

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„spread the word: / jede/r hat antworten / leave a fear”

Mit Gedichten den Herausforderungen des Anthropozäns begegnen:
Aspekte eines kulturökologischen Lyrikunterrichts

verfasst von | submitted by

Sarah Sabina Zöchling BA BA BEd MA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Dr. Dieter Merlin

Danksagung

Zuerst möchte ich meinem Betreuer Dr. Dieter Merlin danken: Danke für das gemeinsame Nachdenken und miteinander Lachen, danke für Ihre Zeit, Ihre Geduld, Ihre Zuversicht, Ihre aufbauenden Worte sowie Ihre positive Weltsicht. Es tut uns Studierenden (besonders in der Abschlussphase) gut, von Lehrenden betreut zu werden, die inhaltlich zu unserer Horizonterweiterung beitragen und zugleich über große zwischenmenschliche Kompetenz verfügen! Außerdem gilt mein Dank auch all den anderen (mir) lieben Deutschlehrenden und Germanist*innen, die mit mir die Freude an diesem wunderbaren Fach teilen, durch ihren Unterricht Feuer für dieses in mir entfacht haben oder die mich während des Schreibprozesses mit lieben Rückfragen ermuntert und ermutigt haben – allen voran Tante Gerlinde, Daniela, Florentina, Michi, Sara, Christian, Andrea Kohberger-LaPolt und Michaela Krenn.

Ein lautes „Danke“ möchte ich zudem meiner lieben Schwägerin Debora aussprechen, die mit mir viele Stunden in der Sensengasse 3a verbracht hat – schweigend nebeneinander arbeitend und tratschend in den Pausen. Danke weiters an meinen Bruder Samuel: Es ist wunderbar, mit einem so guten Freund, geschätzten Wegbegleiter und großartigen Gesprächspartner auch noch verwandt zu sein! Großen Dank möchte ich auch meinen Großeltern aussprechen: Danke für all die Liebe, Energie und Zeit, die ihr in uns Enkerl investiert. Danke auch dafür, dass ihr immer so großes und ehrliches Interesse an all dem habt, was ich sprachlich produziere. Das ist wahrlich nicht selbstverständlich; ich schätze euer detailliertes Feedback sehr!

Ebenso möchte ich meinen Eltern danken: Danke für das Geschenk der (langen Studien-)Zeit zum Entdecken und Nachdenken! Danke für die vielen Stunden des Vorlesens, Papa, und danke, Mama, dass du mich schon von frühester Kindheit zum Verfassen kreativer Geschichten animiert und inspiriert hast. Danke, dass ich mich immer auf eure Unterstützung, eure ehrlichen Meinungen und euer liebevoll-stärkendes Da-Sein verlassen darf!

Zuletzt gilt mein Dank dir, Benedikt: Es ist so ein großes Geschenk mit einer Person verheiratet sein zu dürfen, mit der man gerade so viele Interessen teilt, dass man über alles (und nichts) diskutieren kann und an / mit der man auch im zweiten Jahrzehnt noch Neues entdecken kann. Danke für deine Loyalität und deine Geduld mit meinem Gestresst-Sein während dieses Arbeitsprozesses. Danke dafür, dass du mich immer wieder aufbaust und mich darin bestärkst, selbstbewusst meinen Weg zu gehen – oder ihn mit dir gemeinsam zu tanzen.

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Theoretische Grundlagen	3
2.1	Zum kulturwissenschaftlichen Ansatz der Kulturökologie	3
2.1.1	Theoretische Grundlagen zum Begriff der „Kulturökologie“	3
2.1.2	Literaturwissenschaften: Kulturökologie als Konzept des Ecocriticism	8
2.1.3	Kulturökologie und Literaturdidaktik.....	15
2.2	Dichotomien? Die Begriffspaare „Natur/Kultur“ – „Mensch/Umwelt“	19
2.2.1	Stichwort „Nachhaltigkeit“: Mensch-Umwelt-Beziehung und Bildungspolitik	19
2.2.2	Kulturökologische und ökokritische Annäherungen an „Kultur“ und „Natur“	22
2.2.3	<i>CultureNature Literacy</i> (CNL) als literaturdidaktischer Antwortversuch.....	28
3	Elemente des kulturökologischen Lyrikunterrichts (köLyU)	32
3.1	Literaturunterricht und kulturökologische Bewusstseinsbildung	33
3.2	Warum Lyrik? Zum kulturökologischen Potential lyrischer Texte	39
3.3	Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des köLyU	52
3.4	Ziele des köLyU	56
3.4.1	Wissen	58
3.4.2	Fertigkeiten	60
3.4.3	Haltungen.....	65
3.5	Inhalte des köLyU.....	68
3.5.1	Identität	69
3.5.2	Agency.....	75
3.5.3	Zukunftsbilder	81
3.6	Multimediale Materialien und Methoden	85
4	köLyU-Umsetzungsvorschläge anhand dreier Gedichte.....	92
4.1	<i>Pollen</i> : von der Selbstbetrachtung zur Sprachfähigkeit.....	92

4.1.1	Sachanalyse von Silke Scheuermanns Text <i>Pollen</i>	92
4.1.2	Didaktisch-methodische Überlegungen zu <i>Pollen</i>	97
4.2	<i>Küss die Hand, OMV</i> : von der Reflexion zur (Re-)Aktion	103
4.2.1	Sachanalyse des „Fridays for Future“-Protestsongs <i>Küss die Hand, OMV</i>	103
4.2.2	Didaktisch-methodische Überlegungen zu <i>Küss die Hand, OMV</i>	107
4.3	<i>Erwachen im digitalen Nebel</i> : von Ängsten zu Antworten	114
4.3.1	Sachanalyse des „Song Lyrics Bot“-Gedichts <i>Erwachen im digitalen Nebel</i> ..	114
4.3.2	Didaktisch-methodische Überlegungen zu <i>Erwachen im digitalen Nebel</i>	117
Conclusio		126
Quellen-, Literatur- und Abbildungsverzeichnis		132
Primärquellen.....		132
Forschungsliteratur		137
Abbildungsverzeichnis		148
Abstract.....		149
Abstract in deutscher Sprache		149
Abstract in English.....		149

1 Einleitung

to be announced:
jede/r hat a angst
leave a reply

reply:

spread the word:
jede/r hat antworten
leave a fear

(Pfeifer 2016, 100)

„Angst“ und „Antworten“: Diese beiden Stichworte aus Judith Nika Pfeifers Gedicht haben auch in Bezug auf die Herausforderungen des Anthropozäns große Relevanz. Die zu Beginn der 2000er-Jahre entstandene geologische Perspektive, dass wir gerade im Anthropozän, im Zeitalter des Menschen, leben, geht davon aus, dass der Einfluss der Menschheit auf das Erdsystem bereits so groß ist, dass sie als „environmental force“ (Crutzen 2002, 23) wirkt. Damit fasst der aus dem Griechischen abgeleitete Begriff, der so viel wie „das ‚Neue‘ (καινός), das der ‚Mensch‘ (ἄνθρωπος) hervorgebracht hat“, bedeutet,

eine ökologische Schwellensituation zusammen, die sehr viele verschiedene Faktoren und Schauplätze umgreift: Sie reichen vom globalen Klimawandel und seinen Folgen über die Veränderung der ozeanischen und atmosphärischen Strömungssysteme, die Versiegelung der Böden und die Störung der Wasserzyklen, das rasante Schwinden der Artenvielfalt, die Anreicherung von Luft, Böden und Gewässern mit toxischen und nicht-abbaubaren Substanzen, die Störung wichtiger Stoffkreisläufe (wie Phosphor- und Stickstoffkreislauf) bis zu einer rasant wachsenden Zahl von Menschen und Schlachtvieh (Horn / Bergthaller 2022, 9).

Wie diese Ausführungen zeigen, stellen die Auswirkungen des Anthropozäns die Menschheit gegenwärtig und zukünftig vor zahlreiche Herausforderungen. Schulunterricht muss deshalb so gestaltet sein, dass er der Benennung möglicher Ängste, die in diesem Zusammenhang existieren, Raum gibt. Zudem soll er dazu anregen, kreative Antworten und eigene Lösungsansätze für die nachhaltige Gestaltung des Mensch-Umwelt-Verhältnisses zu finden. Die vorliegende Masterarbeit will zeigen, wie dies im Lyrikunterricht verwirklicht werden kann: Als theoretische Grundlage wurde dafür der kulturökologische Ansatz, der ausführlich in Kapitel 2.1 vorgestellt wird, ausgewählt. Besonders relevant für das in dieser Masterarbeit vorgeschlagene

Lyrikunterrichtskonzept ist die kulturökologische Perspektive, dass die „Wechselwirkungen zwischen Kultur und Natur“ zentral „für die Beschreibung kultureller Prozesse“ (Zapf 2008a, 25) seien. Zudem bieten sich kulturökologisch-wissenschaftstheoretische und -literaturwissenschaftliche Auseinandersetzungen auch deshalb als theoretische Grundlage an, weil sie die besondere Bedeutsamkeit von Sprache und Literatur für das Funktionieren kultureller Systeme hervorheben (vgl. Kapitel 2.1.1 und Kapitel 2.1.2): Literatur wird von diesen hinsichtlich ihrer „deutenden Funktion“, ihres vielfältigen „Identifikationspotentials“ sowie ihres „Vermögens zur Symbol-, Modell- und Konzeptbildung“ (Wanning / Hollerweger 2015) untersucht. Lyrikunterricht aus kulturökologischer Sicht ermöglicht neue Perspektiven auf das Mensch-Umwelt-Verhältnis, indem es die „Wechselwirkungen zwischen historisch, gesellschaftlich und medial geprägten fiktionalen und realen Erfahrungsräumen“ (ebd.) herausarbeitet.

Die vorliegende Masterarbeit möchte beantworten, wie es von diesem kulturökologischen Verständnis ausgehend gelingen kann, durch Lyrikunterricht andere Sichtweisen auf erdwissenschaftliche Fakten und Problemlagen zu gewinnen, als dies im naturwissenschaftlichen Fachunterricht möglich ist. Basierend auf der These, dass die Befassung mit lyrischen Texten, die inhaltlich die Mensch-Umwelt-Beziehung verhandeln, einen Mehrwert für den Umgang mit gegenwarts- und zukunftsbezogenen individuellen Ängsten sowie global greifenden Problemen darstellt, strebt sie die Beantwortung folgender Frage an:

*Wie muss Lyrikunterricht konzipiert sein, um Schüler*innen kulturökologisches Bewusstsein zu vermitteln und auf die Fragestellungen sowie Herausforderungen des Anthropozäns vorzubereiten?*

Um dies zufriedenstellend beantworten zu können, gliedert sich die Forschungsarbeit in drei Teile: Kapitel 2 beleuchtet die theoretischen Grundlagen, auf denen der kulturökologische Lyrikunterricht beruht. Neben der umfassenden Darstellung des kulturwissenschaftlichen Ansatzes der Kulturökologie und dessen Aufgreifen durch Literaturwissenschaft und -didaktik erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Begriffspaaren „Natur/Kultur“ und „Mensch/Umwelt“ aus bildungspolitischer, wissenschaftstheoretischer, literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Perspektive. Kapitel 3 beleuchtet unterschiedliche Aspekte des kulturökologischen Lyrikunterrichts. Auf eine Darstellung der Vorteile des Literaturunterrichts für die kulturökologische Bewusstseinsbildung und des kulturökologischen Potentials lyrischer Texte folgt die Erörterung der Rahmenbedingungen des Konzepts. Mit dem Rückgriff auf zahlreiche

lyrische Textbeispiele kommt es zudem zu einer Darstellung seiner Ziele, Inhalte und Methoden. Auf Basis der theoretischen Grundlagen in Kapitel 2 und der konzeptuellen Annäherung in Kapitel 3 wendet Kapitel 4 das Konzept auf drei lyrische Texte an: Das Gedicht *Pollen* (Scheuermann 2014c, 45) von Silke Scheuermann, der Protestsong *Küss die Hand, OMV* (Pories 2020), eine „Fridays for Future“-Coverversion des EAV-Originals *Küss die Hand, schöne Frau*, und das Gedicht *Erwachen im digitalen Nebel* (Song Lyrics Bot 2024) vom Song Lyrics Bot, einem generativ vortrainierten Sprachmodell des amerikanischen Unternehmens OpenAI, werden einer Sachanalyse hinsichtlich ihres Potentials für eine Verwendung im kulturökologischen Lyrikunterricht unterzogen. Daran schließen auch didaktisch-methodische Überlegungen zu allen drei lyrischen Texten an, die konkretisieren, wie kulturökologischer Lyrikunterricht gestaltet sein kann.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Zum kulturwissenschaftlichen Ansatz der Kulturökologie

2.1.1 Theoretische Grundlagen zum Begriff der „Kulturökologie“

Grundlegend für das Verständnis des Terminus der „Kulturökologie“ ist die Auseinandersetzung mit dem Determinatum dieses Kompositums, mit der „Ökologie“. Auch wenn die „zahlreiche[n] Wurzeln“ (Streit 1999) der Ökologie weit zurückreichen, Menschen bereits in der Steinzeit über ökologisches Wissen verfügten, das sie nutzbringend anwandten, und die frühesten heute bekannten Schriftstücke mit ökologischem Inhalt in der Antike entstanden, war es der deutsche Zoologe und Monist¹ Ernst Haeckel (1834–1919), der die Ökologie als Forschungsgebiet in die modernen, sich im 19. Jahrhundert neu konstituierenden Naturwissenschaften einführte (vgl. Wittig / Streit 2004, 12 f.). Den Begriff der Ökologie verwendete er erstmals in seinem 1866 erschienen Hauptwerk *Generelle Morphologie der Organismen* (Haeckel 1866). „Ökologie“ ist eine Ableitung der griechischen Wörter „oikos“, was „Haus“, „Haushaltung“ oder „Wirtschaft“ bedeutet kann, und „-logía“, das mit „Lehre“ oder „Wissenschaft“

¹ Ernst Haeckel entwarf auf naturwissenschaftlicher Grundlage die Weltanschauung des „Entwicklungs-Monismus“. Dessen Kern ist die „darwinistische Einordnung des Menschen in die Natur (und Gesellschaft), die zu atheistischen und pantheistischen Positionen und schließlich zum Verzicht auf jeden Offenbarungs- und Wunderglauben führt“ (Mueller 2006, 36).

übersetzbar ist (Kluge 1999, 600). Davon ausgehend definierte Haeckel „Ökologie“ als „Lehre vom Naturhaushalte“ (Haeckel 1866, 235), die sich mit den „zusammengesetzte[n] Wechselbeziehungen“ zwischen allen Organismen, die „an einem und demselben Ort der Erde beisammen leben“ (ebd., 236), befasste. Aufbauend auf seinen Arbeiten, die sich vor allem auf den Bereich der Tierökologie fokussierten, gelang es Ende des 19. Jahrhunderts, synökologisch zu arbeiten, indem Tier- und Pflanzenökologie als zusammenhängend erkannt und miteinander beforscht wurden (vgl. Wittig / Streit 2004, 10 f.). Davon ausgehend wurde der Forschungsfokus immer breiter, Vernetzungen in immer größeren Skalen gedacht, sodass unter Ökologie heute „alle Interaktionen zwischen Organismen (Individuen, Populationen, Lebensgemeinschaften) und mit ihrer abiotischen und biotischen Umwelt im Hinblick auf Energie-, Stoff- und Informationsfluss“ (Nentwig / Bacher / Brandl 2017, XIV) verstanden werden.

„[I]m Rahmen intensiver Umweltschutzdiskussionen“ während der 1970er-Jahre erfuhr der Ökologie-Begriff im populärwissenschaftlichen Bereich „eine Renaissance und Bedeutungserweiterung“ (Streit 1999). Besonders breit wurde etwa das anschauliche Werk *Wachstumswahn und Umweltkrise* des US-amerikanischen Ökologen Barry Commoner (vgl. Commoner 1973; im englischsprachigen Original 1971 erschienen als *The Closing Circle – Nature, Man, and Technology*) rezipiert. Darin formulierte Commoner vier *Gesetze der Ökologie*, die auf zentralen „verallgemeinernden Feststellungen“ (Commoner 1973, 38) über die Ökosphäre basieren und bis heute den kulturwissenschaftlichen Blick auf ökologische Konzepte beeinflussen. Das erste Gesetz lautet folgendermaßen: *Jedes Ding steht mit jedem anderen in Beziehung*. Damit ist gemeint, dass die enge Verbundenheit aller am Ökosystem beteiligten Entitäten zwar Selbstregulation und Rückkopplungsprozesse ermöglicht, Überbeanspruchung oder bereits geringe Störungen zugleich aber auch verheerende Auswirkungen haben (vgl. ebd., 38–44). Mit dem zweiten Gesetz *Alles muss irgendwo bleiben* führte Commoner vor Augen, dass der Natur entzogene und weiterverarbeitete Materialien nach der Benutzung durch Menschen häufig an Orten landeten, wo sie nicht hingehörten und anderen Ökosystemen Schäden zufügten (vgl. ebd., 44 f.). Die teils auf Unwissenheit und teils auf Überlegenheitsgefühle zurückzuführenden menschlichen Verhaltensweisen, die zur Umweltverschmutzung beitragen, inspirierten den Ökologen zu seinem dritten Gesetz: *Die Natur weiß es besser* (vgl. ebd., 45–49). Das vierte ökologische Gesetz nach Commoner lautet: *So etwas wie „Freibier“ gibt es*

nicht. Es verweist darauf, dass „jeder Gewinn seinen Preis“ habe: Beispielsweise führe die Ausbeutung natürlicher Ressourcen und der willkürliche Eingriff in Ökosysteme langfristig zu Umweltkrisen (vgl. ebd., 49 f.).

Commoners Gesetze trugen dazu bei, dass grundlegende ökologische Annahmen von der Öffentlichkeit und in verschiedenen Forschungsbereichen aufgegriffen wurden und dabei die Analyse diverser Systeme beeinflussten: Beispielsweise zeigte der US-amerikanische Journalismusprofessor Clarence Schoenfeld, ein Aktivist und Forscher im Bereich der Umwelterziehung und umweltbezogenen Kommunikation (vgl. Disinger 1996, 5), anhand der Gesetze die umweltschädlichen Alltagspraktiken des *United States Departement of Housing and Urban Development* auf (vgl. Schoenfeld 1971, 14 f.). Die breite Rezeption von Commoners Gesetzen verweist exemplarisch auf den zu Beginn der 1970er-Jahre aufkommenden Trend, die der Ökologie zugrundeliegenden Denkmuster und Annahmen sozial-, geistes- und kulturwissenschaftlich zu betrachten. Diese Faszination hält bis ins 21. Jahrhundert an: So betont der deutsche Wissenschaftstheoretiker Peter Finke etwa, dass die von ihm als „Naturökologie“ (Finke 2008, 251) bezeichnete „biologische Ökologie“ die erste Wissenschaft gewesen sei,

die auf überzeugende und anschauliche Weise den Begriff eines ‚offenen Systems‘, das von seiner Umwelt sowohl abhängig ist, wie auch selbst auf diese verändernd zurückwirkt, mit Leben erfüllte (ebd.).

Für den Literaturwissenschaftler Axel Goodbody fasst Ökologie „die Welt als Ensemble integrierter Systeme und Ganzheit auf, in de[m] alles voneinander abhängig“ (Goodbody 1998, 17) sei. Kultur- und Geisteswissenschaftler*innen würden unter Ökologie eine „Bestandaufnahme der entfremdeten und neu wiederherzustellenden Beziehung des Menschen zur außermenschlichen Natur“ (Zapf 2002, 22) verstehen, so der Amerikanist Hubert Zapf. Im kulturwissenschaftlichen Sinn sei Ökologie

mit einer politischen, moralischen, psychologischen, emotionalen oder spirituellen Haltung zur Natur verbunden, die mit einer Neubestimmung der Situation des Menschen in der Welt und damit auch seines eigenen Selbstbildes einhergeh[e] (ebd.).

Die sozial-, kultur- und geisteswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Konzept der Ökologie brachte neben definitorischen Annäherungen auch neue Forschungsbereiche hervor: Hierzu zählt das für die vorliegende Masterarbeit zentrale Feld der „Kulturökologie“, das

sich Mitte des 20. Jahrhunderts zu etablieren begann (vgl. Morris 2012, 76). Nachdem der US-amerikanische Ethnosoziologe Julian H. Steward (1902–1972) den Begriff der „Cultural ecology“ bereits ab Ende der 1930er-Jahre sporadisch verwendet hatte, begann er in den 1950er-Jahren, diesen systematisch theoretisch zu bearbeiten (vgl. Finke 2008, 251 f.). Im erstmals 1955 publizierten Werk *Theory of Culture Change* betont Steward, dass die „Cultural Ecology“ gleichermaßen Problem und Methode sei (vgl. Steward 1973 [1955], 36). Im Text *The Concept and Method of Cultural Ecology*² definiert er sie als „study of the processes by which a society adapts to its environment“ (Steward 1977, 43). Diese verlange die Untersuchung der Interaktionen von Gesellschaften, ihrer Technologien, Bedürfnisse und Strukturen mit sozialen Institutionen sowie mit der natürlichen Umwelt (vgl. ebd., 43 f.).

Stewards theoretische Überlegungen zur „Cultural Ecology“ wurden als „Kulturökologie“ auch in den deutschsprachigen Forschungsraum des Wissenschaftsbereichs der „Völkerkunde“, später als „Ethnologie“ und heute als „Kultur- und Sozialanthropologie“ bezeichnet, übertragen. So wird im *Wörterbuch der Völkerkunde* (1999), einem deutschsprachigen Standardüberblickswerk der Ethnologie, die Kulturökologie als „ethnolog[ische] Fachrichtung“ (Bargatzky 1999, 225) bezeichnet. Der deutsche Ethnologe Thomas Bargatzky³ hält hier zudem fest, dass unter „Kulturökologie“ das „komplexe Gefüge der Wechselwirkungen zw[ischen] Menschen und ihrer belebten wie unbelebten Umwelt“ (ebd.) zu verstehen sei. Ihr grundlegender „Arbeitsbereich“ sei die menschliche Lebenswirklichkeit zwischen „natürlichem Sein und kultur-geprägtem Sollen“ (ebd.). Bestimmend dabei sei zudem, „wie weit menschl[iche] Kulturformen durch die Art der Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt geprägt werden und wie Umwelthandeln auf dieses Milieu zurückwirkt“ (ebd.). Das Konzept der Kulturökologie wirkt im ethnologischen Forschungsbereich bis in die Gegenwart, wenn auch der Begriff der

² Der Text war ursprünglich 1968 in der *International Encyclopedia of the Social Sciences* erschienen und wurde 1977, fünf Jahre nach Stewards Tod, in *Evolution and Ecology*, einem Sammelwerk seiner „Essays on Social Transformation“, erneut abgedruckt.

³ Der deutsche Ethnologe Thomas Bargatzky verfasste im Jahr 1986 das Werk *Einführung in die Kulturökologie: Umwelt, Kultur und Gesellschaft*. Seit den späten 1990er-Jahren macht er als Teil der neuen christlichen Rechten jedoch vor allem durch regierungskritische, verschwörungstheoretische Schriften auf sich aufmerksam und publiziert dabei etwa auf der AfD-nahen Internetplattform „GEOLITICO“. Alle Artikel von Thomas Bargatzky auf dieser sind abrufbar unter: geolitico.de/author/thomas-bargatzky, zuletzt eingesehen am 03.05.2024. Die Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit distanziert sich deutlich von den darin geäußerten menschenverachtenden Positionen.

„Cultural Ecology“ nicht mehr verwendet wird. Anstatt dessen wird die Beforschung wechselwirkender Beziehung und Einflussnahme zwischen Umwelt und Menschen nun als „Ökologische Anthropologie“ (vgl. Morris 2012, 76) untersucht.

Auch wenn die kulturökologische Forschung bereits früh von verschiedenen kultur- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen rezipiert worden war, entstanden eigenständige nicht-ethnologische kulturökologische Theoriekonzepte erst ab den 1990er-Jahren. Diese bauten neben der naturwissenschaftlichen Ökologie zudem auf weiteren „Voraussetzungsdisziplinen“, wie der Evolutionsforschung, der Allgemeinen Systemtheorie, der Chaos- und Emergenzforschung, den „Cognitive Sciences“ sowie den Sprach- und Kommunikationswissenschaften, auf (vgl. Finke 2008, 251). Einen für das literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Verständnis von Kulturökologie wichtigen Beitrag stellt Peter Finkes Konzept der „Evolutionären Kulturökologie“ dar. Dieses sei eine

neue Theorie der Kultur mit weitreichenden Konsequenzen für das Bild, was [sic!] wir uns von uns selbst, von den verschiedenen Feldern unseres Lebens, Denkens und Handelns und nicht zuletzt auch von der Bedeutung machen, die die Natur für uns und die Kultur besitzt (Finke 2006 175 f.).

Kultur, so Finke, muss ökologisch verstanden werden, da sie „ökosystemisch organisiert“ (ebd., 192) sei. Der Bereich der Kunst habe für die „Evolutionäre Kulturökologie“ besondere Bedeutung: Er sei ein

Vorrats- und Innovationsraum für alle möglichen Prozesse, wie sie überall in der kulturellen Sphäre zur Erneuerung ihrer Dynamik und fortgesetzten Evolutionskraft vonnöten sind (Finke 2008, 272).

