (2019). *Schulbücher für Nachhaltige Entwicklung. Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Übersetzt ins Deutsche von T. Stukenberg. *Engagement Global*. <https://tinyurl.com/unesco-mgiep2019>, 28.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability. *Sustainability Science*, 6, 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- Xingyu, C. (2024). *Reading the unsustainable present, writing a more sustainable future* [Master's thesis, Uppsala University]. <https://tinyurl.com/muxwswe4> (10.03.2025)

## Приложение 1

### Избранные задания из рабочей тетради

Антоненкова, Н. & Ретцлафф, У. (2025). *Рей Брэдбери: Вельд*. Smysloteka. Lulu.com.

#### Задание 1 (Урок 1, мотивационный этап) — Анализ постеров

Рассмотрите постеры к фильмам и мультфильмам, созданным по мотивам произведений Р. Брэдбери, ответьте на вопросы:

1. Что изображено на постере?
2. Какие цвета преобладают?
3. Страшный или весёлый этот фильм, по вашему мнению? Почему?
4. Каков жанр этих фильмов?
5. Какой фильм вы бы хотели посмотреть? Чем вас привлекает постер?
6. Предположите, о чём может идти речь в этих фильмах.

**Цель задания:** визуальная опора активизирует фоновые знания до контакта с текстом; развивает «остроумное подозрение» ко всем репрезентациям (Myren-Svelstad 2020) и готовность удерживать несколько гипотез одновременно.

#### Задание 2 (Урок 1, чтение интервью) — Смысловое чтение, сравнение разных позиций

##### Дома и стены помогают

Что же такое умный дом и как в нём живётся? Наш корреспондент взял интервью у жильцов таких домов.

*Молодая пара, Мария и Алексей, недавно построившие умный дом*

**Журналист:** Мария, Алексей, расскажите, почему вы решили построить умный дом?

**Мария:** Мы задумались об умном доме, когда ждали ребёнка. Нужно было решить, как обеспечить безопасность и упростить повседневные дела. Умный дом стал естественным выбором.

**Журналист:** Какие технологии стали для вас ключевыми при проектировании дома?

**Алексей:** У нас установлены камеры с функцией слежения за движением, датчики открытия дверей и окон, умные замки, которые можно открывать с помощью отпечатков пальцев. Но не только это! Например, когда мы уезжаем, система автоматически переходит в "режим охраны" и уведомляет нас, если кто-то подошёл к двери.

**Мария:** С точки зрения комфорта важным для меня стал голосовой помощник. Мы настроили сценарии: утром включается свет и бодряя музыка, вечером — ночник, расслабляющие мелодии или любимый фильм.

**Журналист:** Как вы учитывали потребности будущих детей?

**Мария:** В детской комнате у нас есть видеоняня. Полы с подогревом помогают поддерживать комфортную температуру, особенно зимой. В будущем добавим систему контроля за качеством воздуха.

**Алексей:** Мы предусмотрели систему родительского контроля для интернета. Умный дом позволяет регулировать время доступа в интернет и блокировать нежелательные сайты, что пригодится, когда наш ребёнок подрастёт.

*Бизнесмен Николай, холостяк, живёт один*

**Журналист:** Николай, почему вы выбрали именно умный дом?

**Николай:** У меня давно был план: построить дом, который будет меня “подстраховывать”. Был случай, когда я уехал в командировку и забыл закрыть окно. Вернулся — в доме холодно, а на полу лужи. Тогда я понял, что мне нужно что-то более надёжное. Сейчас в доме есть автоматическое открытие и закрытие окон. А жалюзи закрываются, если солнце становится слишком ярким.

**Журналист:** А как работает ваша охранная система?

**Николай:** Камеры охватывают весь периметр дома, и я могу всё видеть через приложение в смартфоне. Система уведомляет меня, если кто-то подходит к двери. Однажды пришло сообщение, что у крыльца кто-то стоит. Я проверил камеру — это был соседский кот, но сам факт, что я мог это увидеть, успокаивает.

**Журналист:** Что ещё вам помогает в управлении домом?

**Николай:** Все электрические приборы можно выключить одной командой через приложение. Это особенно полезно, если вы в спешке уезжаете в аэропорт. Ну и, конечно, умный холодильник: он отслеживает срок годности продуктов и предлагает рецепты на основе того, что осталось.

**Журналист:** Как умный дом изменил ваш образ жизни?

**Николай:** Я стал меньше волноваться о мелочах. Теперь у меня больше времени на работу и отдых. Чувство безопасности — это, пожалуй, самое главное.

*Пожилая пара, Анна Ивановна и Пётр Михайлович*

**Журналист:** Анна Ивановна, Пётр Михайлович, почему вы решили продать Ваш старый дом и переехать в умный дом?

**Анна Ивановна:** Наш дом был прекрасен, но слишком сложным в уходе. Представьте, каково это зимой чистить снег, следить за отоплением, а летом ухаживать за огромным садом. Мы устали. Однажды, когда я поскользнулась на обледеневшем крыльце, мы с Петром решили: пора что-то менять.

**Журналист:** Какие технологии стали для вас самыми важными?

**Пётр Михайлович:** У нас всё автоматизировано. Например, система отопления сама регулирует температуру: если мы уходим, температура снижается, а перед нашим возвращением — снова повышается. Это экономит и время, и деньги.

**Анна Ивановна:** А ещё робот-пылесос. Мы с Петром шутим, что он стал частью нашей семьи! Он не только пылесосит, но и моет полы. Однажды я сказала ему: “Ты бы ещё внуков нам привозил”, — так он остановился, будто обиделся (смеётся).

**Журналист:** У вас есть сад. Как вы за ним ухаживаете?

**Анна Ивановна:** У нас автоматический полив. Когда мы только переехали, я переживала, что будет сложно, но теперь даже не задумываюсь. Всё работает по расписанию, которое мы настроили через приложение. А ещё система знает, когда был дождь, и отключает полив, чтобы не тратьте воду.