Der Wissenschaftstheoretiker ist überzeugt, dass kein anderes „kulturelles Ökosystem“ als die Kunst mehr zur „Erkundung der potentiellen kulturellen Vielfalt“ beitragen könne (Finke 2006, 208). Vielfalt wiederum sei der Schlüssel für die Zukunftsfähigkeit des Prinzips Kultur (vgl. ebd., 199). Unter den Kunstrichtungen hebt er die Literatur als besonders wichtig, als „Lehrbeispiel kultureller Ökosysteme“, hervor. Dies erklärt der Wissenschaftstheoretiker damit, dass die Literatur, aufgrund ihrer engen Gebundenheit an Sprachliches, ein „herausragendes Erziehungsinstrument“ für unsere „kulturelle Phantasie“ (ebd., 208) sei. Die mit Begriffen operie-

rende Literatur habe den Vorteil, dass sie nicht erst – wie andere Kunstwerke – in Worte übersetzt werden müsse. Sie könne aufgrund ihres hohen Anteils an „begrifflich formulierter Fiktionalität“ kulturelle Vielfalt veranschaulichen. Somit ermögliche Literatur eine Form der Auseinandersetzung mit der „potentiellen Welt“, welche die Zukunft darstellt. Ihre Funktion bewertet Finke als „Spielwiese“ und „Übungsplatz“ der kulturellen Kreativität; er ist überzeugt, dass das Handeln in „Realitäten“ davon profitiere, wenn sich die Fantasie auch mit fiktionalen Welten befasse (vgl. ebd., 209).

Finkes Vorschlag, Literatur als „Lehrbeispiel kultureller Ökosysteme“ zu betrachten, stieß nicht ausschließlich auf Begeisterung: Der Kultur- und Literaturwissenschaftler Benjamin Bühler etwa kritisierte, dass Finke sich auf die Gegenwartsliteratur beschränke und diese weiters auf ein Erziehungsinstrument, eine „Methode zur Formierung und Entwicklung unserer kulturellen Kreativität“ (Bühler 2016, 57), reduziere. Er vertritt die Ansicht, dass dies zu einer normativen und ausschließlich auf einen Zweck ausgerichteten Vorstellung von Literatur führe. Finkes Ansatz würde Literatur als „Erziehungsmittel“ (ebd.) auf problematische Weise instrumentalisieren. Anderer Meinung ist hierzu der Amerikanist Hubert Zapf: Inspiriert von Finkes Überlegungen entwickelte dieser den „funktionsgeschichtliche Ansatz“ (vgl. Zapf 2002; Zapf 2003; Zapf 2008a; Zapf 2008b; Zapf 2015; Zapf 2016a, Zapf 2016c), der Kulturökologie und Literatur zu verbinden versucht, indem er „das ökologisch-systemische Denken für die Kultur- und Literaturwissenschaft fruchtbar“ (Rippl 2022, 39) macht, wie im folgenden Kapitel dargestellt wird.

2.1.2 Literaturwissenschaften: Kulturökologie als Konzept des Ecocriticism

Die Auseinandersetzung mit der literaturwissenschaftlichen Perspektive auf Kulturökologie kommt nicht umhin, näher auf den Begriff des „Ecocriticism“ einzugehen. Diese „politisch ausgerichtete Theorie“ (Bühler 2016, 27) verfolgt angesichts der globalen Umweltkrise das Ziel, ausgehend von Literatur einen kulturellen Wandel einzuleiten. Bereits ab den späten 1960er-Jahren befassten sich Literaturwissenschaftler*innen nicht nur inhaltlich mit Umweltverschmutzung, Ressourcenverbrauch oder Kernwaffenversuchen, sondern arbeiteten auch an einer Neuausrichtung der literaturwissenschaftlichen Disziplin (vgl. ebd., 27 f.). Dieses Engagement hing und hängt mit der dem Ecocriticism inhärenten Annahme zusammen, dass

Kunst sowie die Untersuchung von Imaginationen und Vorstellungskraft signifikant zum Verständnis von Umweltproblemen beitragen können (vgl. Buell / Heise / Thornber 2011, 418). Der Begriff „Ecocriticism“ wurde 1978 von William Rueckert geprägt (vgl. Wanning 2019, 443): In seinem Text *Literature and Ecology. An Experiment in Ecocriticism* brachte er Ökologie und ökologische Verfahren auf mehreren Ebenen in Verbindung mit Literatur (besonders mit der Lyrik) und definierte sie als zentrale erneuerbare Ressource für den Menschen (vgl. Rueckert 1996). Jegliche Auseinandersetzung mit Literatur, ob beim Lesen, Schreiben oder Sprechen, setze Energie frei und bewirke gesellschaftliche Veränderungsprozesse (vgl. Wanning 2019, 443). Trotzdem etablierte sich der Ecocriticism erst in den 1990er-Jahren, so Gabriele Dürbeck und Urte Stobbe in der Einleitung der 2015 publizierten ersten deutschsprachigen Einführung in das Forschungsfeld (vgl. Dürbeck / Stobbe 2015, 9). Aus den 1990er-Jahren stammt auch die Ecocriticism-Definition der Literaturwissenschaftlerin Cheryll Glotfelty: „Simply put, ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment“ (Glotfelty 1996, xviii). Demnach schlägt der Ecocriticism eine umweltzentrierte Annäherung an Sprache und Literatur vor und hinterfragt, in welcher Beziehung literarische Texte zu „Natur“ und „Umwelt“ stehen.

Dass ökologische Perspektiven in kulturwissenschaftlichen Einführungswerken lange vernachlässigt worden sind, führen Peter Morris-Keitel und Michael Niedermeier für die „germanistische Forschungsrichtung“ darauf zurück, dass diese es lange ablehnte, „gesellschaftliche Praxis“, in diesem Fall die „kulturellen und gesellschaftsrelevanten Implikationen der ökologischen und zivilisatorischen Krise“ (Morris-Keitel / Niedermeier 2000, 1), als Forschungsgegenstand aufzugreifen. Dürbeck und Stobbe hingegen erklären das Vernachlässigen der „Ansätze des Ecocriticism“ in kulturwissenschaftlichen Einführungen bis in die frühen 2010er-Jahren damit, dass die Natur als „das ‚Andere‘ der Kultur“ (Dürbeck / Stobbe 2015, 12) wahrgenommen worden sei. Die Formulierung „Ansätze des Ecocriticism“ verweist bereits auf ein zentrales Kennzeichen des Ecocriticism: Dieser zeichnet sich weder durch einheitliche Methodologie noch durch für ihn typische Analyseverfahren von Texten aus. Bühler hält fest:

Ecocriticism bezeichnet literatur- und kulturwissenschaftliche Ansätze, die sich mit vorzugsweise literarischen, aber auch generell kulturellen und wissenschaftlichen Erscheinungsformen sowie historischen Transformationen von Umwelt aus unterschiedlichsten methodischen und theoretischen Perspektiven beschäftigen (Bühler 2016, 32).

Wie divers die „Erscheinungsformen“ und „historischen Transformationen“ von Umwelt in literarischen Texten sind, zeigt sich an der Mannigfaltigkeit der Zugänge: Dazu gehören etwa der Ökokosmopolitismus, die Biosemiotik, der Ökofeminismus, die Cultural Animal Studies, der Postkoloniale Ecocriticism oder die Environmental Humanities (vgl. Dürbeck / Stobbe 2015). Diese Vielfalt und Vielschichtigkeit an Ansätzen im Ecocriticism beschrieb der Literaturwissenschaftler Lawrence Buell mit der Metapher des „Palimpsests“: Kämen neue Ansätze hinzu, würden sie einerseits auf bereits Vorhandenem aufbauen und sich andererseits gegen dieses stellen (vgl. Buell 2005, 17). Für Zapf lenkt das Bild des Ecocriticism als „Palimpsest“ die Aufmerksamkeit auf die historische Reflexivität und die langzeitliche Komplexität des Feldes (vgl. Zapf 2016b, 8). Neben der Integration „unterschiedliche[r] theoretische[r] Ansätze“ untersucht der Ecocriticism zudem „verschiedenen Ökogenres wie Bukolik, Klimawandelroman oder Ökothriller“ (Standke / Wrobel 2021, 7). Die Vielfalt der unter dem Überbegriff des Ecocriticismus versammelten Ansätze verunmöglicht einen einheitlichen theoretischen Überbau: Der Literaturwissenschaftler Stefan Hofer erklärt die „Theorie-Abstinenz“ damit, dass die Vertreter*innen des Ecocriticism sich bewusst gegen die poststrukturalistische und postmoderne Theorie positioniert hätten. Das daraus resultierende Anlehnen an das „ökologische Paradigma“ bewertet er jedoch als problematisch, da dadurch meist mit „überholten oder zu einseitigen Vorstellungen von Ökologie“ (Hofer 2007, 87) gearbeitet werde.

Rückkehrend zu den unter dem Überbegriff des „Ecocriticism“ versammelten Ansätzen soll nun auf den literaturtheoretischen Zugang des in dieser Arbeit schon mehrfach zitierten Amerikanisten Hubert Zapf verwiesen werden. Dieser entwickelte die Perspektive auf Literatur als „kulturelle Ökologie“ (vgl. etwa Zapf 2002; Zapf 2008a), wobei er die kulturökologische Theorie, insbesondere Peter Finkes Ansatz weiterdenkend (vgl. Kapitel 2.1.1.), in Verbindung mit den Literaturwissenschaften brachte: Der kulturökologischen Literaturwissenschaft reiche es nicht, dass der Ecocriticism die Interrelationen zwischen Texten und externen natürlichen Ökosystemen betrachte. Vielmehr sollte es seine Aufgabe sein, die „kulturellen Ökosysteme“ von unterschiedlichen Kunstformen, etwa der Literatur, zu untersuchen (vgl. Zapf 2016b, 3 f.).

Grundsätzlich geht Zapf bei seiner Perspektive auf Literatur als kulturelle Ökologie von einer Analogie der Literatur und „einem ökologischen Prinzip oder einer ökologischen Kraft innerhalb des größeren Systems Kultur“ (Zapf 2002, 3) aus. Bereits sechs Jahre zuvor hielt Cheryl Glotfelty in ihren einführenden Erläuterungen zum „Ecocriticism“ eine ähnliche Perspektive

fest, indem sie der Literatur eine wichtige Bedeutung in dem „immensely complex global system, in which energy, matter, *and ideas* interact“ (Glotfelty 1996, xix; Kursivschreibung im Original), zuschrieb. Aus Zapfs funktionsgeschichtlich-evolutionärer Sicht ist Literatur doppelt kodiert: Einerseits sei sie ein epochen- und kulturübergreifendes „transhistorisch wirksames Merkmal der menschlichen Evolution“ und andererseits ein „historisch-spezifisches Phänomen“ mit kulturspezifisch unterschiedlichen Erscheinungsformen, das seit dem 18. Jahrhundert zunehmend autonomer gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilsystemen geworden sei (vgl. Zapf 2015, 177). Dabei handle Literatur in ihrer ästhetischen Transformation menschlicher Erfahrungen wie eine ökologische Kraft innerhalb eines größeren Systems von Kultur und kulturellen Diskursen (vgl. Zapf 2016a, 140) – re- wie auch dekonstruktiv (vgl. ebd., 147). Als Beispiele für die spezielle Kommunikationsform der Literatur führt Zapf die „Entpragmatisierung und imaginative(...) Transformation des Realen“ und auch „ihre semantische(...) Offenheit und ästhetische(...) Restrukturierung von Wissen und Erfahrung“ (Zapf 2015, 176) an. Da Literatur für Zapf historisch und realistisch unzugängliche Momente in Sprache und Diskurse imaginativer Texte integrieren könne (vgl. Zapf 2016, 149), gelte sie für ihn

als kritisches Sensorium für verborgene Konflikte, Widersprüche, Traumata und Pathologien einer einseitig technisch-ökonomischen Zivilisation, und zugleich als Ort einer ständigen, kreativen Selbsterneuerung von Sprache, Wahrnehmung, Imagination und Kommunikation (Zapf 2015, 177).

Weiters definiert Zapf Literatur als Medium einer „besonders produktiven und nachhaltig wirksamen Form“ (ebd., 176) der kulturellen Ökologie.

Eines der zentralen theoretischen Ergebnisse von Zapfs Annäherung daran, wie die Literaturwissenschaften die kulturökologische Funktion von Literatur erfassen können, ist sein „triadisches Funktionsmodell“. Dieses greift das in Wolfgang Iser's triadischem Modell des Spannungs- und Interaktionsfelds von Realem, Fiktivem und Imaginärem dargestellte individuelle „anthropologische Imaginäre“ (Iser 1991) auf, indem es die „verdrängte Dimension eines ökologischen Imaginären“ (Zapf 2015, 176) der Literatur ergänzt. Das triadische Funktionsmodell würde damit Iser's Ansatz der literarischen Anthropologie hin zu einer „somatisch-semiotische[n] Selbst- und Weltbeziehung zwischen der ‚Natur, die wir sind‘ und der ‚Natur, die wir nicht sind‘“ (Zapf 2019, 370) modifizieren. Weiters führe die Ergänzung der Dimension des ökologisch Imaginären zur

Erweiterung der historisch-kulturellen Funktionsgeschichte auf eine trans-historische Tiefengeschichte der Mensch-Natur-Beziehung, wie sie in die Archive der Imaginationsgeschichte der Literatur von deren Anfängen an einkodiert ist (Zapf 2019, 370).

Das triadische Funktionsmodell unterscheidet die kulturökologische Funktion der Literatur in drei Teilfunktionen: in die „Repräsentation typischer Defizite, Einseitigkeiten und Widersprüche dominanter Systeme zivilisatorischer Macht“ (Zapf 2003, 282), die „gegendiskursive Inszenierung dessen, was im kulturellen Realitätssystem marginalisiert, vernachlässigt oder unterdrückt ist“ (ebd., 284) und die „Reintegration des Verdrängten mit dem kulturellen Realitätssystem, durch das Literatur zur ständigen Erneuerung des kulturellen Zentrums von dessen Rändern her beiträgt“ (ebd., 285 f.). Zu kritisieren an Zapfs Modellskizzierung ist, dass er keine eindeutigen Definitionen des System- sowie Diskursbegriffes gibt (vgl. Hofer 2007, 92). Aufschlussreich sind jedoch die Erläuterungen zu den einzelnen Funktionen:

Die erste, die „*kritische Funktion der Literatur als kulturkritischer Metadiskurs*“ verweist darauf, dass Literatur „kulturelle Fehlentwicklungen, Erstarrungssymptome und Pathologien“ (Zapf 2008a, 33; Kursivschreibung im Original) dekonstruiere, deren Repräsentationen sich mit Bildern des Gefangenseins, der Isolation, der Vitalitätslähmung, des „*waste land*“ und des „*death-in-life*“ (ebd.; Kursivschreibung im Original). verbinden würden. Diese Funktion fokussiere auf „kulturbestimmende Machtstrukturen und Ideologien, die einerseits auf hierarchisch-binären Deutungssystemen“ aufgebaut seien – z.B. „Eigenes vs. Anderes“, „Geist vs. Körper“ oder „Kultur vs. Natur“ (ebd.). Andererseits würden sie die vielgestaltige Komplexität und „biophile‘ Offenheit menschlicher Lebensbezüge zugunsten zivilisatorischer Kontrolle, Uniformität und Konventionalität“ unterdrücken, was neben „Bedrohung der Individualität“ auch „Entmündigung und Traumatisierung“ zur Folge haben könne (ebd.). Texte seien zugleich Repräsentations- und Dekonstruktionsräume „lebensfeindliche[r] Erstarrungen“ und „sinnzerstörende[r] Auswirkungen“ von Zivilisationssystemen, welche sie als Ursache „zutiefst gestörte[r] Lebensbalance“, die „zu einer krisenhaften Paralyse menschlicher Vitalität und kultureller Kreativität“ führen würde, aufzeigten (Zapf 2002, 64). Zusammenfassend beschreibt Zapf die erste Funktion seines Modells als „kritische Bilanzierung der Defizite des zivilisatorischen Systems“ (Zapf 2008a, 36).

Als zweite Funktion führt Zapf die „*gegendiskursive Funktion als imaginativer Gegendiskurs*“ an, womit er darauf hinweist, dass Literatur das „kulturell Ausgegrenzte“ und „oppositionelle

Wertansprüche“ ins Zentrum rücke – etwa „Natur, [das] Unbewusste(...), Körperlichkeit, Leidenschaft, Wandel, Bewegung, Magie, Energie, Vielfalt, Kommunikation und Selbstartikulation“ (Zapf 2008a, 34; Kursivschreibung im Original). Der Text „als Entfaltungsraum des Imaginären“ werde dabei zum „Experimentierfeld kultureller Vielfalt und [der] Generierung möglicher Alternativen und Variationen“ (ebd.). Alle konterdiskursiven Prozesse seien dabei auf unterschiedliche Weise mit einer öko-semiotischen Kraft verbunden, die aus traumatisierenden Realitäten hervorgehe und transformative Erzählprozesse ermögliche (vgl. Zapf 2016a, 148): Das im zivilisatorischen Realitätssystem Ausgegrenzte werde hier mit „besonderer semiotischer Intensität zu Geltung gebracht“ und trage zugleich entscheidend zur „ästhetischen Produktivität der Texte“ bei (Zapf 2008a, 34). Zapf fasst diese Funktion als „gegendiskursive Inszenierung des vom System Ausgegrenzten“ (ebd., 36) zusammen.

Drittens nennt Zapf die „*vernetzend-integrierende* Funktion der Literatur als *reintegrativer Interdiskurs*“ (ebd., 35; Kursivschreibung im Original): Literatur würde als „Ort der Zusammenführung von Spezialdiskursen, komplexen Interrelationen des Heterogenen und vielgestaltigen Wechselwirkungen des kulturell Getrennten“ dienen. Als „Medium komplex vernetzten Wissens und Kreuzungspunkt verschiedener Diskurse“ ermögliche sie in einzigartiger Weise das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Formen des Wissens und der Erfahrung. Da „Akte der Reintegration“ nicht rein intellektuell ablaufen könnten, sondern „ganzheitlich erlebt und imaginiert“ würden,

lösen sie höchst konflikträchtige Grenzzustände und Turbulenzen aus, für die spannungsreiche Verbindungen gegensätzlicher Zustände und Bilder charakteristisch sind wie Angst / Befreiung, Katastrophe / Katharsis, Paralyse / kreative Erneuerung, Zerstörung / Regeneration, Tod / Wiedergeburt (Zapf 2008a, 35).

Diese dritte Funktion, die sich, kurz zusammengefasst, auf die „spannungsreiche Zusammenführung des Systems mit dem Ausgegrenzten“ (ebd., 36) bezieht, unterscheidet Zapf in drei Subfunktionen: Mit der Funktion der „*Reintegration unterschiedlicher kultureller Diskurse und Wissensformen*“ (ebd.; Kursivschreibung im Original) verweist er auf das von Literatur initiierte Zusammenführen von arbeitsteiligen oder ideologischen Aspekten, die im gesellschaftlichen System getrennt seien. Literarische Texte würden dabei aus Bestandteilen, die verschiedenen Wissensbereiche zuzuordnen sind, „komplexe interdiskursive Deutungsmodelle“ schaffen (ebd.). Als weitere Subfunktion führt Zapf die „*gestaltbildend-strukturierende, konnektiv-*

musterbildende Funktion“ (Zapf 2008a, 36; Kursivschreibung im Original) an, welche „strukturelle Analogien zwischen Lebensprozessen und kulturell-ästhetischen Prozessen“ (vgl. ebd.) herstellte. Die letzte von Zapf genannte Subfunktion der dritten Funktion seines Modells ist die „*regenerative Funktion*“ (Zapf 2008a, 37; Kursivschreibung im Original). Diese bezieht sich auf jene Beispiele, bei denen Literatur zum Medium der „Verarbeitung kollektiver und individueller Traumata und der Revitalisierung von *death-in-life*-Zuständen“ (ebd.; Kursivschreibung im Original) werde. Dabei komme der

doppelten, spannungsvoll miteinander verbundenen Bildlichkeit von Stasis und Bewegung, von Werden und Vergehen, von Tod und Wiedergeburt, von Erstarrung und kultureller Selbsterneuerung eine zentrale Rolle zu, die – komplementär zum Motiv der Unterweltreise und zum *death-in-life*-Motiv – in erstaunlich vielen literarischen Texten wiederkehrt und in der linear-progressive mit zyklisch-regenerativen Zeit- und Erfahrungsmodellen überblendet werden (ebd.; Kursivschreibung im Original).

Häufig würden literarische Texte aus dem „kulturell und psychologisch Abgestorbenen (...) neue Anfänge inszenieren“ (ebd.). Abschließend betont Zapf in Bezug auf die unterschiedlichen Diskursfunktionen seines Modells, dass deren Dynamik und Wechselwirkung die spezifische „Kreativität der Literatur zu entfalten“ (Zapf 2008a, 38) scheinen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Zapfs Verständnis von Literatur als „kulturelle Ökologie“ auf deren Rolle im System der Gesamtkultur fokussiert: Literatur und andere Kunstformen stellen für Zapf wichtige symbolische Medien dar, da sie die komplexe Beziehung zwischen vorherrschenden kulturellen Systemen und den Bedürfnissen und Manifestationen menschlicher und nichtmenschlicher „Natur“ umfassend ausleuchten. Literatur bilde das Natur-Kultur-Verhältnis dabei nicht ausschließlich ab, sondern agiere als ökologische Kraft innerhalb der Sprache und des größeren Systems kultureller Diskurse (vgl. Zapf 2008b, 852). Mithilfe seines triadischen Funktionsmodells differenziert Zapf die kulturökologische Funktion der Literatur in drei Teilfunktionen, „die zugleich charakteristische metaphorische Ausgangsbedingungen literarischer Inszenierungen der Kultur-Natur-Beziehung markieren“ (Zapf 2015, 177; weitere Auseinandersetzungen zum kulturökologischen Blick auf das Verhältnis der Begriffe „Kultur“ und „Natur“ folgen in Kapitel 2.2.2). Die Literaturwissenschaftlerin Beate Brunow betont in Bezug auf Zapfs Perspektive auf Literatur als kulturelle Ökologie: Gleichsam der Ökologie verweise Literatur auf die „Komplexität unseres (kulturellen und) natürlichen

Umfeldes“ und stelle die „menschliche und außermenschliche Wechselwirkungen und Interdependenzen“ heraus (vgl. Brunow 2015, 261).

2.1.3 Kulturökologie und Literaturdidaktik

Im folgenden Kapitel wird das Aufgreifen der Kulturökologie durch die Literaturdidaktik beleuchtet: Von Anfang an war der literaturwissenschaftliche Ecocriticism eng mit der (universitären) Lehre von Sprache und Literatur verbunden. Innerhalb der Literaturdidaktik sah man ökokritische Zugänge früh als Möglichkeit an, die auf postmodernen und -strukturalistischen Analyseformen basierenden Lesepraktiken und Interpretationsweisen um neue Zugänge zu erweitern (vgl. Grimm / Wanning 2016, 513 f.). Als Vorreiterin im deutschsprachigen Raum kann auf die Forschungsstelle „Kulturökologie und Literaturdidaktik“ an der Universität Siegen verwiesen werden, deren Entstehen eng mit den Zielsetzungen der „UNESCO-Weltdekade 2005–2014“ verbunden war. Die UNESCO als Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) forderte die Ausarbeitung von Konzepten einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* sowie deren Verankerung im Bildungssystem (vgl. Kapitel 2.2.1 für weitere Informationen zu den UNESCO-Programmen rund um den Bereich der nachhaltigen Entwicklung). Ausgehend von der zentralen Annahme, dass „„Natur‘ und ‚Umwelt‘ (...) kulturell bedingte Konstrukte“ (Goodbody 1998, 25) seien, verfolgt die von Berbeli Wanning geleitete Siegener Forschungsstelle das Ziel, die „in Literatur und Medien facettenreich codierte(...) Beziehung zwischen Mensch und Umwelt als festen Bestandteil in den Deutschunterricht und – dafür grundlegend – in die Lehrer[*innen]bildung zu integrieren“ (Wanning / Hollerweger 2015). Der kulturökologisch-literaturdidaktische Ansatz wird als Möglichkeit gesehen, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* als „festen Bestandteil gerade in das von Anfang an zentrale Fach Deutsch zu integrieren“ (ebd.). Er eigne sich dafür besonders gut, weil die kulturökologische Forschung

Literatur hinsichtlich ihrer deutenden Funktion, ihres Identifikationspotentials und ihres Vermögens zur Symbol-, Modell- und Konzeptbildung analysier[e] und Wechselwirkungen zwischen historisch, gesellschaftlich und medial geprägten fiktionalen und realen Erfahrungsräumen herausarbeit[e] (ebd.).

Zentral für den kulturökologisch-literaturdidaktischen Ansatz ist auch das Verständnis der kulturökologischen Literaturwissenschaften von Literatur, insbesondere der Arbeiten von Hubert Zapf. Dieser verweist darauf, dass die

Funktion der Literatur als kultureller Ökologie (...) die einer Erkenntnis wie einer (...) explorativen und regenerativen Erfahrung für ihre Leser[*innen sei], die durch die sprachliche Aktivierung des kulturell Verdrängten, durch die Wiederherstellung von Komplexität und durch deren imaginativen Nachvollzug im Akt des Lesens selbst am Prozess der Erneuerung kultureller Kreativität Anteil nehmen, den die Literatur betreibt (Zapf 2002, 7).

Anschließend an Zapfs Postulat, dass Lesende aktive Teilnehmende und Produzent*innen kultureller Erneuerung werden könnten, betont Beate Brunow, dass sich das kulturökologisch-literaturdidaktische Interesse

vor allem auf Methoden zur Texterschließung, Interpretation und Evaluation, durch die Lerne[nde] sich einem Text annähern, seine Inhalte auf verschiedene Weisen verhandeln und den Text und sich selbst in einem kulturellen Kontext, einem Kulturraum, wahrnehmen (Brunow 2015, 261),

beziehe. Neben Inspirationen von Seiten der kulturökologischen Literaturwissenschaft greift die kulturökologische Literaturdidaktik, so Wanning, auf den rezeptions- und auf den identitätsorientierten Ansatz aus dem Bereich der Literaturdidaktik zurück. Beim rezeptionsorientierten Ansatz steht das Verstehen ökoliterarischer Texte durch kreative Verfahren und individuelle Lernwege im Mittelpunkt: Die sprachliche Sensibilisierung ist dabei von besonders großer Bedeutung, da sie „das Verstehen kultureller Ökosysteme, die in Analogie zum natürlichen Ökosystem für Heterogenität und Individualität, Vielfalt und Besonderheit stehen“ (Wanning 2022, 54), fördern würde. Die kulturökologische Erweiterung des identitätsorientierten Ansatzes findet sich dann, wenn Literatur dabei unterstützt, „Ich-Konzepte in ökologisch prekären Zeiten zu entwickeln“ (ebd., 54 f.): Die Eröffnung von Vorstellungsräumen durch jeden Text macht es möglich, alternative Kulturentwürfe und Naturkonzepte zu kreieren und die „kulturelle Phantasie“ (ebd., 54) zu schulen.

Die Forschungsstelle „Kulturökologie und Literaturdidaktik“ sieht den kulturökologischen Ansatz der Literaturdidaktik zudem als Antwort auf das „im Anschluss an PISA⁴ herausgebildete Kompetenzparadigma, indem er im Unterricht an die Lebenswelt der (...) Schüler[*]innen anknüpft“ (Wanning / Hollerweger 2015). Dies erklärt auch, warum sich der 2015 von Berbeli Wanning und Sieglinde Grimm herausgegebene Band *Kulturökologie und Literaturdidaktik* am Forschungsansatz der „Themenorientierten Literaturdidaktik“ (TOLD) orientiert. TOLD sei als Reaktion auf die Legitimationskrise entstanden, in welche der Literaturunterricht mit seinen schwer quantitativ erfassbaren Effekten nach dem „PISA-Schock“ geschlittert sei. Sie

stellt aktuelle und traditionelle Themen fachwissenschaftlich fundiert, aber mit einem spezifisch literaturdidaktischen Blick vor und leistet so einen Beitrag zur Vermittlung literarisch-kultureller Bildung, zur Medienkompetenzentwicklung und zur Leseförderung (Grimm / Wanning 2015, 10 f.).

Das Ziel der TOLD ist es, literarische Inhalte wieder vermehrt in den Fokus der Literaturdidaktik zu rücken, um auf diese Weise kulturelle Bildung verstärkt zu ermöglichen und so intensiver zur Persönlichkeitsbildung beizutragen (vgl. ebd., 9 f.). Im Fall des Bandes *Kulturökologie und Literaturdidaktik* bedeutet dies eine thematische Fokussierung auf die Mensch-Natur-Beziehung in all ihren Ausprägungen. Die Ausgangsfrage lautet dabei: „Wie sollen wir leben?“ (ebd., 11) und bezieht sich darauf, welchen Mehrwert die Befassung mit Literatur im Unterricht für den Umgang mit der fortschreitenden Naturzerstörung sowie mit Problemen infolge des Klimawandels, des Abbaus nichterneuerbarer Ressourcen und des Wassermangels haben kann. Da zur Klimakrise seit der Publikation des Sammelbandes *Kulturökologie und Literaturdidaktik* im Jahr 2015 jedoch noch zahlreiche andere, teilweise mit dieser „Überkrise“ verbundene Krisen und krisenhaften Entwicklungen hinzugekommen sind (unter anderem: steigende Lebensmittel- und Heizpreise, Gesundheitskrisen oder Kriege in Europa und im Nahen Osten), löse der Blick auf die Zukunft „häufig ein apokalyptisches Gefühl“ (Wanning 2022, 53) aus. Gegen diesen wirkmächtigen Diskurs um die „Zukunft als Katastrophe“ möchten die im Bereich der kulturökologischen Literaturdidaktik Forschenden und damit auch das in dieser Masterarbeit vorgeschlagene Konzept kulturökologischen Lyrikunterrichts vorgehen. Dem zugrunde liegt die Perspektive, dass Literatur und „ihre durch literarisches Lernen anzueignenden Inhalte und

⁴ Damit sind die (umstrittenen) PISA-Studien, die internationalen Schulleistungsuntersuchungen der OECD, gemeint, die seit 2000 alle drei Jahre durchgeführt werden und bei denen Österreich und auch Deutschland zumeist eher schlecht abschneiden (vgl. Homepage der OECD).

Verfahren“ im Stande sind, Auswege aus der negativen Denkspirale aufzuzeigen und den „benötigten Perspektivwechsel“ herbeizuführen (alle: Wanning 2022, 53). Literatur entwerfe dabei einerseits positive Gegenbilder zu „medial konstruierten Katastrophenbildern“: Beate Brunow verweist in ihren Vorschlägen zur kulturökologischen Literaturdidaktik, in Anlehnung an Hubert Zapfs triadisches Funktionsmodell, auf die „Ausgleichsfunktion“, die Literatur übernehme, indem sie auf „äußere (Natur) und innere (psychologische, unbewusste) Krisen und Konflikte in ihrem Kulturkontext“ (Brunow 2015, 260) reagiere. Andererseits würde auch dystopische „Warnliteratur“ „konative Intentionen“ auslösen, derartige Zukunftsaussichten verhindern zu wollen (Wanning 2022, 54). Die kulturökologische Literaturdidaktik sieht es als ihre Aufgabe, Vorschläge zu machen, wie Schüler*innen „nachhaltig das einschlägige kulturelle Wissen“ (ebd., 53), das die Literatur zu diesem Themenfeld bereithält, erwerben können. Mit ihren Ansätzen trage sie dazu bei, dass jene ethischen und politischen Zusammenhänge literarisch verständlich gemacht würden, welche die Grundlage eines auf die Zukunft gerichteten menschlichen Handelns bilden (vgl. ebd.).

Als allgemeine Definition der kulturökologischen Literaturdidaktik hält Wanning fest: Diese

beschäftigt sich als zeitgemäßer Ansatz der Literaturvermittlung mit der Frage, wie das Verhältnis von Sprache und Literatur zur Natur in aktueller, aber auch historischer Perspektive zu beschreiben, zu bewerten und für Kinder und Jugendliche vermittelbar ist (Wanning 2022, 54).

Bezogen auf die Beziehung zwischen der kulturökologischen Literaturwissenschaft nach Hubert Zapf und dem Siegener Vorschlag zu kulturökologischer Literaturdidaktik lässt sich Folgendes festhalten: Die von der Siegener Forschungsstelle formulierten kulturökologisch-didaktischen Überlegungen verstehen sich als themenzentrierter Ansatz und stellen sich somit gegen Zapfs Verständnis von Kulturökologie, das betont, dass das triadische Funktionsmodell auf Texte jeglichen Themas anwendbar sei. Wanning verweist jedoch darauf, dass sich die Literaturdidaktik in Bezug auf Zapfs triadisches Funktionsmodell in besonderer Weise der Funktion von Literatur als „imaginative[r] Gegendiskurs“ annähern würde (vgl. Wanning 2019, 444), da die Auseinandersetzung mit Literatur im Deutschunterricht „einen eigenen Weg im Umgang mit Natur und Umwelt auf[zeige], der anderen Disziplinen verschlossen bleib[e]“ (ebd.). Eine Parallele zwischen Zapfs Ansatz und der in Siegen entwickelten kulturökologischen Literaturdidaktik ist demnach, dass sich beide auf die Bedeutung von Sprache und Literatur

und ihr Verhältnis zur Natur und Umwelt konzentrieren. Die kulturökologische Literaturdidaktik verfolgt das Ziel, Schüler*innen in Zeiten des Anthropozäns Literatur als mutmachendes und kreativitätsanregendes Medium näherzubringen und ist somit eine zentrale Grundlage des kulturökologischen Lyrikunterrichts, wie er in Kapitel 3 konzeptualisiert wird.

2.2 Dichotomien? Die Begriffspaare „Natur/Kultur“ – „Mensch/Umwelt“

2.2.1 Stichwort „Nachhaltigkeit“: Mensch-Umwelt-Beziehung und Bildungspolitik

Bei in vergangenen Jahrzehnten durch diverse Akteur*innen vorgenommenen Auseinandersetzungen mit bildungspolitischen Annäherungen an und Antworten auf die Frage, wie Menschen durch Bildungsprozesse auf den Umgang mit den umweltbezogenen Problemlagen vorbereitet werden können und welche Beziehung „der Mensch“ zur „Umwelt“ aufbauen sollte, stellte sich ein Ansatz als besonders prägend heraus: *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE). BNE (im englischen Original: *Education for Sustainable Development* [ESD]) wurde von der UNESCO ausgearbeitet und auch auf nationalstaatlicher Ebene in diversen Bereichen implementiert. Folgend sollen die Entwicklung des Konzepts und seine Überführung in das österreichische Bildungssystem bzw. parallel dazu ablaufende Prozesse innerhalb der österreichischen Umwelterziehung und -bildung dargestellt werden.

Die Anfänge der BNE liegen in den 1970er-Jahren: Schon 1977 fand in der georgischen Hauptstadt Tbilisi eine UNESCO-Konferenz zur Umwelterziehung statt (vgl. UNESCO 1978). Parallel dazu (und als Folge des Ölpreisschocks von 1973/74) beschäftigte der Umweltschutz auch die österreichische Gesellschaft immer stärker. Die sich formierende Umweltbewegung mobilisierte beispielsweise im Jahr 1978 gegen den Bau des Atomkraftwerks Zwentendorf, 1979 wurde „Umweltbildung“ als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulsystem verankert (vgl. Homepage des bmbwf). Im Jahr 1983 rief das Unterrichts- und Umweltministerium die *Arbeitsgemeinschaft Umwelterziehung* (ARGE Umwelterziehung) ins Leben, die für die Koordination von Aktivitäten im Bereich der Umwelterziehung zuständig war, Unterrichtsmaterialien produzierte und Lehrpersonen mit fachlichem und umweltdidaktischem Wissen zur Seite stand (vgl. House / Eide / Kelley-Lainé 1994, 59). Ebenfalls 1983 gründeten die Vereinten Nationen den unabhängigen Sachverständigenrat *World Commission on Environment and Deve-*

lopment (WCED), der 1987 seine Forschungsergebnisse als „Brundtland-Bericht“ veröffentlichte. Dieser Bericht gilt als „Geburtsurkunde des modernen Nachhaltigkeitsdiskurses“ (Kopfmüller / Luks / Siebenhüner 2007, 14) und trug dazu bei, dass nachhaltige Entwicklung auch beim „World Summit on Environment and Development“ 1992 in Rio de Janeiro das zentrale Konzept darstellte (vgl. Barth et al. 2016, 1). Wichtige Ergebnisse dieser Konferenz waren die „Rio-Erklärung über Umwelt und Entwicklung“ (vgl. United Nations 1992b) und der Abschlussbericht „AGENDA 21“, in dem sich 170 Staaten zur Umsetzung der nachhaltigen Entwicklung bekannten (vgl. United Nations 1992a). Ab den frühen 2000er-Jahren manifestierten sich diese theoretischen Ausarbeitungen auch in der UNESCO-Bildungspolitik: Auf den Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung 2002 in Johannesburg (vgl. UNESCO / Deutsche UNESCO-Kommission 2016, 66) folgte 2005 der Start der Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005–2014). Berbeli Wanning erklärt das dahinterstehende Konzept folgendermaßen:

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) befähigt Menschen, auf die Zukunft bezogen zu denken und zu handeln und dabei den Einfluss des eigenen Handelns auf die Welt zu begreifen. BNE vermittelt darüber hinaus Fähigkeiten, die zu nachhaltigen Entscheidungen führen und auf die Übernahme von Verantwortung abzielen (Wanning 2023, 51).

Auch in Österreich setzte man sich während der BNE-Dekade aktiv mit Nachhaltigkeitsbildung auseinander: So wurde 2008 die „Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gemeinsam vom Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft, vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung veröffentlicht (vgl. BMLFUW / bm:uk / BM.W_F 2008). Bis heute von großer Wichtigkeit ist zudem die Nachfolgeorganisation der ARGE Umwelterziehung: Das Forum Umweltbildung folgt dem Leitmotiv der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und arbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Klimaschutz, Umwelt, Energie, Mobilität, Innovation und Technologie sowie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (vgl. Homepage des Forums Umweltbildung). Neben der bildungspolitischen Strategie stieg die Bedeutsamkeit von „Nachhaltigkeit“, nachhaltigem Leben und Handeln auch im gesamtgesellschaftlichen Bereich, was sich in der österreichischen Gesetzgebung niederschlug: So wurde 2013 das Bundesverfassungsgesetz *über die Nachhaltigkeit, den Tierschutz, den umfassenden Umweltschutz, die Sicherstellung der Wasser- und Lebens-*

mittelversorgung und die Forschung (BGBl. I Nr. 111/2013) verabschiedet. 2014 folgte die Aktualisierung und Neukonzeption des Unterrichtsprinzips „Umweltbildung“ zu „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ in einem Grundsatzerlass (vgl. Rundschreiben Nr. 20/2014). Neben dem Erwerb von Wissen rund um die Veränderungen der Umwelt und deren Auswirkungen sieht dieser Grundsatzerlass auch vor, dass die Schüler*innen in allen Unterrichtsfächern dazu angehalten werden, empathische Haltungen einzunehmen und umweltbewusst zu agieren (vgl. ebd., 3). Die kulturökologische Lyrikdidaktik, wie sie in der vorliegenden Masterarbeit vorgeschlagen wird, liefert Ideen, wie dieses Unterrichtsprinzip in den Literaturunterricht integriert werden kann (vgl. Kapitel 3).

Das auf die BNE-Dekade folgende UNESCO-Weltaktionsprogramm (WAP; 2014–2019) fokussierte auf die Akteur*innen des erwünschten und teilweise eingeleiteten Wandels, wobei die wichtige Rolle von Lehrpersonen für das Gelingen von BNE hervorgehoben wurde. Lehrende wurden hierbei als „change agents“ im Bildungsbereich skizziert, welche BNE übernehmen und aktiv gestalten sollten. Im Jahr 2020 startete schließlich das bis heute (Stand: 2024) aktive Weltaktionsprogramm 2030: Die Roadmap BNE 2030 fokussiert auf die Verwirklichung der Nachhaltigkeitsziele der BNE (vgl. UNESCO / Deutsche UNESCO-Kommission 2016, 12). Diese 17 „Sustainable Development Goals“ (SDGs), darunter etwa „Keine Armut“, „Frieden, Recht und starke Institutionen“ oder „Geschlechtergerechtigkeit verwirklichen“ (vgl. United Nations 2015, 15), sollen durch die Stärkung von acht Schlüsselkompetenzen im Rahmen von Bildungsprozessen langfristig erreicht werden: unter diesen die Kompetenzen, kritisch und systemisch zu denken oder auch lösungsorientiert, kollaborativ und strategisch vorgehen zu können (vgl. UNESCO 2017, 10). Besonders zentral für den Bereich von Schule und Lernen ist das SDG 4, „Hochwertige Bildung“. Es lautet: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ (vgl. United Nations 2015, 15). Mit den SDGs kommt es zu einem Paradigmenwechsel, der die „Vermittlung von Fachwissen zwingend in einen interdisziplinären und diskursiven Kontext einbindet“ (Wanning 2019, 441).

Neben dem Aufgreifen der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* auf internationaler und nationaler Ebene soll an dieser Stelle auch kurz auf den Europäische Kompetenzrahmen für Nach-

haltigkeit *GreenComp* (Bianchi / Pisiotis / Cabrera 2022) der Europäischen Kommission verwiesen werden. Dieser wurde als Teil des *Green Deals* der Europäischen Union entwickelt und soll

Lernende dabei unterstützen, systemorientiertes und kritisches Denken zu entwickeln sowie den Übergang zum Handeln zu erzielen und eine Wissensgrundlage für alle zu schaffen, denen der jetzige und zukünftige Zustand unseres Planeten am Herzen liegt (vgl. ebd., 2).

Der *GreenComp* umfasst zwölf Kompetenzen, die in vier Bereiche unterteilt sind: „Verankerung von Nachhaltigkeitswerten“, „Berücksichtigung der Komplexität der Nachhaltigkeit“, „Visionen für eine nachhaltige Zukunft“ und „Handeln für Nachhaltigkeit“ (vgl. ebd., 2). Auch der kulturökologische Lyrikunterricht zielt auf einige der darin anvisierten Kompetenzen ab – darunter „Systemorientiertes Denken“, „Individuelle Initiative“ und „Zukunftskompetenz“ (vgl. ebd., 14 f.).

Wie gezeigt werden konnte, führten die Forderungen nachhaltiges Verhalten im Bildungskontext zu fördern, zu inhaltlichen Vorschlägen, Aktionsprogrammen und sogar Gesetzesanpassungen auf internationaler und nationaler Ebene. Inwieweit dies jedoch auch im tatsächlichen Unterricht ankommt, hängt zu großen Teilen vom Engagement der „change agents“, den Lehrkräften, ab. Eine zentrale Voraussetzung des kulturökologischen Lyrikunterrichts ist deshalb, dass Lehrkräfte ihre eigenen Kompetenzen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung stets reflektieren und erweitern (vgl. Kapitel 3.3).

2.2.2 Kulturökologische und ökokritische Annäherungen an „Kultur“ und „Natur“

Während die bildungspolitischen Maßnahmen darauf fokussieren, wie Bildungsprozesse verändert und / oder optimiert werden können, um Lernende darauf vorzubereiten, mit umweltbezogenen Herausforderungen umzugehen, beleuchten Kulturökologie und Ecocriticism das Verhältnis der Konzepte „Kultur“ und „Natur“ theoretisch und hinterfragen, welche Grenzen zwischen diesen gezogen werden können, wie das folgende Kapitel zeigen möchte.

Zur theoretischen Verortung sollen den spezifisch kulturökologischen und ökokritischen Annäherungen allgemeine kulturwissenschaftliche Anmerkungen zu den beiden Begrifflichkeiten vorangestellt werden: Zum Begriff der „Natur“ betont der Kultur- und Literaturwissenschaftler Hartmut Böhme in seiner Beschäftigung mit historischen Natur-Konzepten, dass „erst im 20.

Jahrhundert, in welchem sich das Problem der Natur verschärfte, nämlich als ökologisches“ das Bewusstsein entstanden sei, „da[ss] ‚die Natur‘ ein Kulturproblem darstellt“ (Böhme 2000, 10.). Damit verweist er auf das Entstehen von „*kulturalistischen*“ Betrachtungsansätzen des Verhältnisses der Natur zur Kultur: Diese gehen davon aus, dass Menschen Natur nur im Rahmen kultureller Vorstellungen erfassen könnten. Sie stehen im Gegensatz zu *naturalistischen* Ansätzen, die Natur als „übergeordnetes Konzept“ ansetzen und die „Unterscheidung zwischen Natur und Kultur als immanente Binnenunterscheidung natürlicher Prozesse“ denken (vgl. Büttner 2018, 18 f.). Auf diese basalen Erörterungen zu den Annäherungen an den Begriff der Natur folgt – zur Orientierung – nun Böhmes Kultur-Definition:

„Kultur“ enthält die lateinischen Wurzeln von colere, cultus, cultor, cultura, colonia usw. Gemeint sind damit solche (agrikulturellen) Einrichtungen, Handlungen, Prozesse und symbolischen Formen, welche mit Hilfe von planmäßigen Techniken die „gegebene Natur“ in einen sozialen Lebensraum transformieren, diesen erhalten und meliorisieren [sic!], die dazu erforderlichen Fertigkeiten (Kulturtechniken, Wissen) hochhalten, pflegen und entwickeln, sowie das dabei Hochgeschätzte (die Wertebene) in eigens ausdifferenzierten Riten begehen und befestigen (Religion, Feste, Pädagogik) und soziale Ordnungen sowie kommunikative Symbolwelten schaffen, welche kommunitären Gebilden eine dauerhafte Stabilität verschaffen (Böhme 2000, 9 f.).

Eine kompaktere Definition von Kultur ergänzen Mark Q. Sutton und Eugene N. Anderson: Diese bezeichnen Kultur als adaptiven Mechanismus von Menschen, sich an ihre Umwelt anzupassen, zu welchem ökonomische, politische und soziale Systeme gehören würden (vgl. Sutton / Anderson 2010, 97).

Doch welche Bedeutungen hat dieses Begriffspaar für die und aus Sicht der Kulturökologie? Begonnen werden soll mit den Überlegungen, die Peter Finke in seiner „Evolutionären Kulturökologie“ anstellt, da die Arbeit des deutschen Wissenschaftstheoretikers die kulturökologisch ausgerichtete Literaturwissenschaft (vgl. Kapitel 2.1.2) und -didaktik maßgeblich inspiriert (hat). Finke sieht im „Natur-Kultur-Verhältnis(...)“ (Finke 2008, 249) das zentrale Problem der Kulturökologie. Die Konzepte „Kultur“ und „Natur“ definiert er für die Evolutionäre Kulturökologie folgendermaßen: Natur sei alles, was ohne „Zutun des Menschen“ (ebd., 248) entstanden sei – also das, was in den „Geltungsbereich der sog[enannten] Naturgesetze“ (Finke

2006, 185) falle. Im Bereich der Kultur hingegen würden Informationen nicht durch Gene, sondern durch „Zeichen und Verhalten“ weitergegeben, weshalb auch die „Protokulturen der Tiere“ zu diesem Bereich gehören würden (vgl. ebd.). Bringt man Finkes „Kultur“-Beschreibung mit Böhmes Definition in Verbindung, lässt sich sagen, dass aus kulturökologisch-theoretischer Perspektive das Schaffen „kommunikative[r] Symbolwelten“ (Böhme 2000, 10) besonders relevant erscheint. Wie ihr Name bereits andeutet, versteht die Evolutionäre Kulturökologie Kultur zudem als „Produkt evolutionärer Prozesse“, das seinen „Ursprung in natürlichen Prozessen“ (Finke 2006, 186) habe, sich aber gegenwärtig in unterschiedlichen Systemen und Organisationsformen sehr stark ausdifferenziert zeige, wie etwa in Wirtschaft, Recht, Politik, Religion, Kunst und Literatur. Finke betont kritisch:

Rules have replaced laws, however, and by that we gained that surplus value of flexibility that enables our cultures to play the dominant role we do today, for better and worse (Finke 2014, 2).

Kulturen stellen „evolutionär neuartige Ökosysteme“ (Finke 2006, 192) dar. Da ökologische Ideen und Erklärungsstrukturen wie das „Abhängigkeitsverhältnis von System und Umwelt“ oder auch der „Funktionskreislauf von Produktion, Konsumption und Reduktion“ (Finke 2008, 250) nicht nur auf den Bereich der Natur anwendbar seien, müsse Ökologie über die „Naturökologie“ hinausgehend verstanden werden. Hubert Zapf bewertet als Finkes „entscheidende[n] neue[n] Gedanken“ (Zapf 2008a, 27), dessen Verweis darauf, dass die Innenwelt des Menschen, die sich in kulturellen Ökosystemen ausbilde, ebenso wesentlich wie seine äußeren Umwelten sei (vgl. ebd.). Kulturelle Ökosysteme und natürliche Ökosysteme würden nicht nur ähnlich aufgebaut sein und agieren, sie seien auch mit ähnlichen Problemen konfrontiert, etwa jenem des Diversitätsverlustes, der sich im kulturellen Bereich in Form des Sprachenschwundes zeige (vgl. Finke 2006, 196). Doch auch positiv besetzte Parallelen werden gezogen: Manche Mechanismen, die es im kulturellen Bereich gäbe, seien in jenem der Natur bereits perfektioniert vorhanden, wie im Fall der Nachhaltigkeit. Der Umgang der Natur mit „ihren energetischen und materiellen Ressourcen“ sei aufgrund

der dort umfassend realisierten Vernetzung mit Kreislaufprozessen und des Fehlens der Freiheit, aus der naturgesetzlichen Determination auszubrechen, das Vorbild aller kulturellen Nachhaltigkeit (ebd., 197).

Berbeli Wanning erkennt in Finkes Annäherungen deshalb eine Betonung „der Vorgängigkeit der Natur vor der Kultur“ (Wanning 2019, 440). Insbesondere Finkes Verweis auf Literatur als Werkzeug, das die „kulturellen Sprache-Welt-Systeme“ (Finke 2003, 272) „unmittelbar, ohne zusätzliche Verschlüsselung, verstehbar“ mache und somit „eine eigene Form des Naturzugangs“ (ebd.) schaffe, bewegt die Literaturdidaktikerin zu dieser Interpretation.