**Журналист:** Подходит ли умный дом для пожилых людей?

**Пётр Михайлович:** Это просто находка! Мы больше не переживаем, выключили ли свет или газ. У нас есть датчики, которые сообщают о любых проблемах: от утечек до открытых окон. Это даёт чувство уверенности и спокойствия. А главное — мы можем наслаждаться жизнью, не отвлекаясь на мелочи.

Каждая семья по-своему использует возможности умного дома. Для одних это удобство и безопасность, для других — помощь в повседневной жизни. Технологии делают жильё не только современным, но и более “человечным”, позволяя почувствовать себя комфортно и защищено.

Прочитайте интервью и заполните таблицу:

Герои интервью	Название технологий	Как эти технологии помогают в жизни?

**Цель задания:** Учащиеся анализируют, как технологии умного дома влияют на разные аспекты жизни — безопасность, экономию ресурсов, комфорт, социальные отношения, — то есть учатся видеть систему взаимосвязей, а не отдельные факты.

### Задание 3 (Урок 1, дебаты) — «За» и «против» умного дома

Дебаты. Разделитесь на две команды.

Команда 1: «ЗА» умный дом	Команда 2: «ПРОТИВ» умного дома
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____

**Цель задания:** учащиеся рассматривают технологии одновременно как удобство и как угрозу — базовый навык критической оценки инноваций.

**Задание 4 (Урок 2, глубинный анализ) — Понимание текста и цитаты**

Ответьте письменно на вопросы.

1. Для чего супруги Хедли купили себе такой дом?
2. Как заботятся машины о своих хозяевах? Найдите в тексте и запишите не менее 3 примеров.
3. Как чувствуют себя Джордж и Лидия в этом доме? Найдите и выпишите цитаты, что говорят герои о себе или друг о друге.

<b>Лидия говорит:</b> « _____ »  « _____ »	<b>Джордж говорит:</b> « _____ »  « _____ »
---	--

**Цель задания:** выписывание цитат развивает длительное сфокусированное внимание и пристальное чтение; открытый вопрос о «ненужности» закладывает аналитическую основу для последующей дискуссии в рамках системного мышления ОУР.

**Задание 5 (Урок 3, эмоциональная подготовка) — Чувства и эмоции**

Что такое чувство, а что такое эмоция? Распределите слова по категориям.

<b>Чувства</b> длительные переживания, возникающие в ответ на внутренние и внешние стимулы, могут быть положительными и отрицательными  _____ _____	<b>Эмоции</b> краткосрочные быстрые реакции на конкретное событие, разные по интенсивности, проявляются физически, психологически, поведенчески  _____ _____
---	--

**Слова для справок:** радость, уважение, грусть, агрессия, благодарность, тревога, ужас, любовь, гнев, счастье, боль, злость, облегчение, гордость, страх, стыд

**Цель задания:** вводит концептуальное различие, обеспечивающее учащихся точным аналитическим словарём для этической интерпретации поведения персонажей (толерантность к двусмысленности, готовность откладывать суждение — Blau 2003).

**Задание 6 (Урок 3, убеждение) — Убедите детей**

Предложите свои аргументы, чтобы убедить детей добровольно отключить детскую комнату.

---



---



---



---

**Цель задания:** учащийся должен отстаивать позицию. Это требует от ученика одновременно риторической и нравственной рефлексии.

**Задания 7-8 (Урок 4, подготовка к сочинению и написанию)**

7. Ученик написал план сочинения по рассказу Брэдбери. Учительница посоветовала ученику дополнить план. Выберите из предложенных тезисов те, которые наиболее удачно дополняют соответствующие пункты плана.

**План сочинения****I. Вступление**

1. Роль технологий в современной жизни. [ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ ]
2. Краткое объяснение темы: технологии могут помогать и вредить человеку. [ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ ]
3. Упоминание «Вельда» как примера. [ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ ]

**II. Основная часть**

1. Краткое содержание «Вельда». [ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ ]
2. Как технологии повлияли на семью. [ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ ]
3. Плюсы и минусы технологий. [ \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ ]

**III. Заключение**

1. Какие уроки можно извлечь из рассказа.
2. Почему важно использовать технологии с умом.
3. Личное мнение: как найти баланс между пользой и вредом технологий.

Тезисы для распределения по пунктам плана (выберите из перечня те, которые соответствуют пунктам плана):

- 1. Семья живёт в умном доме, где всё делает техника.
  - 2. Развивается лень, зависимость от техники.
  - 3. Возможность учиться, путешествовать, развлекаться.
  - 4. Технологии могут выйти из-под контроля.
  - 5. Дом заменяет родителей: кормит, убаюкивает, развлекает.
  - 6. Дети становятся равнодушными, агрессивными.
  - 7. История заканчивается трагично.
  - 8. Больше свободного времени.
  - 9. Родители теряют авторитет и контроль.
  - 10. Дети проводят много времени в виртуальной комнате.
8. Напишите своё сочинение по плану. Озаглавьте его.

**Цель задания:** перенос аналитической работы в собственное письменное высказывание.

**Задание 9 (Урок 4) — Творческая мастерская**

Выберите один формат работы и выполните задание:

<b>1.</b>	Продолжение рассказа: что было дальше? Что сделал Макклин? Что стало с детьми? (10–15 предложений)
-----------	--

2.	Интервью с героем — выберите персонажа (Питер, Венди, Джордж, Лидия, Макклин) и составьте 5–7 вопросов + ответы
3.	Дневник героя — мысли и чувства Питера или Лидии об отношении с детьми (минимум 10 предложений)
4.	Диалог между комнатой и Джорджем — представьте, что комната умеет говорить
5.	Мини-реклама — рекламный плакат дома «Всё для счастья» с текстом и слоганом
6.	Письмо в службу поддержки — жалоба в компанию-строитель дома
7.	Музыкальный плей-лист — один герой = один трек (с обоснованием)
8.	Инструкция по эксплуатации — напишите «руководство» для детской комнаты, учитывая трагический финал

**Цель задания:** учащиеся выстраивают собственные интерпретации, принимают на себя риск авторского высказывания и переносят этическую вовлечённость из читательской позиции в позицию создателя текста.