Auch der im Bereich der kulturökologischen Literaturwissenschaft forschende Amerikanist Hubert Zapf (vgl. Kapitel 2.1.2) nähert sich an das für den ökokritischen Forschungsbereich so zentrale Begriffspaar an, indem er „Natur“ und „Kultur“ als „inextricably interconnected but (...) also irreducible to each other“ (Zapf 2016a, 138) skizziert. Er spricht weiter von einer „viral interrelatedness yet evolutionary difference“ (ebd., 139) zwischen den beiden Begriffen und entwirft dabei eine ökologische Denkweise, „die den untrennbaren Zusammenhang und die unumgehbaren Wechselwirkungen und Abhängigkeiten der beiden postuliert“ (Brunow 2015, 260). Diese Perspektive helfe einerseits, den Kultur-Natur-Dualismus und die auf der Ausbeutung der nicht-menschlichen Natur durch den Menschen beruhende Ungleichheit hinter sich zu lassen. Andererseits unterstütze sie dabei, die anthropozentrische Ideologie nicht einfach durch physio- oder ökozentrischen Naturalismus zu ersetzen. Kulturökologie, wie Zapf sie versteht, plädiere vielmehr für eine paradoxe Doppelperspektive zwischen Anthro- und Öko-zentrismus (vgl. Zapf 2016a, 139), welche die italienische Ökokritikerin Serenella Iovino mit „non-anthropocentric humanism“ (Iovino 2010, 47–49) beschrieben hat. Zapfs Verständnis von kultureller Ökologie, das die untrennbare Verbundenheit der Sphären „Natur“ und „Kultur“ postuliert, greift zudem auf das erste von Commoners *Gesetzen der Ökologie* zurück, das darauf verweist, dass alles mit allem in Beziehung steht (vgl. Commoner 1973, 44 f.).

Eine besonders zentrale Rolle in Bezug auf das Natur-Kultur-Verhältnis schreibt Zapf der Literatur zu. Diese sei in „besonders komplexer und produktiver Weise mit der kulturbestimmenden Basisbeziehung von Kultur und Natur“ (Zapf 2008a, 15 f.) befasst. Die Kulturökologie der Literatur gehe davon aus, dass die „Wechselbeziehung von Kultur und Natur als Grundbedingung kultureller Evolution“ bedeutsam für die „Produktivität und Kreativität literarischer Texte“ sei (Zapf 2015, 176). Literatur würde die „ökologische Dimension des Diskurses gerade aufgrund der spezifischen Art und Weise zu generieren“ vermögen, „in der sie kulturelles Wissen und kulturelle Erfahrung kodiert und kommuniziert“ (ebd.). Als ökologische Kraft der Kultur unterlaufe sie in ihrer „ästhetischen Transformation von Wirklichkeit die Spaltung von

Geist und Körper, Kultur und Natur“, indem sie „kulturelle und intellektuelle Prozesse in ihrer reflexiven Wechselbeziehung mit körperlich-emotionalen, naturhaften Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen“ (vgl. Zapf 2019, 369) inszeniere.

Doch welche Fragestellungen dominieren die ökokritische Literaturwissenschaft abseits des kulturökologischen Ansatzes? Die Zentralität der kulturellen Artefakte „Sprache“, die Finke hervorstreicht, und „Literatur“, auf die Zapf verweist, für die Beziehung von „Natur“ und „Kultur“ findet sich auch in Cheryll Glotfelty's Auseinandersetzung mit und Verortung des Ecocriticism wieder:

Ecocriticism takes as its subject the interconnection between nature and culture, specifically the cultural artifacts of language and literature. As a critical stance, it has one foot in literature and the other on land; as a theoretical discourse, it negotiates between the human and non-human (Glotfelty 1996, xix).

Glotfelty's Zitat verweist darüber hinaus auch auf ein binäres Verständnis des Menschlichen und des Nicht-Menschlichen, wozwischen Ecocriticism als theoretischer Diskurs verhandle. Eine ähnliche Perspektive, die von zwei getrennten Bereichen ausgeht, findet sich bei Axel Goodbody, der in der ökologisch orientierten Literaturkritik einen „Beitrag zur Überwindung der Kluft zwischen Natur und Kultur“ (Goodbody 1998, 28) sieht. Anders als Finke, der auf die Informationsweitergabe via Zeichen und Verhaltensweisen fokussiert und somit auch die tierischen Kommunikationsformen zum Bereich des Kulturellen zählt, beschränken Glotfelty's Definition von „Kultur“ und die von Goodbody angenommene Abgrenzung diese auf die menschliche Sphäre.

Anders als Glotfelty und Goodbody blickt der Literaturwissenschaftler Stefan Hofer auf das ökokritische Verhältnis zu „Natur“ und „Kultur“. Er sieht als eine der zentralen Chancen des Ecocriticism, „Alternativen zur dichotomischen Denkform ‚Mensch/Kultur – Umwelt/Natur‘“ zu entwickeln und fordert eine stärkere Beachtung ihrer „Möglichkeiten, ökologische Kommunikation⁵ zu verbreiten“ (Hofer 2007, 89). Um dies umzusetzen, müsste „Natur/Umwelt“ einerseits in ihrer „Eigenständigkeit als physikalisch-chemisch-biologischer Zusammenhang“ wie auch in ihrer „Konstruiertheit in der gesellschaftlichen Wahrnehmung“ (ebd., 54) erfasst

⁵ Der Begriff der „ökologische[n] Kommunikation“ wurde vom Gesellschaftstheoretiker Niklas Luhmann geprägt und meint jene „Kommunikation über Umwelt [...], die eine Änderung von Strukturen des Kommunikationssystems Gesellschaft zu veranlassen sucht“ (Luhmann 2004, 62).

werden. Diese Forderung Hofers verweist auf die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit dem (eigenen) Verständnis der Begrifflichkeiten „Natur“ und „Kultur“ und wirft die Frage auf, inwieweit ein derartig umfassender Theorierahmen seit Hofers Forderungen im Jahr 2007 entwickelt worden ist. Bei der Literaturwissenschaftlerin Ursula K. Heise nachgelesen, findet sich 2013 noch der Verweis darauf, dass innerhalb des Ecocriticism zwischen einem „realistische[n] und konstruktivistische[n] Naturverständnis“ (Heise 2013, 155) unterschieden werde, was in engem Zusammenhang mit den zu Beginn des Kapitels angeführten „kulturalistischen“ und „naturalistischen“ Perspektiven auf Natur steht, jedoch auf den Umgang der Kunst mit Natur fokussiert. Das realistische Naturverständnis stelle tendenziell wenige „kritische Reflexionen über das Wesen der literar[ischen] Sprache“ (ebd., 156) an und beleuchte vielmehr die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Darstellung von Natur und ihrer Zerstörung. Den Vertreter*innen des konstruktivistischen Naturverständnisses hingegen liege der Verweis darauf am Herzen, „dass alle Diskurse über die Natur letztlich in der Kultur ihren Ursprung“ (ebd.) hätten.

Die Diskussion über ein „realistisches“ oder „konstruktivistisches“ Naturbild scheint nun, ein Jahrzehnt später, in den Hintergrund gerückt zu sein. Während sich Carolin Schwegler, Anna Mattfeldt und Berbeli Wanning in der Einleitung des von ihnen 2021 herausgegebenen Bands *Natur, Umwelt, Nachhaltigkeit* gegen eine übergeordnete Definition der drei titelgebenden Begriffe entscheiden und von einer „Pluralität von Bedeutungen der Begriffstrias“ (Schwegler / Mattfeld / Wanning 2021, 2) sprechen, fokussieren viele andere Publikationen zu „Natur“ und „Kultur“ auf die menschengemachte Klimakrise. So argumentieren die Literaturdidaktiker Jan Standke und Dieter Wrobel etwa, dass die zahlreichen „ästhetische[n] Verhandlungen“ (Standke / Wrobel 2021, 3) des polarisierten Verhältnisses von Natur und Kultur und die Auseinandersetzungen mit drängenden ökologischen Fragen in der Gegenwartsliteratur im Einklang mit der verstärkten Fokussierung diverser gesellschaftlicher Bereiche auf den ökologischen Wandel, seine Folgen und Bedeutung geschehe (vgl. ebd., 3 f.). Ein Denkraum, der das massive Einwirken der Menschheit auf das System Erde verdeutlicht, ist jener des „Anthropozäns“ (vgl. Einleitung). Für dieses Erdzeitalter müssten die Kategorien „Natur“ und „Kultur“ neu gedacht und in ihrem Verhältnis zueinander neu bewertet werden. Die Kultur- und Literaturwissenschaftler*innen Eva Horn, Gründerin des transdisziplinären *Vienna Anthropocene Network* (VAN), und Hannes Bergthaller betonen in ihrem einführenden Werk zum Anthropozän:

Wenn die Menschheit selbst zur Naturgewalt geworden ist und das Erdsystem in seiner Gesamtheit verändert, dann verliert die Scheidung von Natur und Kultur ihren Sinn (Horn / Bergthaller 2022, 62).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Nachdenken über die Kategorien „Natur“ und „Kultur“, in ihrer Verwobenheit mit „Umwelt“ und „Mensch“, zentral für die kulturökologische und ökokritische Auseinandersetzung mit Literatur ist. Als besondere Erscheinungsform von Sprache wird Literatur von kulturökologischer Seite als zentrales Kennzeichen von Kultur und Medium kultureller Ökologie (vgl. Zapf 2015, 176) angesehen. Neben dem Diskurs der ökokritischen Literaturwissenschaft darüber, ob Natur „konstruktivistisch“, „realistisch“ oder als beides zugleich verstanden werden soll, ist ihr Hinweis auf die Auswirkungen auf das Natur-Kultur-Verhältnis durch die Entwicklung der Menschheit zu einem einflussreichen geologischen Faktor besonders zentral.

2.2.3 *CultureNature Literacy* (CNL) als literaturdidaktischer Antwortversuch

Das folgende Kapitel beleuchtet mit dem Ansatz der *CultureNatureLiteracy* einen literaturdidaktischen Annäherungsversuch an das Begriffspaar „Natur/Kultur“. Wie bereits mit der Vorstellung der Arbeit der Siegener Forschungsstelle „Kulturökologie und Literaturdidaktik“ (vgl. Kapitel 2.1.3) gezeigt werden sollte, ist die ökokritische Literaturdidaktik jenes Feld, in dem Forderungen und Ideen zur BNE aufgegriffen und in Verbindung mit den wissenschaftstheoretischen und literaturwissenschaftlichen Überlegungen zu den Kategorien „Natur“, „Kultur“, „Umwelt“ und „Mensch“ gebracht werden. Eine besonders aktiv forschende und publizierende Akteurin auf diesem Gebiet ist in Österreich die Pädagogische Hochschule (PH) Niederösterreich. Viele Ausgaben der gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Zürich herausgegebenen Zeitschrift *#schuleverantworten* stellen ökokritische Themen ins Zentrum. Dies treibt vor allem Carmen Sippl, Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit sowie Leiterin des Zentrums Zukünfte-Bildung an der PH Niederösterreich, voran, welche unter der Rubrik „Natur & Kultur“ in jeder Ausgabe unterschiedliche Bereiche der theoretischen und praktischen Literaturdidaktik aus ökokritischer Perspektive beleuchtet (vgl. etwa Sippl 2023c). Sippl ist zudem Mitherausgeberin der Publikationen *Das Anthropozän lernen und lehren* (Sippl / Rauscher / Scheuch 2020), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (Sippl / Rauscher 2022) und *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (Sippl / Brandhofer / Rauscher

2023a). Die im Rahmen dieser Publikationen veröffentlichten Überlegungen zu den titelgebenden Stichworten („Anthropozän“, „Kulturelle Nachhaltigkeit“ und „Futures Literacy“) fließen auch maßgeblich in ein aktuelles Großprojekt der Pädagogischen Hochschule ein: Gemeinsam mit neun Partnerinstitutionen aus Estland, Ungarn, Slowenien, Deutschland und Österreich arbeiten Forschende der PH Niederösterreich aktuell (von November 2022 bis Oktober 2025) am Erasmus+-Projekt „*CultureNature Literacy* (CNL). Schulische Schlüsselkompetenzen für Europas Zukunftsgestaltung im Anthropozän“ (Sippl / Wanning 2023a). Neben der Ausarbeitung theoretischer Grundlagen und davon abgeleiteten Konzepten und Methoden zu Schlüsselkompetenzen im Anthropozän zielt das Projekt auch darauf ab, konkrete Beispiele aus dem Unterrichtsalltag vorzustellen und so dem Theorie-Praxis-Transfer zwischen Schule, Hochschule und Universität zu dienen (vgl. Sippl 2023c, 107). Im Zentrum des CNL-Konzepts steht die „kulturelle Nachhaltigkeit“, verstanden als Gewährleistung „inklusive[r], gleichberechtigte[r] und hochwertige[r] Bildung“ und „Förderung von Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle“ (Sippl / Wanning 2023b, 9). Dies entspreche dem UN-Nachhaltigkeitsziel 4, Hochwertige Bildung, der Agenda 2030 (vgl. Kapitel 2.2.1). Zudem orientiert sich das CNL-Konzept auch am Europäischen Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit *GreenComp* (Bianchi / Pisiotis / Cabrera 2022; vgl. Kapitel 2.2.1) und stelle somit dessen erste „Ausformulierung in konkrete Anwendungsbeispiele für die pädagogische Praxis“ dar (vgl. Sippl / Wanning 2023b, 9).

Der „impulsgebende“ Denkraum des CNL-Konzepts ist das „Anthropozän“, da die transdisziplinär forschenden Anthropozänwissenschaften mit Zahlen, Daten und Fakten Frage- und Problemstellungen (vgl. Sippl 2023a, 24) liefern und somit ein Neudenken des Mensch-Umwelt-Verhältnisses erfordern würden:

Das Anthropozän-Konzept fordert Wissenschaft und Gesellschaft heraus, die Wechselwirkungen und Interdependenzen zwischen Mensch und Umwelt, Kultur und Maschine bewusst zu machen und Nachhaltigkeit in das Zentrum transformativer Bildungsprozesse zu stellen (Sippl / Brandhofer / Rauscher 2023b, 9).

Somit lässt sich das Anthropozän auch als „Reflexionsbegriff“ dieser „transformative[n] Bildungsprozesse“ (Sippl 2023a, 24) beschreiben. Aus Perspektive transformativen Lernens sind Lernprozesse dann erfolgreich, „wenn sich die grundlegenden Muster, die dem menschlichen Wahrnehmen und Interpretieren zugrunde liegen, verändern“ (Singer-Brodowski 2016, 134). Anthropozänkompetenz als *CultureNature Literacy* bedeutet folglich,

das Jetzt als Produkt der Erdgeschichte und unseres menschlichen Tuns begreifen, daraus ein multiperspektivisches Zukunftsverständnis zu entwickeln, sich der kulturellen Verantwortung im Umgang mit Natur bewusst werden, um dann entsprechend handeln zu können (Leinfelder / Sippl 2023a, 44).

Das Kompositum „CultureNature“, erstmals von Bruno Latour als zusammenhängender Begriff verwendet und in der deutschen Übersetzung mit „Natur/Kultur“ wiedergegeben (vgl. Latour 1995, 14), benenne einen Kerngedanken des Anthropozäns als kulturelles Konzept, nämlich, dass „Natur“ und „Kultur“ keine Gegensätze darstellen, sondern „Natur als ein komplexes System (...), dem der Mensch als integraler Bestandteil zugehört“ (Horn / Bergthaller 2022, 16), verstanden werden müsse. Dass Kultur an erster Stelle steht, hängt damit zusammen, dass die Bedeutung der „kulturellen Bildung für die Stärkung der Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän in Schule, Hochschule und Universität sichtbar“ (Sippl 2023c, 107) gemacht werden sollte. CNL ruft als Konzept zur „kritischen Neubewertung kulturell geprägter Naturkonzepte“ „ebenso auf wie zur Wertschätzung des Ökosystems Erde und aller menschlichen und nichtmenschlichen Lebensformen“ (Sippl 2023a, 25). Es fordert zudem, „anthropozentrische Sichtweisen zu hinterfragen und eine globale Perspektive zu gewinnen“ (ebd.). Von der „Verwobenheit von Kultur und Natur“ (Sippl 2023b, 71) ausgehend, fragt das CNL-Konzept weiters danach, welches Wissen „für eine nachhaltige Neugestaltung des Natur-Kultur-Verhältnisses im Anthropozän“ (Sippl 2023a, 24) notwendig sei. Zentrale Wissensbestände stellen dabei die Ergebnisse erdsystemwissenschaftlicher empirischer Forschung dar, die „übersetzt“ werden müssen, was durch kulturelle Praktiken geleistet wird: So sind Praktiken wie jene des Lesens, Schreibens, Gestaltens oder auch Darstellens zentral dafür, dass die Kommunikation dieses Wissens funktioniert (vgl. Leinfelder / Sippl 2023b, 143). Carmen Sippl betont zudem:

Innovative künstlerische Wege der Wissenschaftskommunikation zu beschreiten, fördert das Verständnis für die Wechselwirkungen und Interdependenzen von Mensch und Natur und zeigt die Bedeutsamkeit transdisziplinärer Zugänge für systemisches Denken (Sippl 2023a, 26).

Das CNL-Konzept sieht Sprachen, Literaturen und Künste als „kulturökologische Kraft für transformative Bildungsprozesse“ (ebd., 28) und steht somit auch in der Tradition von Zapfs Perspektive auf Literatur als Medium kultureller Ökologie (vgl. Kapitel 2.1.2). Im Anschluss an die *Environmental Humanities*, die Umweltgeisteswissenschaften, beforcht das CNL-Konzept

Kulturen, Gesellschaften, Sprachen, Literaturen und die in ihnen kodierten kulturellen Annahmen, Werte, Haltungen, Bedeutungen der Mensch-Natur-Beziehungen im Anthropozän (Sippl 2023c, 108).

Sippl betont, dass „mithilfe von Visualisierungen und Narrationen, in vielfältigen bildlichen Gestaltungsformen, performativen Darstellungs- und sprachlichen Erzählweisen“ (Sippl 2023a, 26) „komplexe Stoffkreisläufe und Wechselwirkungen zwischen Mensch und Natur, Kultur und Technik verständlich werden“ (ebd.) könnten. Dabei hebt sie den Aspekt des Verstehens als wichtige Voraussetzung für die gemeinsame und nachhaltige Gestaltung von „Zukunft im Anthropozän“ hervor. Zusätzlich zum Verstehen sei auch die im Rahmen kultureller Bildungsprozesse intensiv geschulte Vorstellungskraft eine zentrale Komponente (vgl. ebd.), um die im Bezug auf die Gestaltung der Zukunft gegebenen Möglichkeiten visualisieren zu können (vgl. UNESCO 2021).

Eben diese „Zukunftsgestaltungskompetenz“, im Englischen: „Futures Literacy“, erklärte die UNESCO zur Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts (vgl. UNESCO 2021). Futures Literacy soll alle Menschen gleichermaßen dazu befähigen, eigene Strategien zur Bewältigung der durch die Klimakrise immer unsicherer scheinenden Zukunft zu entwickeln (vgl. Sippl / Brandhofer / Rauscher 2023b, 9). Schüler*innen mit Futures Literacy auszustatten, kann zweierlei bedeuten: Einerseits kann damit gemeint sein, diese auf die, durch naturwissenschaftliche Methoden ermittelten, wahrscheinlichsten Zukunftsvisionen vorzubereiten. Diese Form der Futures Literacy zielt darauf ab, zentrale Zukunftsrisiken zu kennen und ihnen vorzubeugen. Der zweite Zugang ist konstruktivistischer, offener und fokussiert auf die Entwicklung experimenteller Annäherungen. Diese Position beruht auf der Annahme, dass Zukunft weder gegeben noch vorhersehbar und somit gestaltbar ist. Zudem wird dabei auch reflektiert, inwiefern gegenwärtige Interessen und Visionen unsere Vorstellung von Zukunft beeinflussen (vgl. Bardone / Pajula 2023, 106). Das CNL-Konzept schreibt sich in das konstruktivistische „Future Literacy“-Verständnis ein, das auch von Seiten der UNESCO propagiert wird: So betonen Damhof et al. in einer UNESCO-Publikation zum Thema etwa, dass zur „Future Literacy“ gehöre, dass das Wahrnehmungen erweitert, alternative Zukunftsvisionen denkbar und Komplexität akzeptierbar gemacht werden sowie ein neues Verständnis menschlicher Handlungsfähigkeiten geschaffen wird (vgl. Damhof et al. 2020).

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass der CNL-Ansatz an zahlreiche didaktische, bildungs- und kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Konzepten „Natur“ und „Kultur“ und ihrem Verhältnis zueinander andockt. Viele der im Rahmen der CNL aufgegriffenen Perspektiven stehen in der Tradition der Kulturökologie, etwa die Annahme einer intensiven und untrennbar verwobenen Verbundenheit von Natur und Kultur sowie der äußere Umstand des Anthropozäns, und spielen auch im nun vorgestellten Konzept zum kulturökologischen Lyrikunterricht eine wichtige Rolle.

3 Elemente des kulturökologischen Lyrikunterrichts (köLyU)

Die auf den folgenden Seiten vorgestellten Aspekte des kulturökologischen Lyrikunterrichts verlangen, dass zwei Informationen vorausgeschickt werden: Erstens wird, aufgrund der leichteren Lesbarkeit, der Terminus des „kulturökologischen Lyrikunterrichts“ folgend durch die Abkürzung „köLyU“ ersetzt. Zweitens seien die zentralen Aspekte kulturökologischen Bewusstseins festgehalten, wie sie sich für die Verfasserin der Masterarbeit im Anschluss an theoretische kulturökologische Annahmen (vgl. Kapitel 2) ergeben: Das Herzstück des kulturökologischen Bewusstseins ist die ökologische Grundannahme, dass alles mit allem verbunden ist. Kulturelles, verstanden als Menschgemachtes, und Natürliches, verstanden als alles, das ohne menschliches Zutun entsteht, stellen keine Binarität dar. Wie maßgeblich Menschen die Umwelt beeinflussen, zeigt sich in negativer Weise etwa an Ressourcenausbeutung und Umweltverschmutzung. Über kulturökologisches Bewusstsein zu verfügen, bedeutet, diese wechselseitigen Einflussnahmen wahrzunehmen und auf die daraus entstehenden Problemlagen kritisch einzugehen, empathisch alle Beteiligten mitzubedenken und lösungsorientiert nach Antworten zu suchen. Dass in dieser Masterarbeit versucht wird, aufzuzeigen, inwiefern kulturökologisches Bewusstsein durch die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten im Deutschunterricht geschaffen werden kann, geschieht erstens in Anlehnung an die kulturökologische Literaturwissenschaft, die Literatur als ästhetische Transformation menschlicher Erfahrungen und als ökologische Kraft versteht, die innerhalb eines größeren Systems diverser kultureller Diskurse (wie Kunst, Politik oder Religion) agiert (vgl. Zapf 2016a, 140–147). Zweitens schließt das vorgeschlagene Konzept auch an didaktische Überlegungen wie jene der themenorientiert arbeitenden Siegener Forschungsstelle „Kulturökologie und Literaturdidaktik“ und des CNL-Projekts der PH Niederösterreich an.

3.1 Literaturunterricht und kulturökologische Bewusstseinsbildung

Erdwissenschaftliche Inhalte, zu denen auch die Daten und Fakten rund um die Klimakrise gehören, werden traditionellerweise im naturwissenschaftlichen Fachunterricht behandelt. Aufgrund der allumfassenden Auswirkungen des menschengemachten Klimawandels plädiert die vorliegende Masterarbeit jedoch dafür, auch den kultur- und geisteswissenschaftlichen Fachunterricht für naturwissenschaftliche Diskurse zu öffnen. Im folgenden Kapitel werden Antworten auf die Frage formuliert, wie literarisches Lernen anhand lyrischer Texte im Deutschunterricht zu kulturökologischer Bewusstseinsbildung beitragen kann.

Dies erfordert zunächst die Klärung des Terminus des literarischen Lernens. Der Literaturdidaktiker Kaspar H. Spinner nähert sich diesem an, indem er „Elf Aspekte des literarischen Lernens“ veröffentlichte:

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
5. Narrative bzw. dramaturgische Handlungslogik verstehen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen / Genres gewinnen
11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

(vgl. Spinner 2006)

Folgend wird erläutert, inwiefern diese Aspekte im Konkreten zur Entwicklung eines kulturökologischen Bewusstseins beitragen können. Besonders zentral hierfür ist der fünfte Aspekt, „narrative bzw. dramaturgische Handlungslogik verstehen“, da Menschen als „narrative Wesen“ ihr Denken auf Erzählungen stützen: Diese erzeugen einerseits „starke Muster“, die Halt geben, aber auch einengen können. Andererseits ermöglicht das „narrative Denken“ uns auch, dass wir uns „kreative Alternativen“ „buchstäblich ausdenken“ (Breithaupt 2022, 18). Wie ein Inhalt erzählt wird, ist demnach zentral dafür, ob wir ihn verstehen und weiterdenken können:

Werden wir mit Informationen in unterschiedlichen narrativen Formen konfrontiert und verstehen wir, wie diese Erzählungen aufgebaut sind, kann dies dazu beitragen, dass wir Inhalte besser aufnehmen und verarbeiten. Carmen Sippl spricht hierzu von einer durch die kulturelle Bildung geleisteten „Übersetzungsarbeit in der Wissenschaftskommunikation“ (Sippl 2023a, 23): Literarische Bearbeitungen von Informationen rund um das Überthema „Klimakrise“ stellen demnach ästhetische Übersetzungen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse dar. Diese würden dazu beitragen, „die Ergebnisse erdsystemwissenschaftlicher empirischer Forschung zu verstehen, zu vermitteln [und von diesen] Handlungsoptionen abzuleiten“ (Sippl / Wanning 2023b, 8). Die Übersetzungsleistung als Beitrag kultureller Bildung zur Ausbildung eines ökologischen Bewusstseins findet sich in ähnlicher Form auch im Modell „Handlungsfeld Literatur“ der Literaturdidaktiker Matthis Kepser und Ulf Abraham wieder. Dieses beleuchtet die Bedeutsamkeit von Literatur in den Bereichen der menschlichen Enkulturation, Sozialisation und Individuation (vgl. Kepser / Abraham 2016, 20–27). Dem Bereich der individuellen Bedeutsamkeit ist zuzuordnen, dass Schüler*innen im Literaturunterricht mit „deklarativem Faktenwissen“, im kulturökologischen Lyrikunterricht etwa mit biologischen, geologischen, geographischen oder ökologischen Kenntnissen (vgl. ebd., 21), in künstlerisch gestalteter Form konfrontiert werden, wie etwa Frieda Paris’ lyrischer Text *repetition* vor Augen führt:

repetition

www.
~~wunde~~
w artenversch
le p p u n g
ww.
au au au au au au au au au friss
riss riss rinde rr ~~tttt~~ otter fis ch to ter fis ch
sch sch sch sch www. arme wellen
giftgisch giftgisch giftgisch giftgisch roh
dung dung du dung dung ~~roh~~ dung du
weg vom ich weg vom ich w.eg vom ich
weg vom ich weg vom ich w.eg vom ich
w eg aus w eg? aus w. eg
www.
wellen wellen w.ellen
nnn mmm ddde n www.ort
schnttt schnttt schnttt schnttt
schlag schlag schlag schlag
~~t error t error t error t error~~
t t t t
erra erra erra erra
on on on on
ära ära ära ära
www.

Paris' Text inszeniert den Inhalt der Umweltzerstörung und des Artensterbens so, dass in der Auseinandersetzung mit diesem im Literaturunterricht Spinners dritter Aspekt literarischen Lernens, „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“, geschult wird. Zudem zeigt er auf, wie mit kurzen Buchstaben- und Lautkonstruktionen, große Inhaltsbereiche angesprochen und Emotionen mitgeteilt werden können – sofern Schüler*innen über grundlegende Kontextinformationen zur Klimakrise verfügen. Auch Evi Zemanek verweist auf die besondere literarische Erzählweise und darauf, dass insbesondere Poesie die Fähigkeit habe, „eine zergliederte Erkenntnis als Ganzes anschaulich vorstellen zu können“ (Zemanek 2018a, 30). Darauf macht auch Hubert Zapf in seinem triadischen Funktionsmodell aufmerksam, wenn er die „*Reintegration unterschiedlicher kultureller Diskurse und Wissensformen*“ als eine der kulturökologischen Teilfunktionen von Literatur anführt. Literarische Texte würden aus arbeitsteiligen oder ideologischen Aspekten, die im gesellschaftlichen System getrennt und verschiedenen Wissensbereiche zuzuordnen sind, „komplexe interdiskursive Deutungsmodelle“ schaffen (vgl. Zapf 2008a, 36). Ute Gerhard, Jürgen Link und Rolf Parr beschreiben die Perspektive auf Literatur als „reintegrierende[n] Interdiskurs“, dahingehend, dass diese verschiedene Spezialdiskurse kulturellen Wissens zusammenführt (vgl. Gerhard / Link / Parr 2013, 341 f.). Dass ihr Einflussbereich die oben vorgestellte Funktion als übersetzende Instanz übersteigt, betont Hubert Zapf: Es sei

ein Missverständnis zu glauben, dass die naturwissenschaftlich verstandenen *Life Sciences* das gesamte Spektrum dessen abdecken könnten, was unter „Leben“ in einem angemessen komplexen, d.h. auch kulturellen Sinn verstanden werden kann, oder dass sie einen Alleinerklärungsanspruch für die Phänomene erheben könnten, die sie in den Blick rücken. (...) Literatur ist in dieser Sicht nicht einfach die Illustration der Erkenntnisse anderer Disziplinen und eine deren ‚eigentlichem‘ Wissen nachgeordnete Form bloß abgeleiteter Wissensvermittlung. Sie ist vielmehr eine eigenständige Form der Erkenntnis und eines komplexen „Lebenswissens“ (...) (Zapf 2008a, 16 f.).

Die eigenständige Form des Wissens, die Literatur in sich trägt und welche man sich nur durch die Auseinandersetzung mit ihr aneignen kann (vgl. Spinners ersten Aspekt, „beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“), ist eng mit ihren innovativen und verfremdenden Perspektiven verbunden. Eine Verfremdung tritt im Bereich der ökokritischen Literatur etwa dann auf,

wenn Tiere, Pflanzen oder Gegenstände in lyrischen Texten eine Stimme erhalten oder Gedichte aus deren Perspektive verfasst sind (vgl. Kapitel 3.5.1). Das ermöglicht Schüler*innen, andere Sichtweisen kennenzulernen, was Spinner mit seinem vierten Aspekt, „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“, anspricht. Dies kann zu spezieübergreifendem „Fremdverstehen“ (Kepser / Abraham 2016, 21) führen, aber auch die Reflexion „reale[r] Verhältnisse“ (etwa Massentierhaltung oder Waldrodung) bewirken. Die Auseinandersetzung mit Literatur ermöglicht es, über „die Welt“ aus einer reflektierenden Distanziertheit nachzudenken, während man selbst Teil dieser und ihrer vielfältigen Ökosysteme ist.

Besonders wichtig für die Ausbildung eines kulturökologischen Bewusstseins im Rahmen des Literaturunterrichts sind auch Spinners zweiter Aspekt, „subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“, und sein achter Aspekt, „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“. Die Klimakrise und ihre Auswirkungen stellen einen so facettenreichen Themenkomplex dar, dass es unmöglich ist, diesen in seiner Gesamtheit zu erfassen. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten erfordert von Schüler*innen, die Gleichzeitigkeit von scheinbar Widersprüchlichem zu akzeptieren und mit Unabgeschlossenheit umzugehen, was in vielen Lebens- und Arbeitsbereichen hilfreich sein kann. Carmen Sippl und Berbeli Wanning verweisen zudem darauf, dass „kulturelle Perspektiven und künstlerische Praktiken“ dazu beitragen würden, „kreatives, kritisches, lösungsorientiertes Denken zu entwickeln und den Unsicherheiten des Klimawandels mit Resilienz zu begegnen“. Die Literaturdidaktikerinnen sehen „Sprachen, Literaturen, Künste[n]“ deshalb als sehr bedeutsam an, weil sie „im partizipativen Miteinander Kreativität und Empathie“ (Sippl / Wanning 2023b, 8) fördern würden. Somit lässt sich zusammenfassen, dass Literaturunterricht maßgeblich zur Persönlichkeitsbildung beiträgt.

Diese Erkenntnis veranlasste den Literaturdidaktiker Klaus Maiwald dazu, von Spinners elf Aspekten ausgehend, literarisches Lernen als „*umfassende[n] didaktische[n] Integrationsbegriff*“ (Maiwald 2015, 92; Kursivschreibung im Original) zu beschreiben und ein eigenes Modell zu entwickeln. Dafür griff er „im Sinne Spinners“ literarisches Lernen als „Einheit gegenstands- und subjektbezogener Zielsetzungen“ auf (ebd.), betont zugleich aber auch, dass die Literatur(rezeption), als „kommunikative kulturelle Praxis“ (ebd.), eine Brücke zwischen diesen Zielsetzungen sei. Zentrale Grundlage für das Erreichen weitergehender didaktischer Ziele sei die, 2006 von Spinner nicht aufgegriffene, Leseförderung. Inspiriert von Spinners Aspekten – und

diese weiterdenkend – entwickelte Maiwald ein Modell, das literarisches Lernen als „Persönlichkeitsbildung an literarischen (Wirklichkeits-)Modellen“ (vgl. Abbildung 1) versteht (vgl. Maiwald 2015, 93):

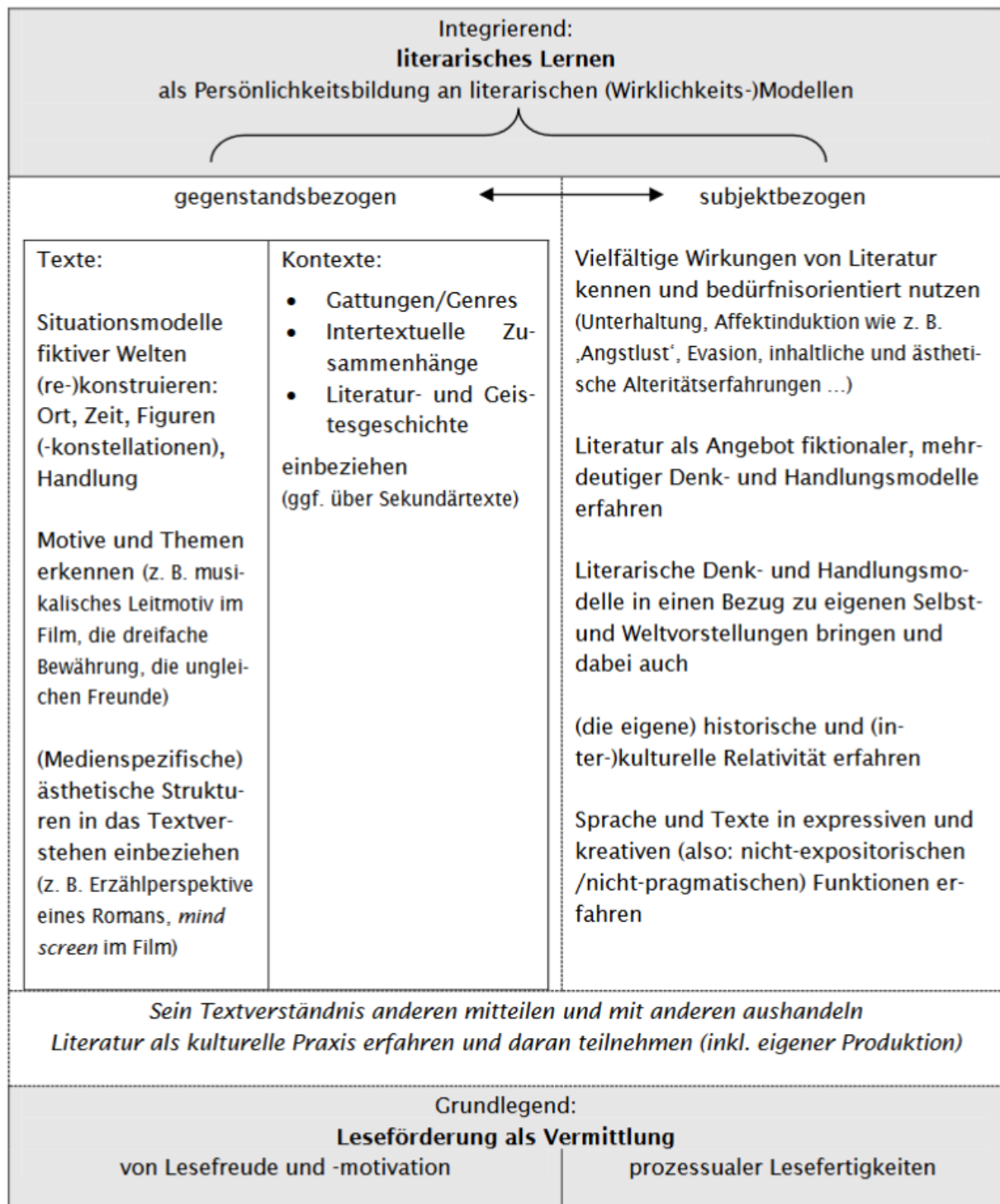


Abbildung 1: Klaus Maiwalds Modell des „Literarischen Lernens als Persönlichkeitsbildung an literarischen (Wirklichkeits-)Modellen“ (Maiwald 2015, 93).

Wie bereits erwähnt, bewertet Maiwald die Unterscheidung in subjekt- und gegenstandsbezogene Zielsetzungen als zentral für das literarische Lernen, was sich auch in seinem Modell abbildet. Mit „Subjektbezug“ meint er jene Wirkungen, die Literatur auf ihre Rezipient*innen hat: Dazu gehört etwa das In-Beziehung-Setzen „literarische[r] Denk- und Handlungsmodelle“ mit „eigenen Selbst- und Weltvorstellungen“ sowie das Erfahren (eigener) „historische[r] und (inter-)kulturelle[r] Relativität“ (Maiwald 2015, 93). Die gegenstandsbezogenen Zielsetzungen literarischen Lernens unterteilt Maiwald in text- und kontextbezogene Aspekte, womit er zugleich auch auf deren äquivalente Wichtigkeit und Notwendigkeit für das umfassende Verständnis eines Textes verweist. Maiwalds Modell und somit seine Perspektive auf die zentralen Aspekte literarischen Lernens sind für den kulturökologischen Lyrikunterricht, wie er in dieser Masterarbeit vorgeschlagen wird, dahingehend besonders anschlussfähig, dass dieser ebenfalls darauf abzielt, Literaturunterricht zum Ausgangspunkt für Persönlichkeitsbildung zu machen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Literarisches Lernen, verstanden als

die Lernprozesse, die zusätzlich zur Entwicklung einer allgemeinen Lesekompetenz für die Beschäftigung mit fiktionalen, poetischen Texten wichtig sind und die sich auch auf nichtschriftlich vermittelte Literatur beziehen (Spinner 2017, 143),

fördert auf unterschiedliche Weise die kulturökologische Bewusstseinsbildung. Erstens schult es Schüler*innen darin, narrative Muster zu erkennen und trägt somit zur Entwicklung analytischen Denkens bei. Literatur fungiert als übersetzende Instanz naturwissenschaftlicher Fakten, die es schafft, mit wenigen Worten viel Inhalt zu transportieren, da sie emotional anders anspricht als Fachtexte und es durch das Spiel mit Sprache schafft, Zwischentöne und somit eine eigene Form des Wissens zu transportieren. Darüber hinaus vereinfacht die Auseinandersetzung mit Literatur, andere, womöglich ungewohnte, Perspektiven einzunehmen, was Empathie für Mitmenschen, Fauna und Flora fördern kann. Literarisches Lernen führt zudem, wie insbesondere Maiwalds Modell aufzeigen möchte, zur Persönlichkeitsbildung: Dass Schüler*innen sozial kompetent, empathisch, zum kritischen Hinterfragen und analytischen Umgang mit Informationen geschult werden, ist wichtiger Bestandteil der Vorbereitung auf die Herausforderungen des Anthropozäns. Das folgende Kapitel lenkt den Blick darauf, welchen Mehrwert dabei die Auseinandersetzung mit der lyrischen Gattung haben kann.

3.2 Warum Lyrik? Zum kulturökologischen Potential lyrischer Texte

A poem is stored energy, a formal turbulence, a living thing, a swirl in the flow. Poems are part of the energy pathways which sustain life. Poems are verbal equivalent of fossil fuel (stored energy), but they are a renewable source of energy, coming, as they do, from those ever generative twin matrices, language and imagination (Rueckert 1996, 108).

Folgt man William Rueckerts Beschreibung von Gedichten als verbales Äquivalent zu gebundener Energie, die zugleich von Sprache und Imagination gespeiste erneuerbare Energiequellen sind, erscheint Evi Zemaneks und Anna Rauschers Aussage, dass Lyrik „als in besonderem Maß für die sprachliche Auseinandersetzung mit ökologischen Belangen geeignet“ (Zemanek / Rauscher 2018, 97) sei, nachvollziehbar. Doch wie lässt sich dies begründen? Vor der genaueren Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung gilt es zu klären, was unter „Lyrik“ verstanden wird oder werden kann. Damit landet man bei jenen Texten, die als lyrisch bezeichnet werden, und bei der Frage: Was ist ein Gedicht? Etymologisch lässt sich das „Dichten“ auf das althochdeutsche Wort „dihtōn“ bzw. „tihtōn“ zurückführen, was mit „schreiben“ übersetzt wird (Trost 2008, 300). Der Begriff „Gedicht“ meinte „ursprünglich (...) alles schriftlich Abgefa[ss]te“, bezeichnet heute jedoch vor allem „Werke der Lyrik“ (Gfrereis 1999, 68). Der Begriff der Lyrik wiederum bezog sich ursprünglich auf „zur Lyrabegleitung vorgetragene Gesänge“ (Scholz 2008, 47). Trotz ihrer bis in die griechische Antike rückverfolgbaren Wurzeln wurde die Lyrik erst im 18. Jahrhundert neben der Epik und der Dramatik als dritte Hauptgattung der Poesie klassifiziert. Aufgrund ihrer unterschiedlichen, kulturell und gesellschaftlich verschieden geprägten Erscheinungsformen ist es jedoch beinahe unmöglich, eine einheitliche und vollständige Begriffsklärung der Lyrik zu liefern (vgl. ebd.). Literaturwissenschaftler*innen reagieren auf diese Problematik auf zwei Arten: einerseits mit Minimaldefinitionen und andererseits mit der Aufzählung typischer Elemente lyrischer Texte.

Die am häufigsten rezipierte Lyrik-Minimaldefinition im deutschen Sprachraum formulierte der Lyrikexperte Dieter Lamping, für den Texte dann lyrisch sind, wenn sie eine „Einzelrede in Versen“ (Lamping 1993, 63) darstellen. Daran anschließend betont der Literaturwissenschaftler und Anglist Wolfgang G. Müller, dass die Frage des sprachlichen und semantischen Potentials der Lyrik nicht losgelöst von der für die Gattung konstitutiven Versform diskutiert werden könne (Müller 2016, 91). Einen gänzlich anderen Zugang wählte der Literaturwissenschaftler Rüdiger Zymner. Beim Versuch, Lyrik in all ihrer Breite zu erfassen und unabhängig

von ihren – zeitlich, räumlich und kulturell bedingt – diversen Erscheinungsformen zu beschreiben, definiert er diese folgendermaßen:

Lyrik ist graphische oder phonische Repräsentation von Sprache als Sprachwerk oder Sprachkunstwerk, welche als generisches Display sprachlicher Medialität fungiert und ästhetische Evidenz prozedural konstituiert (Zymner 2009, 140, Kursivsetzung im Original).

Parallel zu den Minimaldefinitionen bzw. zu Zymners „metahistorische[m] Sammelbegriff“ (Zymner 2013, 118) existieren zahlreiche Sammlungen von typischen Lyrik-Elementen: Walther Killy (vgl. Killy 1972) beschreibt einige der „überdauernden Elemente“, die als „bestimmte Verhaltens- und Erscheinungsweisen der Lyrik“ „beharrlich“ (ebd., 1) geblieben seien, Heike Gfereis verfasste eine Liste „struktureller Merkmale“ (Gfereis 1999, 118) und Eva Müller-Zettelmann (vgl. Müller-Zettelmann 2000, 64–156) sowie Werner Wolf (vgl. Wolf 2005, 33–39) entwickelten das „Mehrkomponentenmodell“. Die Kommunikations- und Wirtschaftspsychologin Susanne Femers-Koch verknüpfte die Ansätze, indem sie eine Minimalauflistung an Kriterien festhielt: Lyrische Texte seien

- kurz,
- folgen – zumindest in den klassischen Varianten – zumeist einer strengen Form von Strophen und/oder Versen,
- weisen eine hohe semantische Dichte, sprachliche Ökonomie und
- Subjektivität auf (Femers-Koch 2018, 219).

Ausgehend von diesen Perspektiven, was Lyrik ist und was sie sein kann, soll nun auf die Frage zurückgekommen werden, warum sich diese poetische Gattung besonders gut für die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Anthropozäns und die kulturökologische Bewusstseinsbildung im Literaturunterricht eignet. Dafür erfolgt nun eine Annäherung aus vier Perspektiven: an lyrische Texte als Sprachkunstwerke, als (historische) Dokumente, als Wissensspeicher und als Reflexionsfläche von Subjektivität.

Begonnen werden soll mit jenem Aspekt, der auch in den oben zitierten definitorischen Annäherungen die zentrale Rolle spielt: Lyrik als Sprachkunstwerk. Dazu muss erstens festgehalten werden, dass die vorliegende Masterarbeit Petra Anders' Verständnis, dass die lyrische Gattung einen „erweiterten Textbegriff“ (Anders 2013, 12) verlange, folgt. Dies bedeutet, dass

Lyrik sich keinesfalls auf den Bereich des Schriftlichen beschränken lässt: Lyrische Texte können

auditiv (z. B. vertonte Lyrik), visuell (z. B. Konkrete Poesie), audiovisuell (z. B. Poesiefilm), räumlich erfahrbar (Installationen) und raumzeitlich erleb[t werden] (Performances) (ebd.).

Auch Hans-Werner Ludwig plädiert für einen breit gefassten Lyrikbegriff, da etwa „moderne Textmusik (Popsongs, etc.)“ als „Formen aktueller Massenlyrik“ von „gesellschaftlicher Relevanz“ (Ludwig 2005, 246) seien. Ausgehend von diesem intermedialen Verständnis lyrischer Texte werden folgend die zentralen Lyrik-Merkmale „Kürze und inhaltliche Dichte“, „strenge Form und kreative Sprachverwendung“ sowie „Klangkraft und Bildhaftigkeit“ näher betrachtet und auf ihren Mehrwert für den kulturökologischen Lyrikunterricht untersucht. Der Literaturdidaktiker Kaspar H. Spinner verbindet Femers-Kochs definitorische Lyrik-Kriterien der Kürze, sprachlichen Ökonomie und hohen semantischen Dichte folgendermaßen: „Lyrik zeigt, wie mit wenigen Worten viel gesagt werden kann“ (Spinner 2012, 6). Gedichte tragen zur „Übersetzung eines Gedankens, einer Idee“ (Pielow 1985, 11) bei, indem sie „erklären, aufklären, veranschaulichen“ (ebd., 29) und so „Wissen um objektive Wahrheiten in künstlerischer Form“ (ebd., 11) vermitteln würden. Das korrekte Erfassen dieser Inhalte erfordert jedoch eine genaue Lektüre und die fokussierte Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material, weshalb „Kürze“ keinesfalls mit „Verkürzung“ gleichgesetzt werden darf. Müller-Zettelmann betont deshalb in ihrem deskriptivem Mehrkomponentenmodell, dass das Merkmal der „Textkürze“ eine „verstärkte Artificalisierung, ‚Verdichtung‘ und Dereferentialisierung des lyrischen Textes“ (Müller-Zettelmann 2000, 75) bedinge. Ein Beispiel, das den Aspekt der Verdichtung besonders gut vor Augen führt und sich für den köLyU anbietet, ist das Gedicht *Bäume* von Sarah Kirsch (1935–2013):

Bäume

Früher sollen sie
Wälder gebildet haben und Vögel
Auch Libellen genannt kleine
Huhnähnliche Wesen die zu
Singen vermochten schauten herab.

(Kirsch 1984, 85)

Kirschs Text schafft es in 20 Wörtern, eine dystopische Zukunftsvision rund um das Waldsterben zu kreieren. In Form eines Lexikoneintrags wird eine baum- und kleintierlose Zukunft imaginiert, in welcher der Unterschied zwischen Libellen und Vögeln bereits vergessen worden

ist. Hier wird Kritik an Umweltzerstörung geäußert, indem mögliche Folgen ohne belehrenden Zeigefinger vor Augen geführt werden. Auch hinsichtlich der Produktionsumstände stellt die (häufige) Kürze von Gedichten einen Vorteil dar: Lyrische Texte wurden und werden oft weit- aus rascher publiziert als epische oder dramatische Werke und geben somit zeitnahe Einblicke in „historische Umbrüche aus Perspektive der Zeitgenossenschaft“ (Borkowski 2021, 130), wo- rauf näher bei der Auseinandersetzung mit dem Aspekt der lyrischen Texte als (historische) Dokumente eingegangen wird.

Zuvor soll jedoch noch beleuchtet werden, inwiefern die lyrischen Kennzeichen „strenge Form und kreative Sprachverwendung“ zum besseren Umgang mit den Herausforderungen des Anthropozäns beitragen. Unabhängig von der Gestaltungs- und Präsentationsvielfalt lyrischer Texte erhält sich auch in neueren lyrischen Erscheinungsformen (wie Slam Poetry) zumeist das von Femers-Koch angeführte Kriterium der „strengen Form von Strophen und/oder Versen“. Weiter gefasst kann man auch von lyrischen Texten als „gebundene Rede“ (Pielow 1985, 23) sprechen. Die gebundene Form, so der Lyrikdidaktiker Winfried Pielow, sei wohltuend „so- wohl in akustischer wie auch in visueller Hinsicht“ (ebd., 24). Die große Bedeutung lyrik-spezi- fischer Formen stellen auch Evi Zemanek und Anna Rauscher in ihrer Untersuchung des öko- logischen Potenzials von Naturlyrik dar. Dabei verweisen sie auf vier Kategorien: Neben jenen Texten, die „primär thematisch-diskursiv ökologisches Denken artikulieren“, würden andere „bio-/ökozentrische Schreibmodi erproben (z.B. durch De-Hierarchisierung, Empathie, Anth- ropomorphisierung, Verschmelzungsphantasien oder Imitation der Natur im Rollengedicht)“, weitere Texte würden „tradierte Formen (z.B. Ode, Terzine und Sonett) für ökologische Be- lange fruchtbar machen“ und wieder andere veranschaulichten „durch ihre Struktur Aspekte ökologischen Denkens“ (Zemanek / Rauscher 2018, 97). Zemanek und Rauscher halten fest, dass es eine spezifisch lyrische Strategie sei, „existenzielle biologische Parallelen durch den Paarreim sichtbar zu machen, der auch zur Veranschaulichung für eine De-Hierarchisierung des Mensch-Natur-Verhältnisses“ (ebd., 113) verwendet werde. Stilistisch würde häufig auf Personifizierung und Anthropomorphisierung zurückgegriffen, womit eine „empathische Hal- tung des Menschen gegenüber der nicht-menschlichen Umwelt“ ausgedrückt und allem „Nicht-Menschlichen eigene Wirkmacht“ (ebd., 114) zugesprochen würde. Auch intertextuelle Schreibweisen und „Wiederholungsfiguren“ würden „oikos- und Nachhaltigkeitsdenken“ (ebd.) poetisch umsetzen. Bei ökologischen Umdeutungen traditioneller Strophenformen

kann auf die Verbindung von Form und Inhalt verwiesen werden, also darauf, wie der streng regelgeleitete Aufbau der tradierten Form mit einem ökologischen Thema oder Bestreben kunstvoll verbunden wird (vgl. ebd.). Zemaneks und Rauschers Untersuchung zeigt auf, dass Reflexion und Analyse der Form lyrischer Texte auf vielfältige Weise zur Auseinandersetzung mit kulturökologischen Themen einladen.