## Приложение 2

Избранные задания итогового теста

1

Выбери правильный вариант.

В комнате установили систему

- а) звуко изоляции
- б) звукоизоляции
- в) звуко-изоляции

Для сада смонтировали систему

- а) авто полива
- б) авто-полива
- в) автополива

У нас на кухне появился новый

- а) электро-чайник
- б) электрочайник
- в) электро чайник

В гостиную купили новое

- а) кресло-кровать
- б) кресло кровать
- в) креслокровать

Кот ест по расписанию из умной

- а) авто-кормушки
- б) автокормушки
- в) авто кормушки

В детской необходимо установить

- а) климат-контроль
- б) климатконтроль
- в) климат контроль

Баллы: \_\_\_ /6

2

Составь сложные прилагательные.

дом, построенный по высоким технологиям →

прибор, очищающий воздух →


здание в три этажа →

телевизор с чёрным и белым изображением →

прибор, у которого много функций →

львы, шерсть которых жёлтая и золотистая →


Баллы: \_\_\_ /6

3

Найди и исправь все ошибки.

Мой новый высоко технологичный дом — просто космос! Стены звуко изоляционные (не услышу даже маму), потолок светло розовый. Колонка ассистент Валера орёт: "Вставай, лентяй длинно волосый!" — и сразу включает электро чайник. Кот теперь весит 12 кг благодаря авто кормушке (он похож на мини бегемота).

Газоно косилка вчера постригла соседскую собаку наголо. Авто полив затопил весь двор — теперь у нас есть своё озеро. Валера вчера заявил: "Хозяин, ты сегодня особенно мало функциональный!" Я выключил его... но он включился и запер меня в туалете.

Баллы: \_\_\_ /12

7

Опиши твой будущий «умный» дом.

Какие технологии в нём будут (минимум 5 технологий, которые ты считаешь самыми полезными)? Напиши минимум 10 предложений.

---

---

Баллы: \_\_\_ /20

Критерии оценки сочинения	макс. баллы	твои баллы
Текст полностью соответствует предложенной теме.	3	
Текст логично выстроен.	3	
В тексте нет повторов, слова использованы точно.	3	
Текст без грамматических ошибок.	4	
В тексте нет ошибок на правописание и пунктуацию.	3	
Использованы разные синтаксические конструкции и средства связи.	3	
Сочинение написано аккуратным почерком, легко читается.	1	

Твои баллы: _____ / 100	<b>Твоя оценка:</b>	
	<b>5</b>	88–100
	<b>4</b>	63–87
	<b>3</b>	38–62
	<b>2</b>	13–37
	<b>1</b>	0–12