Im Kontrast und zugleich in Verbindung mit der speziellen Form von Lyrik steht auch deren „kreative Sprachverwendung“: Lyrik bewegt sich zwischen stark präsenten Strukturen (der „strengen Form“), wie Metren oder Reimschemata, weiteren „konsensuell lyrisch[en Merkmalen]“ (Wege 2021, 94) und experimentellem Umgang mit dem Wortmaterial, da lyrische Sprache stets aufs Neue (Sprach-)Normen überschreite (vgl. Spinner 2012, 6). Dies ermöglicht es, innere Grenzen zu überwinden und neue Perspektiven einzunehmen. Die bewusste Auseinandersetzung mit einzelnen Worten und der Form eines Textes im Rahmen des analytischen und kritisch-reflexiven Lyrikunterrichts schult zudem den Blick für Details. Immer wieder soll im köLyU hinterfragt werden, „welches Menschbild“ Texte (re)produzieren, „welche Rezeptions- und Produktionsreaktionen sie implizieren“ und „welche ideologischen Subtexte bei den Prozessen der Sinnkonstitution mitschwingen“ (Volkmann 2017, 428). Da damit „Ideale des mündigen, emanzipierten, kritischen Lernenden als aktive[*r] Teilnehmer[*in] einer demokratisch verfassten Gemeinschaft“ (ebd.) einhergehen, können lyrische Texte somit zum Mittel gegen sprachliche Manipulation werden beziehungsweise dieser den Spiegel vorhalten. All diese Aspekte können im köLyU in der Auseinandersetzung mit Sabina Lorenz' Text *Konfessionen einer Kaffeefahrt und deren Büfett* bearbeitet werden (vgl. auch Kapitel 3.5.2):

Konfession einer Kaffeefahrt und deren Büfett

Bereichere dich · steht auf dem Prospekt · deshalb / gehe ich auf Kaffeefahrt · und
das Boot ist voll / als wir ablegen am See
//
drinnen hole ich mir vom Büfett / Straußenomelette mit Tiefpreisgarantie / der
Bodybuilder isst Krokodil aus Indien / und die Rotlackierte zerteilt mit ihren Nägeln
/ Seepferdchen
//
dann / nimmt die Leiterin das Mikro · sie zeigt / ihre weißen Zähne / meine Damen ·
meine Herren / spielen wir · Trainers to the world!
//
und der Bodybuilder sagt · Proteine / und beißt in das Krokodil · er sagt / zur Macht
gehört die Satttheit / und die Rotlackierte knutscht ihn mit einem Mundvoll /
Froschschenkel frittiert
//
und die Leiterin sagt · Zeit für Taten! / und wir sagen · Ja! / Auf, bauen wir uns eine
Stadt! / Wohlan, wir wollen einen Turm! / Welchen Turm wollt ihr haben? / Mit einer

Spitze bis zum Himmel! / Und was wollt ihr dann? / Machen wir uns einen Namen!
 //
 und der Bodybuilder sagt · geschlüpft / sind wir alle aus Mösen · aber danach / zeigt
 sich wer am meisten fressen kann
 //
 und die Leiterin fragt / Wer fängt Himmel voll Vögel? / Wir! / Wer frisst Kontinente
 voll Vieh? / Wir! / Wer fischt Ozeane voll Fische? / Wir!
 //
 zerkaut · verdaut · und ausgeschissen / sagt der Bodybuilder · nicht umsonst / hat
 der Wurmfortsatz Asiens den Rest der Welt gefickt / schließlich · haben wir das
 Wasserklosett erfunden
 //
 der Lautsprecher pfeift / Und wer hat Angst das zu bezahlen? · Niemand! / Wenn
 die Rechnung aber kommt? / Dann laufen wir davon!
 //
 Proteine · sagt der Bodybuilder / sind das Prinzip der zivilisierten Welt / wer nicht
 expandiert verliert / und die Rotlackierte applaudiert / Lasst uns auf nach Osten
 ziehen!
 //
 der Lautsprecher pfeift / Siehe, sie sind ein Volk! / Wir sind ein Imperium! / Siehe,
 sie haben eine Sprache! / Wer das Imperium hat, hat das Wort!

(Lorenz 2016, 78; formatierende Zeichensetzung im Original)

Neben der Sensibilisierung für Formulierungen und dahinterstehende Weltbilder verweist Lorenz' Gedicht auch auf ein weiteres wichtiges Kennzeichen lyrischer Sprache: die „Klangkraft und Bildhaftigkeit“. An den Zeilen „wer nicht / expandiert verliert / und die Rotlackierte applaudiert“ (VV. 23 f.) lässt sich gut erkennen, wie eng der Aspekt der „Klangkraft“ mit den Lyrik-Charakteristika „Musikalität“ (vgl. Müller-Zettelmann 2000, 92), „Rhythmus“, „Reim und Strophe“ (Gien 2010, 273–276) verbunden ist. Diese Nähe zum Musischen kann im köLyU dahingehend genutzt werden, auf Beispiele aus unterschiedlichen Musikgenres, etwa aus dem Rap, zurückzugreifen. Während die inhaltliche Fokussierung des köLyU, einerseits auf die ökologischen Herausforderungen und andererseits auf die Reflexion des Einflusses der Menschheit auf die Umwelt, Anknüpfungspunkte zu naturwissenschaftlich-wirtschaftlichen Schulfächern aufweist, bietet sich die klangliche Textgestaltung sowie die gute Performbarkeit mancher Texte für fächerübergreifenden Unterricht mit Sport, Religion, Ethik, Musik- und Kunst-erziehung an. Die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten durch das Aktivieren verschiedener Sinne und durch kreative Ausdrucksformen sowie das In-Verbindung-Bringen der Texte mit dem Körper (durch Vertonung, Choreographie oder bildnerische Gestaltung) erweitern die Perspektiven auf die in den lyrischen Texten durch Inhalt oder Form angesprochenen Themen.

Gerade in Zusammenhang mit der Fokussierung auf die von der UNESCO ausgerufenen Nachhaltigkeitsziele ist es ohnehin notwendig, Fachwissen interdisziplinär zu vermitteln und in einen „diskursiven Kontext“ (Wanning 2019, 441) einzubinden.

In Bezug auf die „Bildhaftigkeit“ von Sprache bietet sich in besonderer Weise die Auseinandersetzung mit Texten der Konkreten Poesie an. Der österreichische Lyriker Ernst Jandl (1925–2000) veröffentlichte etwa im Jahr 1970 den Text „Der künstliche Baum“, welcher zum Nachdenken über die langen Transportwege von Waren anregen kann:

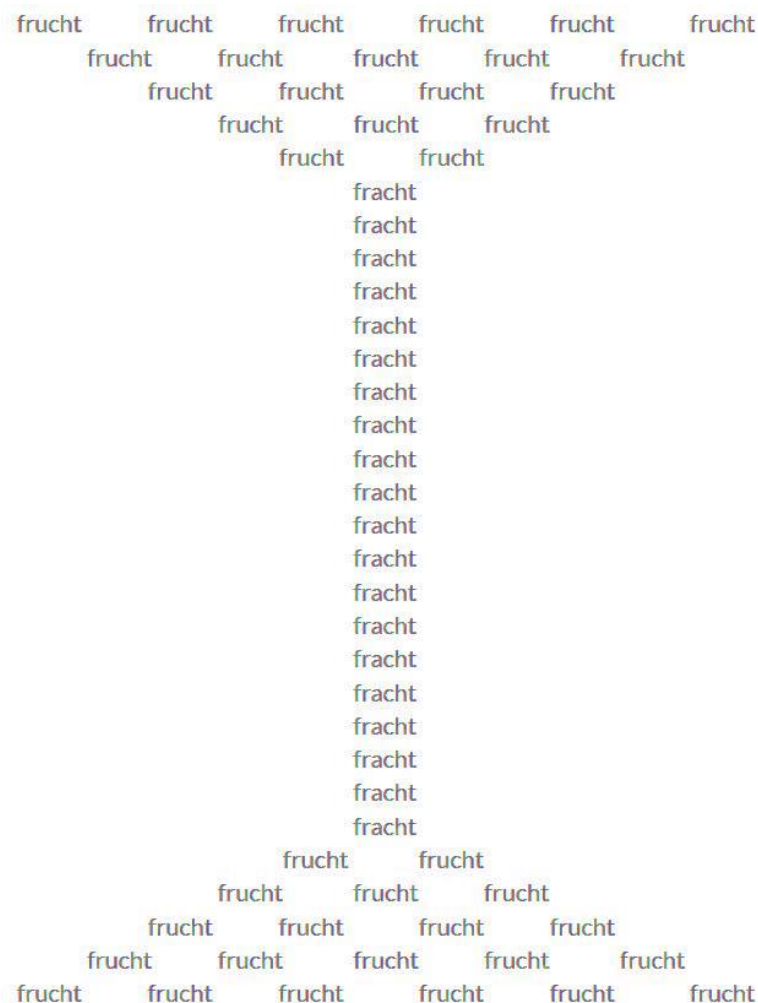


Abbildung 2: „Der künstliche Baum“ (Jandl 1970, 7) als ökokritisches Beispiel der Konkreten Poesie erweitert den Aspekt der lyrischen Bildhaftigkeit, indem er selbst zum Bild wird.

Pielow führt zudem an, dass „die Klang- und Bildkraft des Gedichtes“ (Pielow 1985, 16) Empathie stärken würden, da sie Ethisches transportieren könnte, „ohne auch nur im [G]eringsten

im Text selbst apostrophiert zu werden“ (ebd.). Besonders intensiv wird die Klangkraft lyrischer Texte dann deutlich, wenn diese laut vorgetragen werden, wie dies etwa bei Slam Poetry der Fall ist.

Auf die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten als Sprachkunstwerke folgt nun der Blick auf lyrische Texte als Dokumente, anhand derer man zeitnahe Einblicke in „historische Umbrüche aus Perspektive der Zeitgenossenschaft“ (Borkowski 2021, 130) gewinnen kann. Diese bleiben dabei jedoch nicht ausschließlich in der beobachtenden oder kommentierenden Position verhaftet: Viele Gedichte aktivieren auch die „Widerstandskräfte gegenüber Krankheitserscheinungen in der Gesellschaft“ (Pielow 1985, 23). Während bis vor wenigen Jahrzehnten vor allem Zeitungen und Zeitschriften zentrale Publikationsmedien von Lyrik mit tagesaktuellem Bezug gewesen sind (vgl. Hutchinson 2002, 97), veröffentlichen Autor*innen zeitgenössischer Lyrik diese heute häufig online, zumeist in Sozialen Medien. Dieter Burdorf gibt hierzu zu bedenken, dass trotz der extremen Minimierung des zeitlichen Abstands zwischen der Produktion und der Rezeption eines Textes, auch das Publikum der heutigen Gegenwartslyrik nicht der Illusion unterliegen dürfe, direkt am Entstehungsprozess teilzunehmen (vgl. Burdorf 2023, 217): Lyrische Texte würden selten im Moment des Postens entstehen. Der virtuelle Raum trägt jedoch verstärkend dazu bei, dass lyrische Texte nicht nur verschriftlicht, sondern auch als in Videoform festgehaltene Performance auf Online-Plattformen wie *YouTube* und *TikTok* publiziert werden. Derartige zeithistorische Dokumente können im köLyU zum Ausgangs- und Diskussionspunkt gemacht werden, da sie das Zusammenspiel von Inhalt, Form und Performance besonders gut zeigen. Ein Beispiel aus dem Jahr 2024, das zuallererst der Unterhaltung dient, aber dennoch klare politische Positionen (etwa für die Ehe für alle) einnimmt, ist etwa der Text *Barbaras Rhabarberbar* des Klavierkabarettisten Bodo Wartke und des Musikers Marti Fischer, bei dem ein Zungenbrecher erweitert und als getanzter Rap inszeniert zum millionenfach angeklickten Reel und somit zum weltweiten Social-Media-Hit wurde (vgl. Wartke / Fischer 2024):



Abbildung 3: Bodo Wartke und Marti Fischer bei der TikTok-Performance der Fortsetzung ihres Überraschungswelthits „Barbaras Rhabarberbar“ (Wartke / Fischer 2024; Screenshot durch die Verfasserin der Masterarbeit).

Der Blick auf lyrische Texte als Dokumente, die in einem spezifischen historischen Kontext entstanden sind, verlangt andererseits, den historischen Wandel gesellschaftlicher Perspektiven mitzudenken. Dies lässt sich etwa in Bezug auf das Thema der „Natur“ in der Lyrik während des 20. Jahrhunderts aufzeigen: Die Frage, inwiefern dieses angesichts der sozialen Probleme und Kriege überhaupt thematisiert werden dürfe, verstärkte sich nach 1945, „als die deutsche Innerlichkeits-Tradition und Naturgefühls-Kultur psychologisch und ideologisch in eine tiefe Krise geriet“ (Haupt 1983, 10). Skeptische, pessimistische und sprachkritische Dimensionen verstärkten sich ab den 1960er-Jahren noch weiter, bis das lyrische Thema „Natur“ in den 1970er- und 1980er-Jahren um zusätzliche Perspektiven erweitert wurde, als man „durch Einbeziehung von Naturzerstörung und Umweltverschmutzung das Schuldig-Werden an der Natur“ (Braungart 2016, 144) thematisierte. Jan Standke und Dieter Wrobel argumentieren, dass die gegenwärtig zahlreichen „ästhetische[n] Verhandlungen“ (Standke / Wrobel 2021, 3) des polarisierten Verhältnisses von Natur und Kultur sowie die Auseinandersetzungen mit drängenden ökologischen Fragen in der Gegenwartsliteratur und in anderen Medien im Einklang mit einer verstärkten Fokussierung diverser gesellschaftlicher Bereiche auf den ökologischen

Wandel, seine Folgen und Bedeutung geschehe (vgl. Standke / Wrobel 2021, 7). Auch Jürgen Haupt stellt fest, dass der Naturbegriff stets „das Korrelat des jeweiligen geschichtlichen Bewu[ss]tseins von ‚Gesellschaft‘“ (Haupt 1983, 5) sei: Insbesondere die Erforschung von Natur-Beziehungen in poetischen Texten des 20. (und des 21.) Jahrhunderts muss immer in dem Bewusstsein geschehen, dass man es nicht mit „Literatur“ alleine zu tun habe – sondern stets mit gesellschaftlichen Problemstellungen (vgl. ebd., 11). Die „Natur“ thematisierende lyrische Texte der Gegenwart sind stark von einer „globalen Perspektive und posthumanistischen Einsicht in die gegenseitige Abhängigkeit von Mensch und Natur“ geprägt, was mit der ab den 1980er-Jahren einsetzenden öffentlichen Erkenntnis der Klimakrise verbunden sei (vgl. Goodbody 2016, 261). In Bezug auf den köLyU bedeutet dies, dass die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten im Unterrichtsgeschehen stets durch zusätzliche Informationen zu (sozial-, umwelt- und technik-)historischen Entwicklungen begleitet werden sollte. Die Beziehung zwischen dem Text und seiner historischer Entstehungssituation führt vor Augen, dass dieser als Dokument nicht nur in der Gegenwart existiert, sondern auch Teil geschichtlicher Entwicklungen ist (vgl. Weskamp 2019, 121). Neben Gedichten, welche die jeweils epochal vorherrschende Position zu „Natur“ und Umwelt exemplarisch abbilden, sind besonders interessante Unterrichtsbeispiele auch jene Texte, die für ihren Entstehungszeitraum untypisch sind, etwa weil sie für diesen untypische Themen ansprechen. Dies trifft etwa auf das Gedicht *Vorbitte wegen eines Nußbaums an Palemon* von Anna Louisa Karsch (1722–1791) zu, das sich bereits Mitte des 18. Jahrhunderts gegen das Fällen eines Nussbaumes stellte und dessen inhaltliche Forderungen (nicht jedoch Sprache und Form) an Lyrik von Umweltschützer*innen des 20. und 21. Jahrhunderts erinnern.

Vorbitte wegen eines Nußbaums an Palemon

(Zu Magdeburg den 18ten des Herbstmonats 1761.)

Erheitre nicht des Garten-Hauses Wände,
Und fälle nicht, um einer Handbreit Raum,
Durch Eisen und durch zwey gedungne Hände,
Den schattigten [sic!] Baum.

Selbst der Prophet, der Ninivens Verderben
Hartnäckig foderte [sic!], ganz Menschenfeind,
Hat einst, gerührt von einer Pflanze Sterben,
Den Kürbis beweint.

Und du, ganz Menschenfreund, du willst die Hiebe
Im hohen Baum? auf dessen Zweigen oft
Ein Vogel singt, der lockend, seiner Liebe
Befriedigung hofft?

O welch ein Leib! mit was für starken Gliedern
Versah sie ihn! So stand in Priams Stadt
Einst Hector unter allen seinen Brüdern,
Von Kampfe nicht matt.

Dein Baum, der Held, steht, wann der Frost dem Leben
Des Weinstocks und des Pfirsich-Baumes droht,
Dann steht er von Pomonens Schutz umgeben,
Nicht fürchtend den Tod.

Mit andern Trauben als der Weinstock trägt
Prangt er im Herbst; und liefert seinem Herrn
Indem ein Holz ihn unbarmherzig schläget

Das willst du nicht. Denn wann auf weichem Sitze Du wie ein Fürst, in selbst geschaffner Ruh Dich hier verbirgst, dann decket vor der Hitze Sein Schatten dich zu. Er ist ein Herzog im Bezirk des Gartens. Die Pyramiden-Bäume wuchsen nur So durch die Kunst. Er spottete des Wartens, Ihn zog die Natur!	Den lieblichen Kern, Gewachsen in dem Umfang harter Schalen. So liegt im schlechten Körper oft versteckt Ein Herz, nicht mit dem Glanze zu bezahlen Der Mißgunst erweckt. So hart wie sie, soll gegen fremde Lüste Dein Mädchen seyn, für dich allein nur schön. Weyh ihr den Baum, und sag einst: du Geküßte! Dir ließ ich ihn stehn!
---	---

(Karsch 1764, 201–203)

Anschließend wird beleuchtet, welchen Mehrwert es für den Umgang mit den Herausforderungen des Anthropozäns bietet, wenn lyrische Texte als Wissensspeicher verstanden werden. Wie bereits anhand der Perspektive auf Gedichte als Dokumente ihrer Zeit herausgearbeitet wurde, stellt der Inhalt lyrischer Texte oft eine ästhetische Verarbeitung zeitgenössischen Wissens dar. Literatur ist jedoch mehr als ein Medium, das naturwissenschaftliche Fakten in künstlerischer Form wiedergibt, nämlich eine „eigenständige Form der Erkenntnis“ (Zapf 2008a, 16 f.). Rüdiger Zymner, der sich intensiv mit dem „Wissen [in] der Lyrik“ auseinandergesetzt hat, zeigt die Zusammenhänge zwischen diesen beiden Entitäten zweifach auf. Erstens würde Wissen in der Lyrik

nichtproportional, nichtargumentativ und ohne Begründungszwang, selektiv und durch die Verfahren der Dichtung so formatiert, dass dieses ‚Wissen‘, diese Wahrheit semantisch offen gerahmt bleibt und in diesem poetischen Rahmen sozusagen nur aufscheint (Zymner 2013, 114).

Zymner ist demnach der Meinung, dass lyrische Texte Wissen, wie naturwissenschaftliche Fakten, lediglich abbilden – ohne es mit weiteren Bedeutungen anzureichern. Lyrik sei ein „Rahmen“, der es dieser „Wahrheit“ ermöglicht, „offen“ und ohne die Notwendigkeit der Selbsterklärung aufzutreten. Anschließend an Kapitel 3.1 sei jedoch darauf verwiesen, dass die Verfasserin dieser Masterarbeit sehr wohl der Meinung ist, dass der „poetische Rahmen“ den Inhalt insofern anreichert, als dass die lyrische Form durch das Spiel mit Sprache Zwischentöne kreiert, die Emotionen erschaffen und Meinungen und Sichtweisen auf der Metaebene weitergeben.

Dazu passen auch Zymners weitere Überlegungen: Zweitens stellt dieser die Frage in den Raum, inwiefern Lyrik ein „generisch spezifisches ‚Wissen‘“ (ebd., 118) transportiere. Dabei

fokussiert der Lyriktheoretiker darauf, dass Lyrik als Sprache ein „genuines Medium prozeduraler Sinngenese“ (Zymner 2013, 119) sei. In der Lyrik zeige sich das „Grundcharakteristikum von Sprache“ (ebd.), nämlich wie unauflöslich sprachliche Zeichen mit ihrem semantischen Gehalt verbunden sind, am deutlichsten. Zymner ist der Ansicht, dass Lyrik die „anthropologische, biopoetische Dimension dieser Art von Sprachverhalten“ (ebd.) darstelle. Lyrische Texte seien „kulturelle Universalien“ (ebd., 120) und überall auf der Welt vorhanden, weil sie „ein ‚Wissen‘ über die Möglichkeiten der Sprache“ und somit ein „Bewusstsein für die Optionen eines der wichtigsten Medien menschlicher Welterschließung lebendig“ (ebd.) halten würden. „[L]yrische(...) Attraktoren (und zunächst solche der phonischen Repräsentation von Sprache, wie Rhythmus, Gleichklang, Wiederholungen, bis hin zum ‚sinnlosen‘ Lautieren)“ würden dabei „die modal relativierenden Metainformationen anbieten, welche Lyrik zugleich als (lustbelohntes) Spiel, als ‚Verhalten‘ oder Handlung im erprobenden ‚Organisationsmodus‘ ausweisen“ (ebd.). Hubert Zapfs kulturökologische Perspektive auf Literatur, dass diese ein Mehr an Wissen in sich trage (vgl. Kapitel 3.1), wird hier auf die Lyrik eingeschränkt und in Bezug auf das sprachliche Wissen konkretisiert. Die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten im Literaturunterricht ermöglicht demnach einerseits die Begegnung mit kreativer Verarbeitung von Fachwissen. Andererseits eröffnet sie neue Perspektiven auf dieses und regt die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Sprache für Kultur und mit der Verquickung von Sprache und Wissen(schaft) an. Auch Björn Hayer argumentiert, dass eine „ökokritische Lesart poetischer Artefakte“ nur dann gelinge, wenn „außerliterarisches Wissen immanent in die Analyse einbezogen“ und mit der „formalen Ebene der lyrischen Texte“ verbunden werde (Hayer 2018, 71). Die dabei entstehende Sensibilität für Sprachliches kann über den Literaturunterricht hinaus auch für Bereiche der politischen Bildung und Erziehung zu kritischen Staats- und Weltbürger*innen fruchtbar gemacht werden.

Das „Mehr“ der Lyrik zeigt sich auch am vierten in diesem Kapitel vorgestellten Aspekt, der auf lyrische Texte als Reflexionsflächen von Subjektivität fokussiert. „Subjektivität“ als lyrische Dimension findet sich etwa in Femers-Kochs (vgl. Femers-Koch 2018, 219), Kaspar H. Spinners (vgl. Spinner 2012, 16–18) oder Dieter Burdorfs (vgl. Burdorf 2015, 21) Merkmalaufstellungen von Lyrik. Auch die Literaturdidaktiker*innen Martin Leubner, Anja Saupe und Matthias Richter betonten, dass sich lyrische Texte seit jeher dadurch auszeichnen würden, Subjektivität

auszudrücken, da sie „auf das menschliche Bedürfnis nach spielerischer, reflektierender, expressiver (Selbst-)Aussage“ (Leubner / Saupe / Richter 2016, 105) antworteten. Auf deren Zentralität für Jugendliche verweist Kaspar H. Spinner:

Gerade im Unterricht der Sekundarstufe I gewinnt die Bearbeitung von Subjektivität eine besondere Bedeutung, da die Schüler[*innen] im Pubertätsalter die stärksten Identitätserschütterungen erfahren (Spinner 2012, 17).

Die „Subjektivität der lyrischen Weltentwürfe“ entspreche damit der „entwicklungspsychologischen Situation Jugendlicher genau“ (Leubner / Saupe / Richter 2016, 105). Zudem förderten sie die Aneignung und Nutzung neuer Sichtweisen auf Wirklichkeit, da sich die Schüler*innen mit dem im Gedicht zum Ausdruck Gebrachtem identifizieren oder es ablehnen könnten (vgl. ebd., 105 f.). Lyrik eröffne zudem die Möglichkeit, „die Welt anders zu erleben und so [die] eigene Subjektivität, [den eigenen] Sprach- und Lebenshorizont zu erweitern“ (Lösener / Siebauer 2011, 12). Die durch das Lesen, Hören oder Sprechen des Textes gemachte „intersubjektive Alteritätserfahrung“ könne nur anhand jener Texte erlebt werden, in denen „durch Sprache eine fremde Subjektivität nachvollzogen wird“ (ebd.). Lyrische Texte können somit ein wichtiger Teil des ständigen Prozesses der Selbstverortung des jugendlichen Ichs durch Abgrenzung von und Annäherung an seine natürliche, kulturelle und soziale Umwelt werden. Dies ist insofern relevant, als dass die Reflexion des Mensch-Umwelt- und des Natur-Kultur-Verhältnisses ein zentraler Aspekt des kulturökologischen Lyrikunterrichts ist. Abschließend soll in Bezug auf den Aspekt von Lyrik als „Reflexionsfläche von Subjektivität“ noch kurz auf das Konzept des lyrischen Ich eingegangen werden: Schüler*innen sollen im Rahmen des köLyU befähigt werden, zwischen der authentischen Person, die einen Text verfasst hat (und vielleicht sogar im Rahmen einer Performance vorträgt), und der Sprechinstanz innerhalb des Textes unterscheiden können: Auch das „Ich“ im Gedicht muss als Textinhalt und somit als „fiktionalisierte, gestaltete und veränderte Wahrnehmung(...)“ verstanden werden, „die sich durch das Aufschreiben von der Lebensrealität, dem tatsächlich Erlebten, entfernt“ (Anders 2013, 48).

Ob Lyrik „als in besonderem Maß für die sprachliche Auseinandersetzung mit ökologischen Belangen geeignet“ (Zemanek / Rauscher 2018, 97) ist, stand zu Beginn dieses Kapitels zur Debatte. Durch die Untersuchung von lyrischen Texten hinsichtlich ihrer Funktionen als

Sprachkunstwerke, historische Dokumente, Wissensspeicher und Reflexionsflächen von Subjektivität in Verbindung mit der Schaffung kulturökologischen Bewusstseins konnte dies bestätigt werden. Durch ihre vielfältigen Erscheinungsformen und ihre sprachliche Prägnanz ermöglicht Lyrik neue Perspektiven auf erdwissenschaftliche Themen. Darüber hinaus inspirieren das ihr eigene Wissen und die durch ihre mediale Existenzvielfalt angesprochenen Emotionen zur Reflexion über Sprache und das von ihr sprachlich Erfasste.

3.3 Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des köLyU

Das folgende Kapitel beleuchtet die zentralen gesetzlichen Vorgaben und notwendigen Grundlagen, die bei der Gestaltung des Literaturunterrichts als köLyU bedacht werden müssen. Die grundlegend(st)e Rahmenbedingung des köLyU als Teil des Deutschunterrichts ist der Lehrplan: In den Bildungs- und Lehraufgaben des Lehrplans der Mittelschule und der AHS-Unterstufe werden literarische Texte und Medienformate dahingehend als wichtige Unterrichtsgegenstände beschrieben, als dass diese es Schüler*innen erlauben würden, „unterschiedliche Weltsichten kennenzulernen, einzunehmen und zu hinterfragen“ (BGBl. II Nr. 185/2012, 32; BGBl. Nr. 88/1985, 49). „[L]iterarische(...) Texte(...) und Gattungen“ würden, so wird beim Aspekt „Diversität und Identität“ des Bereichs der „zentralen fachliche[n] Konzepte (1. bis 4. Klasse)“ der beiden Lehrpläne festgehalten, Schüler*innen zudem „bei ihrer Entwicklung zu selbstbestimmt handelnden, kritischen und vielfältig gebildeten Persönlichkeiten“ (BGBl. II Nr. 185/2012, 34; BGBl. Nr. 88/1985, 50) zu begleiten. Mit besonderer Fokussierung auf das Mensch-Umwelt-Verhältnis arbeitet auch der köLyU auf diese beiden Ziele, nämlich die Reflexion diverser Weltsichten und die Persönlichkeitsentwicklung, hin (vgl. Kapitel 3.3).

In den beiden Lehrplänen für die Schulstufen 5 bis 9 wird zudem unter dem Aspekt der didaktischen Grundsätze festgehalten, dass „[d]as Lesen von und das Sprechen über Literatur“ (BGBl. II Nr. 185/2012, 33; BGBl. Nr. 88/1985, 50) „literarische Kompetenzen“ fördern würde. Was unter diesen konkret verstanden wird, wird jedoch nicht erläutert. In beiden Lehrplänen findet sich zudem der „Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für außerordentliche Schülerinnen und Schüler im Deutschförderkurs“. In den darin enthaltenen „Didaktische[n] Grundsätze[n] (1. bis 4. Klasse)“ findet sich folgende Information:

Kurze literarische Texte, kreative Lese- und Schreibaufgaben, musik- und theaterpädagogische Elemente sowie der Einsatz von digitalen Medien ermöglichen einen abwechslungsreichen Zugang zur deutschen Sprache (BGBl. II Nr. 185/2012, 43; BGBl. Nr. 88/1985, 60).

Die vorliegende Masterarbeit will zeigen, dass die hiergenannten Elemente alle durch einen breit gedachten Lyrikunterricht verbunden und abgedeckt werden können. Im Lehrplan der AHS-Oberstufe wird etwa in den „Bildungs- und Lehraufgaben“ gefordert, dass Schüler*innen dazu befähigt werden sollen, „literarisch-ästhetische Botschaften kognitiv zu verstehen und emotional aufzunehmen“ (BGBl. Nr. 88/1985, 157). Zudem wird folgender, für den köLyU besonders zentrale Aspekt festgehalten:

Der Deutschunterricht ist mit den anderen Unterrichtsgegenständen verknüpft zu sehen. Er soll die sprachlichen Mittel sichern und erweitern, damit die Schülerinnen und Schüler sich über Sachthemen, über Beziehungen und über Sprache angemessen verständigen können (ebd.).

Der köLyU fokussiert auf naturwissenschaftliche Sachthemen und möchte auch dazu befähigen, die Rolle von Sprache(n) und Literatur(en) ins Nachdenken über diese miteinzubeziehen. Im AHS-Lehrplan findet sich zudem „Literarische Bildung“ als eigener didaktischer Grundsatz:

Literarische Bildung hat den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige rezeptive, analytische, produktive und kreative Zugänge zu ästhetischen Texten aller Medienformate und unterschiedlicher Kulturen zu bieten. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Freude am Lesen geführt werden und dabei lernen, mit Texten emotional, kognitiv und produktiv-handelnd umzugehen, eine eigenständige Interpretation und ästhetisches und kritisches Urteilsvermögen zu entwickeln und unterschiedliche Rezeptionshaltungen zu reflektieren. Die Analyse von Besonderheiten ästhetischer Texte und ihrer Entstehungsbedingungen sowie die Einordnung von Texten in den kulturellen und historischen Kontext sind anzustreben (BGBl. Nr. 88/1985, 158 f., Kursiv- und Fettschreibung im Original).

Den Forderungen nach vielfältigen Ausgangstexten, die für Schüler*innen emotional ansprechend und interessant sind und diese zur Reflexion animieren, folgend, sind auch die Texte in Kapitel 4 ausgewählt sowie die in diesem formulierten didaktisch-methodischen Überlegungen konzipiert.

Neben der Orientierung an den in den Lehrplänen zum literarischen Lernen bzw. Lernen an literarischen Texten festgehaltenen Zielen stellt das Unterrichtsprinzip „Umweltbildung für

nachhaltige Entwicklung“ (vgl. Rundschreiben Nr. 20/2014; vgl. Kapitel 2.2.1) eine weitere wichtige Rahmenbedingung des köLyU dar. Umweltbildung, so heißt es im 2014 dazu veröffentlichten Grundsatzterlass, zeige auf,

wie die komplexe Verflechtung vielfältiger gesellschaftlicher Einflüsse zum gegenwärtigen Zustand unserer Umwelt geführt hat, und kann das Bewusstsein, das Verantwortungsgefühl und die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler für die Gestaltung ihrer Zukunft stärken (Rundschreiben NR. 20/2014, 2).

Dass dabei als konkrete Ziele die Reflexion des „persönlichen Lebensstil[s]“, das Erkennen der „demokratischen Verantwortung als mündige Bürger[*innen]“ sowie die gemeinsame Entwicklung „nachhaltiger Zukunftsszenarien“ (ebd.) genannt werden, zeigt die gute Vereinbarkeit des köLyU mit dem Bereich der Umweltbildung auf. Für den köLyU ebenfalls wichtig sind die Grundsatzterlässe zu politischer Bildung (vgl. Rundschreiben Nr. 12/2015) und zur Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung (vgl. Rundschreiben Nr. 15/2015), welche beide zur Reflexion des Mensch-Umwelt-Verhältnisses anregen.

Das Unterrichtsprinzip „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ nennt „Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben“, „Haltungen entwickeln“ und „bewerten, entscheiden, umsetzen“ als jene Bereiche, in denen Schüler*innen Kompetenzen aufbauen sollen. Voraussetzung dafür, dass dies im Rahmen des (Deutsch-)Unterrichts geschehen kann, ist jedoch, dass Lehrpersonen selbst kompetent sind, den Unterricht derartig zu konzipieren und umzusetzen. Inspirationen können über das Forum Umweltbildung (vgl. Homepage des Forums Umweltbildung, vgl. Kapitel 2.2.1) oder auch über das österreichweite ÖKOLOG-Netzwerk gewonnen werden. Über das ÖKOLOG-Netzwerk stellen das Bildungsministerium, das Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung der Alpen Adria Universität Klagenfurt und die ÖKOLOG-Bundesländer-Regionalteams eine Vielzahl von Informationen und Hilfestellungen zur Verfügung. Zudem werden über dieses Schulen zertifiziert und ein Raum zur österreichweiten Vernetzung der in der Umweltbildung engagierten Lehrpersonen und (Bildungs-)Institutionen geschaffen (vgl. Homepage von ÖKOLOG). Ein Produkt der ÖKOLOG-Arbeit ist etwa der „Kompetenzen-Kompass“ (vgl. Abbildung 4) für Lehrpersonen und Lehrer*innenbildner*innen, der 2019 von einer achtköpfigen Arbeitsgruppe von Bildungsexpert*innen erarbeitet worden ist. Dieser Fragebogen soll zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen im Bereich der Umweltbildung

dienen. Er bezieht sich auf die oben genannten, im Grundsatzrlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung angeführten Bereiche „Haltungen zu Umwelt und Nachhaltigkeit entwickeln“, „Umweltwissen aufbauen, reflektieren, weitergeben“ und „bewerten, entscheiden, handeln“. Darüber hinaus fokussiert der Kompetenzen-Kompass auf die „methodisch-didaktische Herangehensweise“: Er möchte Lehrkräften als Mittel zur Selbstreflexion des eigenen Unterrichts dienen und ihnen Impulse für die professionelle Weiterentwicklung geben. Neben der Abrufbarkeit des „Kompetenzen-Kompasses“ über die ÖKOLOG-Homepage (Homepage von ÖKOLOG), können erweiterte Erläuterungen zu diesem Projekt in der Publikation *Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen zur Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung* (BMBWF 2019) nachgelesen werden.

Haltungen zu Umwelt und Nachhaltigkeit entwickeln				
	trifft nicht zu	trifft bedingt zu	trifft zu	trifft in hohem Maße zu
Ich gehe achtsam mit mir, meinen Mitmenschen und der Umwelt um und pflege eine empathische Haltung zu Lebewesen.	☐	☐	☐	☒
Ich bin mir meiner Vorbildfunktion bewusst.	☐	☐	☒	☐
Ich verfüge über Methoden und Zugänge, um bei den SchülerInnen eine achtsame empathische Haltung zu stärken.	☐	☒	☐	☐
Ich fördere und gestalte soziale Beziehungen durch kooperative Arbeitsformen.	☐	☐	☐	☒
Ich greife Emotionen, die durch die Beschäftigung mit Umweltthemen bei mir und den SchülerInnen auftauchen, auf.	☐	☐	☐	☒
Ich kann die Sinnhaftigkeit des persönlichen Einsatzes und Möglichkeiten zur Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen vermitteln.	☐	☐	☒	☐

Abbildung 4: „Haltungen zu Umwelt und Nachhaltigkeit entwickeln“ ist einer von vier Bereichen, in denen Lehrkräfte sich im Rahmen des ÖKOLOG-Kompetenzen-Kompass für Umweltbildung für Nachhaltige Entwicklung selbst einschätzen können (vgl. Kompetenzen-Kompass [Online-Version]).

Der Kompetenzen-Kompass ist eine Grundlage und ein Hilfsmittel für die Gestaltung des köLyU, da er in übersichtlicher Weise zusammenfasst, mit welchen Werten und Haltungen Lehrkräfte sich für diesen auseinandersetzen, über welches Wissen sie verfügen und in welcher Form sie ihren Unterricht gestalten sollen. Neben der umweltbildenden Komponente verlangt der köLyU von Lehrkräften, über ein breites lyrikdidaktisches Fachwissen sowie historisches und literaturgeschichtliches Orientierungswissen zu verfügen. Dass der köLyU zudem von einem weiten Textbegriff (vgl. Kapitel 3.2) ausgeht, bedeutet für Lehrkräfte zudem,

dass sie sich mit den vielfältigen Vermittlungsmöglichkeiten diverser medialer Erscheinungsformen von Lyrik auseinandersetzen müssen. „Lyrik intermedial zu unterrichten“, so betont etwa auch Petra Anders, könnte Schüler*innen dazu motivieren, „sich mit lyrischen Texten zu beschäftigen und sogar ihre sprachliche Qualität (...) wertzuschätzen“ (Anders 2013, 15).

Der köLyU verlangt von Lehrkräften, so lässt sich zusammenfassen, eigene umweltbezogene Haltungen, Werte und Wissensbestände zu reflektieren, sich aktiv ökologisches, ökonomisches und sozialwissenschaftliches Fachwissen anzueignen, über lyrikdidaktisches sowie literaturgeschichtliches Orientierungswissen zu verfügen und all diese Elemente in einem medial und methodisch vielseitig gestalteten Lyrikunterricht zu vereinen, der dem Unterrichtsprinzip der „Umweltbildung zur nachhaltigen Entwicklung“ sowie den Ansprüchen des Lehrplans an literarische Bildung gleichermaßen verpflichtet ist.

3.4 Ziele des köLyU

Der köLyU möchte, wie schulischer Literaturunterricht generell, allen Schüler*innen „in möglichst weitreichendem Maße eine Teilhabe am Handlungsfeld Literatur“ (Kepser / Abraham 2016, 26) ermöglichen. Gleichzeitig zielt er darauf ab, die Lernenden „via Literatur (...) zu selbstständigen und selbstbewussten, sozial, kulturell und politisch verantwortungsbewussten, handlungsfähigen Persönlichkeiten werden zu lassen“ (ebd.). Demnach sind „Erziehung zu und Erziehung mit Literatur“ (ebd.) untrennbar verbunden. Der Literaturdidaktiker Christian Dawidowski befasst sich mit dieser Doppelperspektive und formulierte für jeden der zwei Bereiche je drei zentrale Ziele (vgl. Abbildung 5): Für den Bereich „Erziehung zur Literatur“ nennt er die Zielsetzungen „Motivation“, „Fähigkeiten, Kenntnisse“ und „literarische Bildung“ (Dawidowski 2016, 185). Für den Bereich der „Erziehung durch Literatur“ führt er „Personalisation als Element der Persönlichkeits- und Charakterbildung“ (ebd., 184), „Werteerziehung, Kritikfähigkeit“ und „Enkulturation als Teilhabe an der Gesellschaft“ (ebd., 185) als Ziele an, welche an Matthis Kepsers und Ulf Abrahams Modell „Handlungsfeld Literatur“ und dessen Bereiche „Individuation“, „Sozialisation“ und „Enkulturation“ erinnern (vgl. Kepser / Abraham 2016, 20–27 und vgl. Kapitel 3.1).

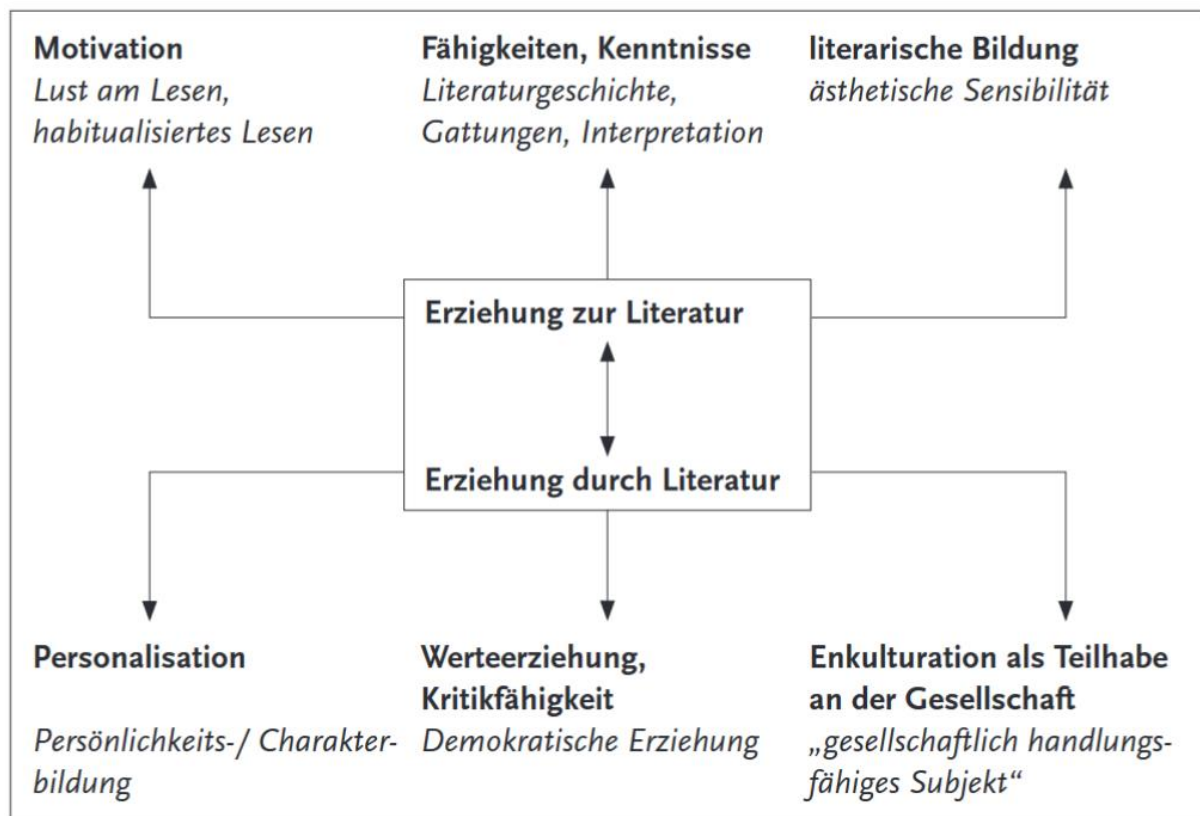


Abbildung 5: Ziele des Literaturunterrichts nach Christian Dawidowski (2016, 185).

Da Dawidowskis Ziele des Literaturunterrichts auf übersichtliche Weise aufschlüsseln, wie Literatur als Mittel zur Erziehung genutzt werden kann und was Schüler*innen durch literarisches Lernen über Literatur erfahren, stellen sie eine der Inspirationsquellen der Ziele des köLyU dar. Der zentralste Ansatz hierfür ist jedoch Engelbert Thalers Definition der *Literary Communicative Competence* (LCC). Die ursprünglich für den fremdsprachigen Literaturunterricht entwickelte LCC setzt sich aus den drei Bereichen „knowledge“, „skills“ und „attitudes“ zusammen (vgl. Thaler 2016, 34–75; vgl. Thaler 2019, 249 f.). Mit deren Formulierung schafft Thaler eine weitaus klarere Abgrenzung und übersichtlichere Aufteilung in Bezug auf die Ziele des Literaturunterrichts als die meisten anderen theoretischen Annäherungen, weshalb sich die in dieser Masterarbeit vorgeschlagenen Zielbereichsformulierungen an seinem Konzept orientieren. Folgend werden „Wissen“, „Fertigkeiten“ sowie „Haltungen“ als die drei Zielbereiche des köLyU vorgestellt, wobei stets die Doppelperspektive von Erziehung zu und durch Literatur mitgedacht wird.

3.4.1 Wissen

Begonnen wird mit dem Bereich „Wissen“. Zuallererst soll der köLyU Schüler*innen neue Perspektiven auf naturwissenschaftliche Diskurse eröffnen. Wie bereits in Kapitel 3.1 angesprochen, kann Lyrikunterricht eine wichtige Rolle im Rahmen der „Wissenschaftskommunikation“ (Sippl 2023a, 23) übernehmen, indem er die von lyrischen Texten geleistete „Übersetzungsarbeit“ (ebd.) von naturwissenschaftlichen Informationen in ästhetische, emotional-affektiv ansprechende Sprachkunstwerke beleuchtet. Diese Leistung von Literatur kann im köLyU beispielsweise an Asmus Trautschs Text *Die Urwälder Europas* (Trautsch 2016, 9) nachvollzogen werden. Darin denkt das lyrische Ich über die in abgebauter Kohle verankerten geologischen und biologischen Informationen nach, die durch das Verheizen unwiederbringlich vernichtet werden, und macht diesen Prozess emotional greifbar:

Ein schwarzer Block nach dem anderen aus der Tiefe
des Ruhrgebiets in das Jahr 2009 gefördert und gepresst
fällt aus meiner Hand in den Ofen brennt knapp drei Stunden
und rieselt hellbraun herab ein Leichtwerden von über
dreihundertmillionen Jahren in den Himmel Berlins
entlassen für einen Moment noch riechbar Robespierre auf
dünnen Schichten in meiner Hand spricht über die Zukunft
über Vergangenheit also welcher Baum welcher Farn den kein
Botaniker kennt welche Libelle von Menschen ungesehen
kommt meinen Zellen als Wärme entgegen? Täglich
werden wir chronischer fließen brennen schneiden
immer weiter tilgen die Spuren in unsere ewige Spur.

(VV. 15–26)

Die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Inhalten verlangt, über den fachlichen Rahmen des Literaturunterrichts hinauszudenken und über „Weltwissen“ (Spinner 2017, 145) und grundlegendes naturwissenschaftliches Fachwissen zu verfügen bzw. dieses auch im köLyU zu erlernen. Darüber hinaus steckt in lyrischen Texten an sich schon eine eigene Form des Wissens (vgl. Kapitel 3.2.), da diese aufzeigen, dass sprachliche Zeichen unauflöslich mit ihrem semantischen Gehalt verbunden sind (vgl. Zymner 2013, 119) und so das Erkennen narrativer Muster erleichtern (vgl. Kapitel 3.1), was ebenfalls zu einem vertieften und besseren Verständnis von Inhalten der Klimaforschung führen kann.

Neben der Befassung mit lyrisch verarbeiteten konkreten erdwissenschaftlichen Informationen (Daten, Fakten, Narrativen) ist ein weiteres zentrales Ziel des köLyU, zur Reflexion über das komplexe Verhältnis der Konzepte „Natur“ und „Kultur“ bzw. „Mensch“ und „Umwelt“ anzuregen. Lernende sollen zum einen damit konfrontiert werden, dass diese Begrifflichkeiten

„kulturell bedingte Konstrukte“ (Goodbody 1998, 25) sind. Zum anderen sollen sie die kulturökologische Perspektive auf „Natur“ und „Kultur“ als „inextricably interconnected but (...) also irreducible to each other“ (Zapf 2016a, 138) nachvollziehen können. Da es zwischen den beiden Konzepten eine „viral interrelatedness yet evolutionary difference“ (ebd., 139) gäbe, soll der köLyU Raum für Abgrenzungsvorschläge von Schüler*innen bieten und sie mit bereits formulierten kulturökologischen Positionen konfrontieren. Darüber hinaus sollen Lernende ihre eigene Rolle und Verortung innerhalb dieser Konzepte überdenken. Grundlage für die Reflexion über „Natur“ und „Kultur“ als Begriffe und Konzepte und das Mensch-Umwelt-Verhältnis ist dabei, dass Schüler*innen im köLU neben literaturgeschichtlichem auch Zugang zu umwelt-historischem Kontextwissen erhalten.

Da Peter Finke und Hubert Zapf die Rolle von Sprache und Literatur in Bezug auf das Verhältnis von „Natur“ und „Kultur“ aus kulturökologischer Perspektive besonders intensiv reflektieren, sollen deren Annäherungen an diese beiden Begriffe im köLyU die Basis der Wissensvermittlung zu diesen bilden. Finke verweist darauf, dass in der „Natur“ die Informationsweitergabe über Genetik funktioniere, während dies im kulturellen Bereich via „Zeichen und Verhalten“ (Finke 2006, 185) geschehe. Deshalb würden Sprache und Literatur eine zentrale Rolle im Bereich der kulturellen Informationsweitergabe einnehmen (vgl. ebd., 208 f.). Auch Zapf betont, dass Literatur sich in „besonders komplexer und produktiver Weise mit der kulturbestimmenden Basisbeziehung von Kultur und Natur“ (Zapf 2008a, 15 f.) beschäftige. Als ökologische Kraft der Kultur unterlaufe sie in ihrer „ästhetischen Transformation von Wirklichkeit die Spaltung von Geist und Körper, Kultur und Natur“, indem sie „kulturelle und intellektuelle Prozesse in ihrer reflexiven Wechselbeziehung mit körperlich-emotionalen, naturhaften Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen“ (vgl. Zapf 2019, 369) inszeniere. Als ästhetische Transformation menschlicher Erfahrungen handelt Literatur als ökologische Kraft re- und dekonstruktiv (vgl. Zapf 2016a, 140–147): Literatur als Medium der kulturellen Ökologie (vgl. Zapf 2015, 176) sei „kritisches Sensorium für verborgene Konflikte, Widersprüche, Traumata und Pathologien einer einseitig technisch-ökonomischen Zivilisation“ (ebd., 177). Die aufmerksame Rezeption und analytische Auseinandersetzung mit lyrischen Texten ermöglichen darüber hinaus, die Aneignung von „Wissen‘ über die Möglichkeiten der Sprache“ (Zymner 2013, 120), da Lyrik am deutlichsten von allen poetischen Gattungen die unauflösliche Verbundenheit sprachlicher Zeichen mit ihrem semantischen Gehalt vor Augen führen würde (vgl. ebd., 119).