## Примеры некоторых творческих работ

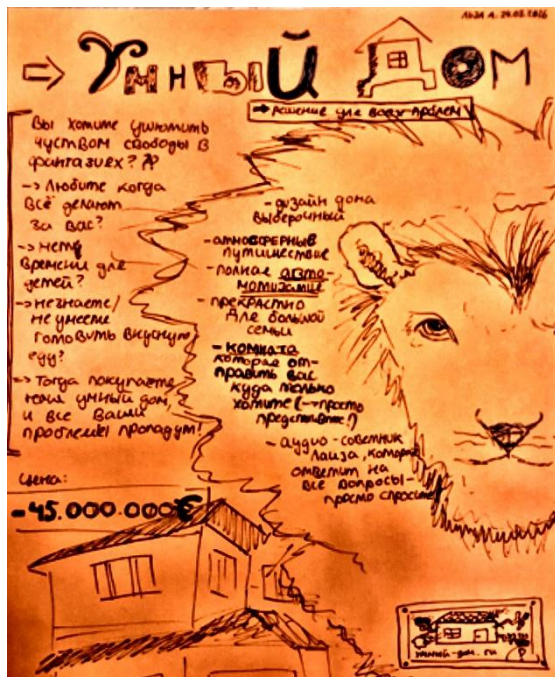


Рисунок 4: Плакат-реклама умного дома

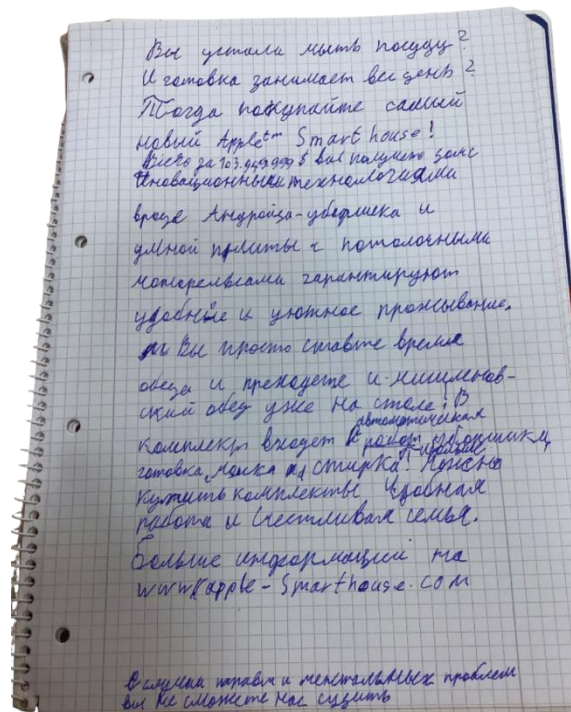


Рисунок 5: Рекламное объявление

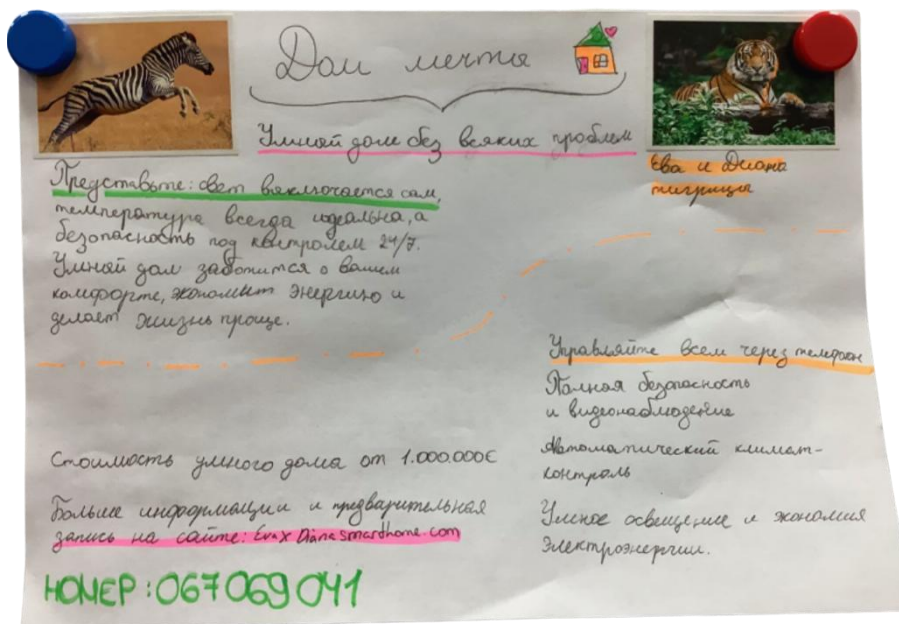


Рисунок 6: Плакат-реклама «Дом мечты»

Примечание: Все задания в Приложении воспроизведены из: Антоненкова, Н. & Ретцлафф, У. (2025). Рей Брэдбери: Вельд. Рабочая тетрадь для подростков-билингвов и эритажников 14–16 лет. Смыслотека. Lulu.com. Публикуется с разрешения правообладателей.

Jernej Ključevšek, Universität Wien, Österreich

# Die Wortstellung im Unterricht des Slowenischen als Fremdsprache anhand eines Textbeispiels über ein slowenisch-österreichisches Projekt zur nachhaltigen Mobilität

As experience shows, word order is a challenging syntactic topic in the teaching of Slovene as a foreign language. As a linguistic foundation, the paper summarises well-established findings on Slovene word order and outlines categories involving free and fixed word order positions. The linguistic rules are illustrated with examples drawn from a newspaper article on an Austrian–Slovene sustainable mobility project, thereby linking cognitive and affective learning objectives. The paper also includes exercises designed to consolidate word order patterns based on the text about the aforementioned Austrian–Slovene sustainable mobility project. These exercises are suitable for use at elementary to advanced levels of Slovene instruction (CEFR A2 and above).

---

Keywords: word order, free position, fixed position, Slovene as a foreign language, sustainable mobility

---

Besedni red sodi med zahtevnejša skladenjska poglavja pri poučevanju slovenščine kot tujega jezika. Kot jezikoslovno izhodišče povzemamo že znane ugotovitve o besednem redu ter navajamo kategorije znotraj proste in stalne stave. Jezikoslovna pravila ponazarjamo s primeri iz članka o avstrijsko-slovenskem projektu trajnostne mobilnosti in tako povezujemo kognitivne učne cilje z afektivnimi. Prispevek vključuje tudi vaje za utrjevanje besednega reda, temelječe na besedilu slovensko-avstrijskega trajnostnega projekta. Namenjene so uporabi na nadaljevalnih in izpopolnjevalnih stopnjah (A2 ali višje po SEJO) pouka slovenščine.

---

Ključne besede: besedni red, prosta stava, stalna stava, slovenščina kot tuji jezik, trajnostna mobilnost

---

## 1. Einleitung

Die Roadmap zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wurde 2022 ins Slowenische übersetzt: „Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj, Kažipot“. Eine entsprechende Monographie zu theoretischen Perspektiven und deren Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis im Kontext der Erwachsenenbildung erschien erst kürzlich (Košmerl, 2026). Die gängigen Lehrbücher des Slowenischen als Fremdsprache sind auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) aufgebaut, Ziele der BNE fehlen bislang.

Lehrbücher des Slowenischen als Fremdsprache folgen vorwiegend dem kommunikativen Prinzip und somit dem Ziel, Alltagssituationen in slowenischer Sprache zu meistern. Innerhalb dieses Rahmens stehen klassische Alltagsthemen wie Berufe, Tagesablauf, Urlaub, Hobbys sowie die morphologische Komplexität der Sprache meist im Vordergrund, besonders auf den unteren Niveaustufen. Dieser Beitrag widmet sich einem schwierig zu erlernenden



grammatischen, genauer, syntaktischen Phänomen, das noch immer wenig erforscht<sup>1</sup> und (nicht nur) in didaktischer Hinsicht kaum beachtet wird: der (neutralen, also stilistisch unmarkierten) Wortstellung. Diese wird in den Lehrbüchern nur marginal erwähnt, wobei insbesondere auf die Abfolge der enklitischen Formen eingegangen wird. *Gremo naprej* (Petric Lasnik et al., 2013) für die Stufe A2 nach GERS zeigt in Lektion fünf und sechs die Wortstellung im Futur und Präteritum in tabellarischer Form, wobei die Aufmerksamkeit durch farbige Kennezeichnung auf die Enklitika gelenkt wird. *Jezikovod* (Ferbežar & Domadenik, 2005) widmet der Wortstellung der Enklitika drei Seiten (S. 97–99 und 122).

## 2. Didaktische Überlegungen

Aus diesem Grund greifen wir auf eigene Arbeitsblätter mit ausgewählten authentischen Texten zurück. Dabei wird zudem auch das Ziel verfolgt, mit einer geeigneten „Coverstory“ den „Fachinhalt für die Lernenden interessant“ (Jenko & Blažič, 2015, 76) zu machen. Laut Eurobarometer 2021 halten im EU-Schnitt 93 % der Befragten den Klimawandel für ein ernstes Problem (Bundeskanzleramt 2021). In diesem Sinne entscheiden wir uns für einen Text, der für die Lernenden von Bedeutung und somit lernfördernd ist, denn damit

„erfolgt ein ganzheitliches Lehren und Lernen von Form und Inhalt, von Form über Inhalt und von Inhalt über Form. Unter Einbeziehung von individuellen Interessen /.../ wird bei den Lernenden die affektive Ebene wirksam, was sich im Lernprozess hochmotivierend auswirkt“ (Jenko & Blažič, 2015, 86).

Wir folgen damit auch den Empfehlungen der UNESCO, die festhält, „dass es nur dann eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung geben könne, wenn die folgenden acht Themenbereiche in einer kritischen Zusammenschau und aktiven Verbindung zusammenwirken:

- Gleichstellung von Frauen und Männern
- Gesundheitsförderung
- Umweltschutz
- Ländliche Entwicklung
- Friede und humanitäre Sicherheit
- Nachhaltiger Konsum
- Kulturelle Vielfalt
- Nachhaltige Stadtentwicklung“ (Bundesministerium für Bildung 2026)

## 3. Wortstellung am Beispiel eines slowenisch-österreichischen Projekts zur nachhaltigen Mobilität

Im Slowenischen kennen wir zwei Wortstellungstypen, die sogenannte freie Wortstellung und die feste Wortstellung. Erstere betrifft primär die kommunikative Ebene, zweite legt genau die Abfolge von Enklitika fest und regelt die übliche Abfolge von Wortarten und Satzgliedern.

---

<sup>1</sup> „Eno zelo zanimivih poglavij skladnje so gotovo vprašanja o besednem redu. Ker je tudi eno najtežjih, se ne čudimo, da v slovenščini, ki je skladenjsko manj raziskana, še ni dognano“ (Toporišič, 1982, 161). Še vedno je poznavanje zakonitosti besednega reda slovenskega jezika /.../ le delno (Smolej, 2021, 67).

Zur praktischen Veranschaulichung der Wortstellung haben wir einen Text über die Eröffnung einer neu errichteten Fuß- und Radbrücke über die Mur gewählt (Cehnar 2025), also ein slowenisch-österreichisches Projekt nachhaltiger Mobilität, welches die Bereiche Gesundheitsförderung, Umweltschutz und ländliche Entwicklung vereint.<sup>2</sup> Ausgehend von aktuellen Beispielen kann die Wortstellung im Unterricht sowohl deduktiv (Ključevšek, 2025) als auch unter Anwendung des induktiven Prinzips vermittelt werden, wie dieser Beitrag zeigt. In jedem Fall erhöht die Einbettung in einen bedeutungsvollen Kontext die Merkleistung.<sup>3</sup> In der Unterrichtspraxis formulieren die Lernenden ihre Hypothesen, die wir gemeinsam an anderen Beispielen und/oder an bereits formulierten Regeln überprüfen. Bestätigte Hypothesen fassen wir zusammen und erhalten eine bisher in dieser Form (außer für Enklitika) nicht existente Handreichung für den weiteren Sprachlernprozess.

### 3.1 Die freie Wortstellung bzw. die Informationsstruktur

Das Hauptkriterium der freien Wortstellung in Aussagesätzen ist die Informationsstruktur bzw. Thema–Rhema–Gliederung. Das Thema, also Bekanntes, ist der Ausgangspunkt (*izhodišče*), mit dem wir eine Äußerung beginnen. Das Rhema, also die neue Information bzw. der Kern (*jedro*) des Inhalts, der hervorgehoben werden soll, steht am Schluss (vgl. Toporišič, 1967, 255). Zwischen Thema und Rhema gibt es einen Übergang (*prehod*). Diese drei Funktionen werden i. A. von Subjekt, Prädikat, Objekt oder dem Adverbiale übernommen (vgl. Toporišič, 2000, 668). Wir stellen fest, dass die Aussage *Obmejni občini Šentilj in Straß bosta še bolj tesno povezani* bezüglich der Informationsstruktur logisch aufgebaut ist. Das Thema steht am Anfang, also die *Grenzgemeinden Spielfeld und Straß*, , nach einem Übergang in Form des Verbs wird die Aussage mit dem Rhema beendet. Auf diese Weise wird maximale Aussagekraft erzeugt.

Erfahrungsgemäß sind zur Veranschaulichung möglicher Varianten und der damit verbundenen unterschiedlichen Informationsstrukturen für Lernende entsprechende Fragen geeignet, wie folgende Beispiele zeigen.

*Obmejni občini Šentilj in Straß bosta še bolj tesno povezani.* -> **Kaj se bo zgodilo** z občinama Šentilj in Straß?

*Obmejni občini Šentilj in Straß bosta povezani še bolj tesno.* -> **Kako** bosta občini povezani? -> **Tesno.**

*Še bolj tesno povezani bosta obmejni občini Šentilj in Straß.* -> **Kateri občini** bosta še bolj povezani?

<sup>2</sup> Einige Beispiele wurden teilweise modifiziert oder gekürzt. Bei allen Veranschaulichungen handelt es sich um Originalbeispiele aus dem bearbeiteten Artikel. Modifizierungen und Varianten sind mit einem \* gekennzeichnet.

<sup>3</sup> Jenko (2023) wendet dieses Prinzip erfolgreich bei einer ebenfalls schwierigen und in den Lehrbüchern nur wenig thematisierten grammatischen Kategorie, dem Verbalaspekt im Slowenischen, an.

## 3.2 Die feste Wortstellung

Die feste Wortstellung betrifft zwei Bereiche. Einerseits gibt es Regeln, was die Beziehung bestimmter Wortarten und Satzglieder zueinander betrifft, andererseits ist die Abfolge von Enklitika exakt festgelegt.

### 3.2.1 Beziehung zwischen Wortarten und Satzgliedern

Grundsätzlich ist im Slowenischen folgende Reihung üblich: Das Subjekt und das Adverbial der Art und Weise stehen vor dem Prädikat, das meist die zweite Position einnimmt, und das Adverbial vor dem Objekt. Unechte Satzglieder können vor diversen Satzgliedern positioniert werden (vgl. Žele, 2018, 64).

*Mednarodni projekt* (Subjekt) + *je bil* (Prädikat – Kopula) + *tehnično* (Adverbial) + *zelo zahteven* (Prädikat – Prädikative Bestimmung).

#### 3.2.1.1 Das Adverbial

Ein Adverbial lässt sich, wie erwähnt, sehr unterschiedlich zwischen andere Satzglieder setzen, hat also gewisse Freiheiten bezüglich seiner Position. Das Adverbial der Art und Weise steht überwiegend vor dem Prädikat, wenn es aus einem adjektivischen Wort gebildet wird, kann aber auch dahinter stehen, wenn (wie in unserem Beispiel 2b) die Qualität hervorgehoben werden soll (s. u.)<sup>4</sup> (vgl. Toporišič, 1967, 257–258).

(2a) *Obmejni občini Šentilj in Straß bosta še bolj **tesno** povezani.*

(2b) *\*Obmejni občini Šentilj in Straß bosta povezani še bolj **tesno**.*

Jede nähere Bestimmung – in folgenden Beispielen anhand des Adverbials der Art und Weise gezeigt – steht vor dem Wort, auf das sie sich bezieht.

*/.../ ki sta **medsebojno** povezana z jeklenimi okvirji.*

*Mednarodni projekt je bil tehnično **zelo** zahteven, /.../ kjer je teren **težko** dostopen.*

Intensitätsadverbiale stehen immer vor dem Wort, auf das sie sich beziehen (vgl. Toporišič, 2000, 624).

*/.../, sta obe občini želeli tudi **bolj** povezati krajane na slovenski in avstrijski strani /.../.*

Zeitadverbiale stehen häufig vor dem Prädikat bzw. zwischen dem Hilfsverb und dem Prädikativ.  
**Nekoč** je bila to meja, /.../

<sup>4</sup> Das Originalbeispiel aus dem Artikel ist Beispiel 2a.

### 3.2.1.2 Die Partikel

Die Partikel<sup>5</sup> steht vor dem Wort, auf das sie sich bezieht (vgl. Toporišič, 2000, 675), ebenso stehen Verneinungspartikel vor dem Satzglied, das verneint werden soll (ibid., 674).

*Most, ki ga odpiramo, je več kot **le** lesena konstrukcija in betonski temelji.*

*/.../ sta skupaj zgradili pohodniško-kolesarski most, ki **ne** povezuje le bregov, ampak tudi ljudi*

### 3.2.1.3 Die Präposition

Die Präposition steht vor dem Wort, auf das sie sich bezieht (ibid., 674).

*„Gre za most **med** ljudmi, kulturami in prihodnostjo, ki jo gradimo **za** nas in predvsem **za** prihodnje generacije,“ je povedal župan Žvab.*

### 3.2.1.4 Adjektivische Attribute

Adjektivische Attribute stehen links vom Wort, auf das sie sich beziehen, und zwar i. A. in dieser Reihenfolge:

1. Ordinalzahlen (*vrstilni števnik*), sofern sie durch Ausdrücke wie *vsi* ersetzbar sind:<sup>6</sup> *prvi*
2. Kardinalzahlen (*glavni števnik*): *pet*
3. Possessivadjektive (svojilni pridevniki): *njihov*
4. Demonstrativpronomen (*kazalni zaimki*): *tak*
5. Adjektive (*pridevniki*) als Antworten auf die Fragen *Kakšen?* und *Kateri?*

*\*„V bistvu gre za **prvi tak viseči** most, ki visi na **dveh močnih<sup>7</sup> jeklenih** vrveh,“ so pojasnili na občini.*

## 3.2.2 Feste Stellung der enklitischen Formen im Satz

Enklitische Formen<sup>8</sup> werden im Slowenischen wie folgt definiert: „Beseda, ki je (ker po definiciji nima naglasa) ena naglasna enota z naglašeno besedo pred ali za seboj“ (Toporišič, 1992, 125). Im Deutschen werden laut Duden nur unbetonte Wörter darunter verstanden, die sich an das vorhergehende betonte Wort anlehnen. Im Laufe der slowenischen linguistischen Geschichte wurde den enklitischen Formen auch die Partikel *naj* zugeordnet: „Toporišič (SS 1976 in 2000) v primerjavi s predhodnimi slovničnimi obravnavami besednega reda oz. stavu naslonk razširi skupino naslonk. Med naslonke doda npr. tudi členek *naj*, /.../“ (Smolej, 2021, 71).

1. Die Folge enklitischer Formen steht nach dem ersten Satzglied. Steht ein Nebensatz vor dem Hauptsatz, beginnt der Letztere mit einer enklitischen Form, da der Nebensatz die Funktion des ersten Satzgliedes übernimmt (vgl. Toporišič, 1967, 266).

<sup>5</sup> Die Partikel *naj* wird wegen der geltenden Regeln der festen Wortstellung auch den Enklitika zugeordnet (vgl. 3.2.2).

<sup>6</sup> Dies ist für Lernende des Slowenischen als Fremdsprache leider nur schwer bis gar nicht erkennbar.

<sup>7</sup> *Prvi, tak und močnih* wurde zu Demonstrationszwecken dem Original hinzugefügt.

<sup>8</sup> Proklitika und Enklitika werden sowohl in der Fachliteratur als auch in Lehrbüchern meist zusammengefasst („Nenaglašene besede imenujemo naslonke (klitike). Če se naslanjajo na naglašeno besedo za seboj, jih imenujemo predslonke (proklitike), če na besedo pred seboj, enklitike (zaslonke). (Nekaterim so enklitike vse naslonke.)“ (Toporišič, 2000, 112), weshalb es aus didaktischer Perspektive nicht zielführend erscheint, hier zu differenzieren (vgl. auch Žagar, 2001, 117 und Lečič, 2009, 110).

Projektiralo **ga** je mariborsko podjetje Ponting, /.../.

Novi leseni most **se** nahaja v Ceršaku.

\*Ker so most zgradili s skupnimi močmi, **ga** bosta slovesno odprla oba župana.

2. In zusammengesetzten Sätzen stehen die Enklitika i. A. unmittelbar nach den Konjunktionen (ibid., 265).<sup>9</sup>

*S skupnimi močmi sta zgradili pohodniško-kolesarski most čez reko Muro, ki **ga** bosta župana Štefan Žvab in Johann Lappi /.../ to soboto slovesno odprla.*

3. Kommen mehrere Enklitika gleichzeitig vor, werden sie wie folgt gereiht (vgl. Tabelle 1):

1. Moduspartikel *naj*
2. Verbale enklitische Formen des Verbs *biti*, wenn sie mit *s-* beginnen (*sem, si ...* bzw. *bi*)
3. Reflexive Formen *se, si, se*
4. Nicht-reflexive pronominale Dativformen (z. B. *mi, ti, mu/ji ...*)
5. Pronominale Akkusativformen (*me, te, ga/jo ...*)
6. Pronominale Genitivformen (wie im Akkusativ, jedoch mit *je* statt *jo* für die 3. Pers. Sg. F.)
7. Verbale enklitische Formen mit dem Stamm *bo* (*bom, boš, bo ...*sowie 3. Pers. Sg. des Verbs *biti* (*je*))
8. Negationspartikel oder eine andere Partikel

---

<sup>9</sup> Eine Ausnahme bildet die Konjunktion *kajti*, bei der diese Regel nicht zur Anwendung kommt: *Mednarodni projekt je bil tehnično zelo zahteven, saj **je** bilo treba graditi na obronku reke Mure /.../* im Gegensatz zu: *\*Mednarodni projekt je bil tehnično zelo zahteven, kajti treba **je** bilo graditi na obronku reke Mure /.../*

	naj	biti <sub>s</sub> , bi	se/si	Dat	Akk	Gen	bo <sub>Var.</sub> , je	NEG	
<i>*Obmejni občini</i>		<b>sta</b>							<i>skupaj zgradili most.</i>
<i>Projektiralo</i>					<b>ga</b>		<b>je</b>		<i>mariborsko podjetje Ponting /.../</i>
<i>*Obmejni občini sta zgradili most, ki</i>					<b>ga</b>		<b>bosta</b>		<i>župana slovesno odprla.</i>
<i>*Poleg skupnega turističnega produkta, ki</i>		<b>bi</b>							<i>privabil več ljudi /.../</i>
<i>Planirana je krožna pot, ki</i>			<b>se</b>				<b>bo</b>		<i>od Broda nadaljevala ob reki Muri /.../.</i>
<i>*Novi leseni most</i>			<b>se</b>						<i>nahaja v Ceršaku.</i>
<i>Novi most pa še</i>								<b>ni</b>	<i>zaključena zgodba /.../.</i>
<i>*Planirana je krožna pot, ki</i>		<b>bi</b>	<b>si</b>		<b>jo</b>				<i>radi ogledali.</i>

Tabelle 1: Einige Beispiele für die feste Wortstellung von Enklitika

## 4. Zusatzthema

Da in dem genannten Artikel nur von Touristen, Wanderern und Radfahrern die Rede ist, nutzen wir die Möglichkeit, über die sprachliche und gesellschaftliche Gleichstellung von Frauen und Männern zu reflektieren. Empfehlungen zu sexismusfreier Sprache wurden in Slowenien bereits vor mehr als drei Jahrzehnten formuliert (Kozmik & Jeram 1995), in der Praxis und auch in den Lehrbüchern findet sie jedoch kaum Anwendung.

## 5. Fazit

In diesem Beitrag nähern wir uns dem Thema dieser Ausgabe in doppelter Weise. Einerseits im Sinne der Ökologie und Nachhaltigkeit nach dem Motto *zu Fuß oder mit dem Fahrrad statt mit dem Auto*. Andererseits im Sinne der Wirksamkeit, welche sich in unserem Kontext auf effektives, weil affektives Lernen bezieht. Zur praktischen Veranschaulichung der Wortstellung thematisieren wir ein slowenisch-österreichisches Projekt zur nachhaltigen Mobilität. Im Fremdsprachenunterricht können wir durch eine geeignete Auswahl von Texten beides gut kombinieren, wobei sich in der Praxis authentische Texte als besonders motivationssteigernd erweisen. Wir entscheiden uns für einen Artikel über die Eröffnung einer neuen Wander- und Radbrücke zwischen Slowenien und Österreich, der uns als übersichtliche Grundlage für die Darstellung der Wortstellung aus der Perspektive freier und fester Stellung dient.

Lehrkräfte des Slowenischen als Fremdsprache können den theoretischen Überblick zur Wortstellung sowie den praktischen Teil mit Übungen als konkrete Leitlinien für die Unterrichtsplanung und die Vermittlung der Wortstellung nutzen. Zudem können sie diese in die Entwicklung didaktischer Aufgaben sowie in didaktische Entscheidungen integrieren. Die Lernenden erwerben im Idealfall nicht nur syntaktische Kompetenzen, sondern werden nach der Lektüre auch dazu motiviert, diese Brücke „live“ zu erleben.

## Literaturverzeichnis

- Bundeskanzleramt (2021). *Eurobarometer-Umfrage zum Klimawandel*. <https://tinyurl.com/nc26v9kt> (09.02.2026)
- Bundesministerium für Bildung (2026). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bine.html> (14.05.2026)
- Cehnar, J. (2025). *Občini Šentilj in Straß zgradili pohodniško-kolesarski most čez Muro. Večer vom 26.09.2025*. <https://tinyurl.com/2njmvnde> (08.12.2025)
- Duden online. <https://www.duden.de> (27.03.2026)
- Ferbežar, I. & Domadenik, N. (2005). *Jezikovod. Učbenik za izpopolnjevalce na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- Jenko, E. & Blažič, M. (2015). *Didaktika slovenščine v mednarodnem prostoru*. Pedagoška fakulteta.
- Jenko, E. & Liaunigg, M. (2014). *Grammatik und Dynamik – Dynamik in der Grammatik*. Studie z aplikované lingvistiky, Special issue: *Teaching and learning foreign languages*, 78–90.
- Jenko, E. (2023). *Der Verbalaspekt im Slowenischen. Ein Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Drava.

- Ključevšek, J. (2025). Deduktivni in induktivni pristop pri poučevanju slovnice slovenščine kot drugega in tujega jezika. *Jezik in slovstvo*, 70(3), 141–157. <https://doi.org/10.4312/jis.70.3.141-157>
- Košmerl, T. (2026). *Izobraževanje odraslih za trajnostni razvoj*. <https://doi.org/10.4312/9789612978013> (13.05.2026)
- Kozmik, V. & Jeram, J. (Hg.) (1995). *Neseksistična raba jezika*. Vlada Republike Slovenije, Urad za žensko politiko.
- Lečič, R. (2009). *Osnove slovenskega jezika*. Gaya.
- Petric Lasnik, I., Pirih Svetina, N. & Ponikvar, A. (2013). *Gremo naprej: Učbenik za nadaljevalce na tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Smolej, M. (2021). Normiranje besednega reda slovenskega knjižnega jezika – začetna stava naslonk. *Jezik in slovstvo*, 66(2/3), 67–79.
- Skela, J. (1999). Vloga slovnice pri učenju/poučevanju tujega jezika. In: *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. 126–132.
- Toporišič, J. (1967). Besedni red v slovenskem knjižnem jeziku. *Slavistična revija*, 15, 251–274.
- Toporišič, J. (1982). *Nova slovenska skladnja*. DZS.
- Toporišič, J. (1992). *Enciklopedija slovenskega jezika*. Cankarjeva založba.
- Toporišič, J. (2000). *Slovenska slovnica*. Četrta prenovljena in razširjena izdaja. Obzorja.
- Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (2022). [https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/VITR\\_za\\_2030-1.pdf](https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2022/03/VITR_za_2030-1.pdf) (13.05.2026)
- Žagar, F. (2001). *Slovenska slovnica in jezikovna vadnica*. Obzorja.
- Žele, A. (2018). O aktualnostnočlenitveni stavi v slovenščini. *Jezik in slovstvo*, (63)2/3, 59–73. <https://doi.org/10.4312/jis.63.2-3.59-73>

## Arbeitsblatt

Niveauempfehlung nach GeR: ab A2

### Aufgabe 1

**Finden Sie die korrekte Wortstellung, wie im Beispiel gezeigt.**

Beispiel:

a) bosta, in, Obmejni, občini, povezani, še, Šentilj, Straß, tesno, bolj

Obmejni občini Šentilj in Straß bosta še bolj tesno povezani.

b) bila, je, je, ki, ločevala, meja, narode, Nekoč, to

c) avstrijski, in, krajane, na, občini, Obe, povezati, slovenski, sta, strani, želeli

č) generacije, Gre, in, kulturami, med, most, nas, prihodnje, za, za, za

d) in, ker, kolesarjev, mnogo, odločili, pohodnikov, projekt, rekreira, turistov, se, se, so, Za

e) do, je, jo, ki, kolesarsko, most, nadgraditi, nameravajo, Novi, potjo, Radgone, s, zgodba,

f) avstrijski, bo, in, je, ki, krožna, odvijala, Planirana, po, pot, se, slovenski, strani

g) je, kar, let, pet, Priprava, projekta, trajala

### Aufgabe 2

**Finden Sie die korrekten Varianten laut Informationsstruktur, wie im Beispiel gezeigt.**

Beispiel:

a) Priprava projekta je trajala kar pet let. (Kako dolgo?)

b) \_\_\_\_\_ (Kaj?)

c) Obmejni občini Šentilj in Straß sta za 1,76 milijona evrov zgradili pohodniško-kolesarski most v Ceršaku. (Kje?)

č) \_\_\_\_\_ (Za koliko?)

d) \_\_\_\_\_ (Kdo?)



## Lösungen

### Aufgabe 1

- b) *Nekoč je bila to meja, ki je ločevala narode.*
- c) *Obe občini sta želeli povezati krajane na avstrijski in slovenski strani.*
- č) *Gre za most med kulturami, za nas in za prihodnje generacije.*
- d) *Za projekt so se odločili, ker se mnogo turistov, pohodnikov in kolesarjev rekreira.*
- e) *Novi most je zgodba, ki jo nameravajo nadgraditi s kolesarsko potjo do Radgone.*
- f) *Planirana je krožna pot, ki se bo odvijala po avstrijski in slovenski strani.*
- g) *Priprava projekta je trajala kar pet let.*

### Aufgabe 2

- b) *Kar pet let je trajala priprava projekta.*
- č) *Obmejni občini Šentilj in Straß sta v Ceršaku zgradili pohodniško-kolesarski most za 1,76 milijona evrov.*
- d) *Za 1,76 milijona evrov sta pohodniško-kolesarski most v Ceršaku zgradili obmejni občini Šentili in Straß.*