Damit Schüler*innen Wissen über die umfassende Wirkkraft von Lyrik und die in ihre Strukturen eingeschriebenen Informationen über Sprache aufbauen können, ist es ein Ziel des köLyU, diese möglichst häufig mit lyrischen Texten diverser Gestaltungs- und Präsentationsformen zu konfrontieren und somit breitgefächerte Erfahrungsangebote zur Verfügung zu stellen. Schüler*innen sollen erkennen, dass auch Texte, mit denen sie alltäglich konfrontiert sind (etwa Songtexte), häufig aufgrund ihrer formalen und sprachlichen Gestaltungsmittel Teil der Lyrik sind. Darüber hinaus schreiben diese sich häufig auch hinsichtlich der in ihnen behandelten Themen (etwa soziale Missstände oder zwischenmenschliche Beziehungen) und durch sie ausgedrückten Intentionen (etwa aufzuwiegen, zu kritisieren oder anzuklagen) in lyrische Traditionen ein (vgl. Pichottky 2005, 57–69). Um dies zu erkennen, ist es wichtig, dass Schüler*innen über Sachwissen verfügen, das sich auf die poetische Gattung der Lyrik bezieht. In diesen Bereich fällt auch die Kenntnis über zentrale Merkmale lyrischer Texte und ihre Kategorisierungsmöglichkeiten: Wissen über Tropen, Metren, Reimschemata und lyrische Textformen (vgl. Kapitel 3.6) stellen die Grundlage für weitere Textarbeit dar.

Abschließend lässt sich zum köLyU-Zielbereich „Wissen“ sagen, dass dieser Schüler*innen erstens mit den Spuren und ästhetischen Neuinterpretationen naturwissenschaftlicher Diskurse in lyrischen Texten konfrontieren möchte. Lyrische Texte framen diese häufig neu und bereichern sie durch Perspektivwechsel, -verengungen und -erweiterungen. Zweitens soll der köLyU zu einer Reflexion des Verhältnisses der Begriffe und konstruierten Konzepte „Natur“ und „Kultur“ sowie „Mensch“ und „Umwelt“ (vor allem aus kulturökologisch-theoretischer Perspektive) und zur eigenen Positionierung in Bezug auf diese anregen. Drittens sollen Lernende sich in der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten der Wichtigkeit von Literatur als Medium kultureller Ökologie (vgl. Zapf 2002, 3) sowie dem der Lyrik inhärenten Wissen über Sprache und somit Kommunikation bewusst werden.

3.4.2 Fertigkeiten

Während Thaler für den LCC-Bereich der „skills“ drei „Sub-Fertigkeiten“, nämlich „reading“, „understanding“ und „creating“ (Thaler 2016, 47–62), festgehalten hat, werden für den köLyU-Zielbereich „Fertigkeiten“ kommunikative, methodische und verortende Fertigkeiten als zentral festgehalten (vgl. Abbildung 7). Diese Fertigkeiten werden im Rahmen des köLyU

einerseits sehr konkret auf diesen bezogen gefördert. Andererseits sind sie teilweise Grundlagen, die auch für andere Formen des Literatur- und Lyrikunterrichts von großer Relevanz sind und durch unterstützende Unterrichtssequenzen und Materialien zu Beginn oder im Vorfeld der Auseinandersetzung mit Lyrik im Deutschunterricht (ein)geübt werden müssen.

Die zwei wichtigsten Inspirationsquellen für die Überlegungen zu den „Fertigkeiten im köLyU“ sind das FUER-Modell (vgl. Körber / Schreiber / Schöner 2007; vgl. Schreiber 2008) und das „Kompetenzmodell des Literarischen Schreibens“ (vgl. Gans 2012, 21), das in seiner Umformung für den Unterricht lyrischer Texte (vgl. Gans 2022, 267) die zentralen Kompetenzen für diesen zwischen Rezeption, Präsentation und Produktion von Lyrik im Rahmen des Deutschunterrichts zusammenfasst (vgl. Abbildung 6). Das FUER-Modell, in der Namenslangform „Modell zur Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins“, fokussiert auf die historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz und wurde aufgrund seiner starken Fokussierung auf den kritischen Umgang mit Informationen ausgewählt.

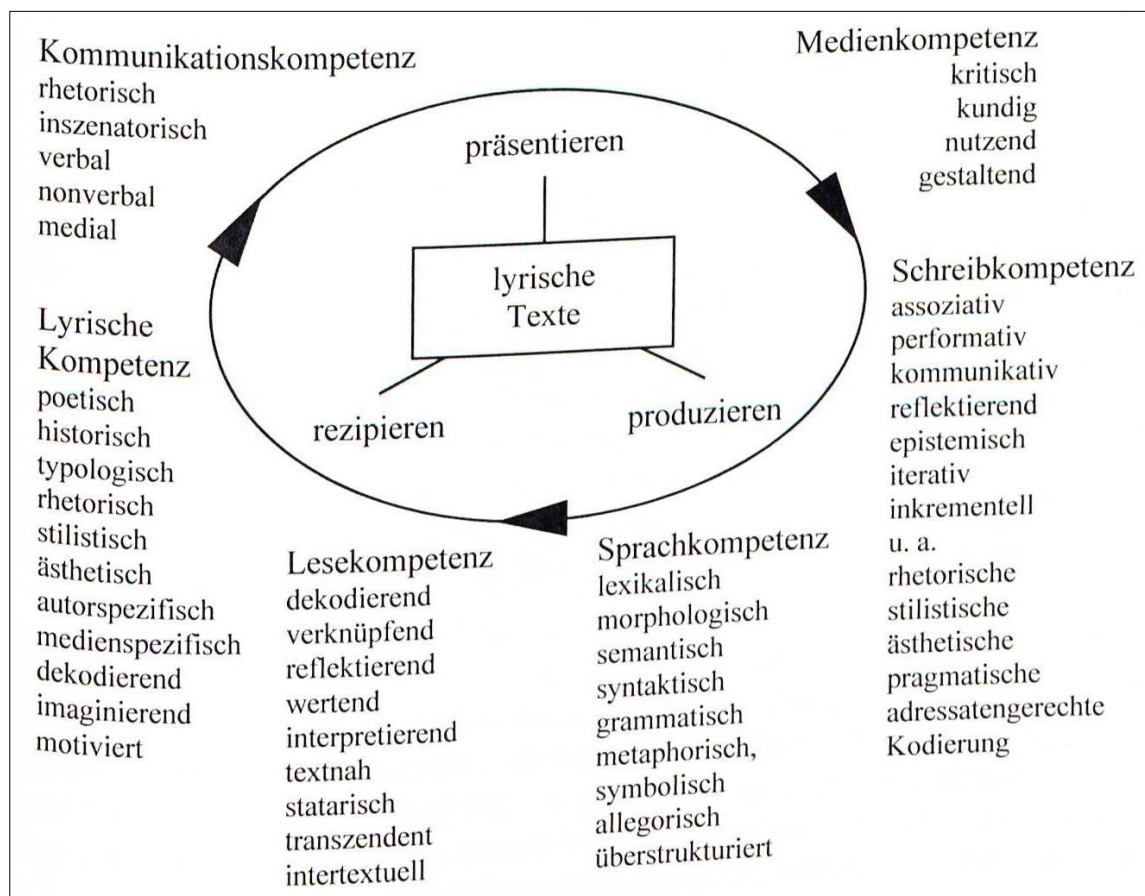


Abbildung 6: Diese Darstellung ist eine von Michael Gans angefertigte Übertragung seines „Kompetenzmodells des Literarischen Schreibens“ (2012) auf den Bereich der Lyrik (Gans 2022, 267).

Begonnen werden soll mit dem Bereich der kommunikativen Fertigkeiten: Die wichtigste Grundlage des köLyU ist, dass Schüler*innen über grundlegende Sprachkenntnisse verfügen. Dies ist die Voraussetzung für jegliche weitere Arbeit an und Auseinandersetzung mit lyrischen Texten. Um allen Schüler*innen die Teilnahme am köLyU zu ermöglichen, müssen für die Lerngruppe adäquate Texte ausgewählt werden und – soweit notwendig – sprachfördernde Zusatzübungen, Hilfestellungen und sprachliche Entlastungsmaßnahmen Teil des Unterrichts sein. Lyrische Texte als (häufig) komplexe Sprachkunstwerke (vgl. Kapitel 3.2) fördern „Sprachkompetenz“ (Gans 2022, 267) jedoch weit über die basale Ebene des lexikalischen Verstehens hinaus. Zum einen sollen Schüler*innen im Umgang mit Gedichten „ihr eigenes Ausdrucksvermögen“ (Hassenstein 1998, 639) erweitern, indem sie durch diese „Möglichkeiten für die Verbalisierung ihrer Wahrnehmungen, Erfahrungen, Empfindungen, Gedanken, Phantasien und Träume“ (ebd.) kennenlernen. Zum anderen kann Lyrik Ausgangspunkt für Reflexionen über Sprachliches auf unterschiedlichen grammatikalischen Ebenen sein und dabei zur Wortschatzerweiterung, zum Kennenlernen syntaktischer Strukturen oder zum Verständnis sprachlicher Figuren beitragen. Darüber hinaus müssen Schüler*innen im köLyU dazu befähigt werden, ihre rhetorischen Fähigkeiten zu erweitern und die Möglichkeit bekommen, sich an Sinndeutungsprozessen, Diskussionen und Meinungsaustausch zu beteiligen. Hierbei ist es besonders relevant, dass Schüler*innen in der Beschäftigung mit Lyrik lernen, (scheinbar) Gegebenes kritisch zu hinterfragen (vgl. Körber / Schreiber / Schöner 2007, 155–193). Dabei sollen Erfahrungswerte gesammelt werden, die sich auch auf andere Kontexte umlegen lassen. Dies könnte beispielsweise sein, dass Schüler*innen verstehen, dass nur das Stellen jener Fragen an einen Text Sinn ergibt, auf die er auch Antworten liefern kann, etwa: Welche Themen behandelt der Text? Welche Stimmen / Perspektiven kommen zu Wort? Welche Bedeutung haben die Komponenten Zeit und Raum? Lyrische Texte verlangen über die inhaltlichen Aspekte hinaus, dass über Struktur und Erscheinungsformen kommuniziert wird. So kann beispielsweise das In-Frage-Stellen von gestalterischen Unebenheiten, wie eines Rhythmuswechsels oder des Ausbrechens aus Reimstrukturen, zum Informationszuwachs über die Textaussage beitragen. Dies gilt auch für die eigenen Versuche von Schüler*innen, „sich lyrisch zu artikulieren“ (Hassenstein 1998, 639): Friedrich Hassenstein formuliert als Lernziel des Lyrikunterrichts, dass „im Umgang mit dem Materialwiderstand der Sprache, der Vers- und Reimordnung erfahren“ werden soll, „wie sich Kreativität gerade innerhalb vorgegebener Regeln entfalten kann“ (ebd.).

Der zweite große Fertigkeitsbereich des köLyU ist jener des methodischen Umgangs (vgl. Körber / Schreiber / Schöner 2007, 194–235) mit lyrischen Texten. Dabei spielen zwei der von Michael Gans angeführten Kompetenzen eine grundlegende Rolle: Voraussetzung für jegliche methodische Auseinandersetzung mit Lyrik ist (*erstens*) die „Lesekompetenz“. Aufgrund des erweiterten Textverständnisses, dem die vorliegende Masterarbeit folgt, das neben schriftlichen u. a. auch visuelle, auditive und audiovisuelle Texte miteinbezieht (vgl. Kapitel 3.2), soll die „Lesekompetenz“ (Gans 2022, 267) dahingehend erweitert werden, dass Schüler*innen Gedichte bewusst rezipieren – etwa durch konzentriertes Zuhören, die Bereitschaft sich einzulassen oder die empathische Einfühlung (vgl. Lösener / Siebauer 2011, 55). Besonders zentral für den köLyU sind die analytische, textnahe Dekodierung sowie die mit textexternen Kenntnissen verknüpft gedachten Interpretationen und Reflexionen des Textinhalts: Durch die Kürze und den „strukturelle[n] Reichtum“ (Hassenstein 1998, 639) lyrischer Texte können Analyse und Interpretation an diesen besonders gut exemplarisch erlernt werden. Damit steht (*zweitens*) auch die „Medienkompetenz“ (Gans 2022, 267) in engem Zusammenhang, die darauf verweist, dass im köLyU der kundig gestaltende und nutzende, aber auch kritische Blick auf Medien geschult wird. Je nach Medium sind unterschiedliche Formen der Präsentation, Rezeption und Produktion lyrischer Texte sowie des methodischen Umgangs mit diesen möglich. Diese drei Umgangsformen mit lyrischen Texten seien, in Anlehnung an Gans’ „Schreibkompetenz“ (ebd.), noch um die Fertigkeit des gestaltenden Umgangs mit lyrischen Texten ergänzt. Die methodischen Fertigkeiten sollen als „Handwerkszeug“ zu Erschließung von Gedichten erworben werden und Schüler*innen somit auch dafür schulen, als private Rezipient*innen ihre Beschäftigung mit Lyrik auszuweiten (vgl. Hassenstein 1998, 639).

Die „Orientierungskompetenz“ des FUER-Modells (vgl. Körber / Schreiber / Schöner 2007, 194–235) verweist auf den dritten köLyU-Fertigkeitsbereich der verortenden Fertigkeiten. Damit ist einerseits die Fähigkeit gemeint, einen Text im richtigen literatur-, geistes-, gesellschaftspolitischen und umweltgeschichtlichen Kontext verorten zu können: Schüler*innen müssen befähigt werden, einen Text im Kontext seines Entstehungszeitraums zu erfassen und zu deuten. Dies ist aufgrund der kulturökologischen Zielsetzung des Unterrichts, die ein tiefergehendes Verständnis des Mensch-Umwelt-Verhältnisses und seiner Auswirkungen anstrebt, wichtig. Zu den verortenden Kompetenzen gehört weiters, intertextuelle Zusammenhänge zu erkennen und daraus einen Deutungsmehrwert zu ziehen. Ein weiterer wichtiger Aspekt aus

dem Bereich der verortenden Fertigkeiten ist die Fähigkeit, jene inhaltlichen und methodischen Kenntnisse, die im Rahmen des köLyU gewonnen worden sind, auf andere Lebens- und Lernbereiche umzulegen. Schüler*innen sollen befähigt werden, analytische, kritisch-reflektierte und emotional-affektive Zugänge zu Themen rund um die Klimakrise für die kreative Bewältigung der Herausforderungen des Anthropozäns nutzen zu können. Dies ist insbesondere auch hinsichtlich der Zukunft bzw. gegenwärtiger Zukunftsvisionen relevant: Berbeli Wanning betont, dass literarische Zukunftsvorstellungen „als Fiktionen zugleich konkrete Wirklichkeitsannahmen“ seien, da sie eine Möglichkeit darstellten, durch „Simulationen zu lernen“ und somit auf gegenwärtige Handlungen und Entscheidungen einwirken würden (Wanning 2022, 59). Dementsprechend kann „antizipierendes Verorten“, als zukunftsgerichtetes Anwenden der gegenwärtig durch die Auseinandersetzung mit Lyrik gewonnenen Erkenntnisse als eine Fertigkeit von großer Relevanz bewertet werden.



Abbildung 7: Im köLyU sollen kommunikative, methodische und verortende Fertigkeiten vertieft werden.

3.4.3 Haltungen

Abschließend soll auf den Bereich der „Haltungen“ eingegangen werden. Wie bereits in Kapitel 3.1 dargestellt, orientiert sich der vorliegende Vorschlag eines kulturökologischen Lyrikunterrichts an Klaus Maiwalds Verständnis von literarischem Lernen als *Persönlichkeitsbildung an literarischen (Wirklichkeits-)Modellen* (vgl. Maiwald 2015). Darin finden sich etwa die Punkte „Literatur als Angebot fiktionaler, mehrdeutiger Denk- und Handlungsmodelle erfahren“ (Maiwald 2015, 93) und „literarische Denk- und Handlungsmodelle in einen Bezug zu eigenen Selbst- und Weltvorstellungen bringen“ (ebd.): Literarische Texte können demnach zum Inspirations- und Reflexionsgegenstand über eigene Haltungen und Wertevorstellungen werden. Darüber hinaus zwingen sie Rezipient*innen dazu, sich Meinungen zu bilden und fordern indirekt zur Bewertung von präsentierten Inhalten und Textformen auf: Durch das Stellung-Beziehen zu Texten tritt das Publikum in einen Prozess der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Positionen. Die Vieldeutigkeit lyrischer Texte und zugleich auch die vielfältigen Möglichkeiten, diese zu verstehen, sollen im köLyU als koexistierend vermittelt und akzeptiert werden. Auch wenn Schüler*innen mit dem Fehlen einer einzigen „richtigen“ Antwort vielleicht hadern, sollen sie lernen, diese „Vieldeutigkeit zu ertragen und für die wechselseitige Verständigung fruchtbar zu machen“ (Hassenstein 1998, 639).

Auch Carmen Sippl und Berbeli Wanning betonen, dass „Sprachen, Literaturen, Künste“ zur „Wertebildung und Mitverantwortung“ (Sippl / Wanning 2023b, 8) beitragen würden. Der Aspekt der „Wertebildung“ verlangt eine Definition des „Werte“-Begriffs: In Anlehnung an Florian Bär werden diese im köLyU als „Ideen und Orientierungen“ verstanden, „welche das Individuum aus sich heraus und durch Anregungen von außen in Prozessen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz konstruiert“ (Bär 2019, 14). Die „Anregungen von außen“ sollen sich dabei jedoch keineswegs in Form von Belehrungen manifestieren. Lyrische Texte sollen zum Ausgangspunkt für Diskussionen über und Analysen von darin enthaltenen moralischen Konflikten herangezogen werden (vgl. Weskamp 2019, 133). Dabei darf jedoch (besonders von Seiten der Lehrperson) niemals die „Moralkeule“ geschwungen werden. Vielmehr sollen Schüler*innen im köLyU anhand von Gedichten offen und ohne innere moralische Barrieren über menschliches Verhalten im Rahmen des Mensch-Umwelt-Verhältnisses nachdenken können. Diese Form der moralischen und ästhetischen Sensibilisierung soll Schüler*innen Raum geben, eigene Urteile, wie „schön/hä[ss]lich“ oder „gut/böse“ zu wagen, „aber auch kritisch und

selbstkritisch zu reflektieren“ (Hassenstein 1998, 639). Kaspar H. Spinner fasst dies unter dem Begriff der „moralischen Urteilskraft“ (Spinner 2017, 144) zusammen.

Wie diese Ausführungen zeigen: Ständiger Reflexionsgegenstand persönlichkeitsbildender Prozesse und bei der Auseinandersetzung mit dem Thema der „Haltungen“, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten eingenommen werden können oder sollen, ist die Frage nach der eigenen Identität. Christian Dawidowski verweist darauf in seinen Erläuterungen zum Bereich der „Erziehung durch Literatur“ und dem damit assoziierten Zielaspekt der „Personalisation“. Matthis Kepser und Ulf Abraham halten in ihrem dreiteiligen Grundmodell zur Bedeutsamkeit von Literatur für den Bereich der individuellen Aspekte fest (vgl. Kapitel 3.1), dass Literatur vor allem junge Leser*innen in ihrer Suche nach der „eigenen Ich-Identität“ unterstützt. Auch lyrische Texte konfrontieren Lesende mit diversen Lebensentwürfen, Wertehaltungen, Gegenwartsbeobachtungen und Zukunftsbildern, an denen man sich orientieren, an die man sich annähern oder von denen man sich abwenden, abschrecken lassen und distanzieren kann (vgl. Kepser / Abraham 2016, 21). Literarische Texte können dazu beitragen, sich selbst zu verstehen, und tragen somit zur „Identitätsbildung“ (Spinner 2017, 144) bei. Die eigenen Prioritäten besser zu kennen, kann Schüler*innen dazu verhelfen, ihre eigene Stimme zu finden und sich hörbar zu machen. Dies ist insofern von Relevanz, als dass die im köLyU verhandelten Themen (vgl. Kapitel 3.5) einer großen Bereitschaft zur emotionalen wie auch kognitiven Involvierung der Schüler*innen bedürfen. Anschließend an Berbeli Wannings Forderung an die kulturökologische Literaturdidaktik im Allgemeinen, möchte auch der köLyU dazu beitragen, dass Schüler*innen „Ich-Konzepte in ökologisch prekären Zeiten“ (Wanning 2022, 54 f.) entwickeln können.

Die dabei erfolgende Förderung von Reflexionsfähigkeit und Imagination kann die „Fähigkeit und Bereitschaft“ stärken, „über sich selbst und die eignen Interessen hinaus zu denken“ (Zapf 2008a, 19). Dieses Übersteigen des „identifikatorische[n] Lesen[s]“ (Kepser / Abraham 2016, 21) kann bei der Rezeption lyrischer Texte zum „Fremdverstehen“ (ebd.) führen, was wiederum die „Empathiefähigkeit“ (Weskamp 2019, 126) ausbildet:

Literatur (...) trägt zur Empathiefähigkeit bei, indem sie uns gar keine andere Wahl lässt, als uns in andere Menschen, in ihre Vorstellungen und Emotionen hineinzusetzen, und zwar über kulturelle und zeitliche Grenzen hinweg. Da Literatur uns eine Vielfalt sozialer Situationen

simulativ erleben lässt, fordert sie von uns eine Reaktion, einen Abgleich mit eigenen Anschauungen (...) (ebd.).

Die Inhalte der im köLyU behandelten Texte (etwa Artensterben, Umweltdystopien oder Klimaschutz-Verantwortung) erfordern das Hineinversetzen in andere Individuen und Objekte – auch abseits der menschlichen oder belebten Sphäre – in besonders intensiver Weise. Die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten im köLyU soll dazu beitragen, die eigene Sicht auf „die Welt“ zu reflektieren, zu erweitern und auch (den Frei-)Raum dazu geben, eigene Haltungen zu hinterfragen oder zu revidieren. Literatur ermöglicht ihren Rezipient*innen zudem, „(die eigene) historische und (inter-)kulturelle Relativität [zu] erfahren“ (Maiwald 2015, 93), was ebenfalls zu einem besseren Verständnis anderer Einstellungen und Positionen beitragen kann. Mit dem Selbstverständnis, ein in Verbindung mit Vergangenen stehendes Individuum zu sein, gehen auch der Blick auf Zukünftiges und die Reflexion über die Folgen unseres Handelns einher. Die UNESCO und viele Bildungs- aber auch Literaturwissenschaftler*innen fordern daher, dass schulischer Unterricht zur Ausbildung „Future Literacy“ beitragen soll (vgl. Kapitel 2.2.3). Auch im Rahmen des köLyU sollen durch die Auseinandersetzung mit utopischer, aber auch dystopischer Lyrik mögliche Zukunftsvisionen durchgedacht werden. Literarische Stilmittel, wie fiktionale Perspektivwechsel – etwa die Welt aus Sicht eines Hundes in Jan Wagners Text *dachshund* (Wagner 2014a, 95 f.) – sollen nicht nur die oben bereits angesprochen Empathie erweitern, sondern grundsätzlich ein Mehr an Wahrnehmungsformen ermöglichen. Die Haltung gegenüber der Zukunft soll dabei keine verängstigte werden oder gar bleiben: Vielmehr möchte der köLyU durch die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten dazu beitragen, dass Schüler*innen optimistischer in die Zukunft blicken – nicht, weil ihnen Fakten vorenthalten oder diese als nicht ernstzunehmend abgetan worden wären, sondern viel mehr, weil sie ein neues Verständnis hinsichtlich ihrer eigenen Handlungsfähigkeiten (vgl. Damhof et al. 2020, 169) entwickeln konnten.

Zum Bereich der „Haltungen“, die der köLyU fördern möchte, lässt sich zusammenfassend sagen: Reflexionsfähigkeit, Akzeptanz der Ko-Existenz diverser Denk- und Handlungsmodelle (ohne dabei jedoch Meinungen mit Fakten zu vermischen) und damit einhergehend Kritikfähigkeit und Offenheit sind wichtige Haltungen, die der köLyU anhand der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten vermitteln möchte und die für die „Teilhabe an der Gesellschaft“ (Da-

widowski 2016, 185) und (kultur-)ökologischen und klimapolitischen Diskursen von großer Relevanz sind. Darüber hinaus soll der köLyU dazu anregen, sich mit der eigenen Identität und somit Positionierung auseinanderzusetzen, Empathie für Mitlebewesen und die natürliche Umwelt steigern und dabei auch positive, allerdings nicht utopische, Zukunftsbilder zu entwickeln.

3.5 Inhalte des köLyU

Vor der Auseinandersetzung mit den Inhalten des köLyU sei daran erinnert, dass die vorliegende Masterarbeit Literatur nach Hubert Zapf als Medium kultureller Ökologie versteht (vgl. Zapf 2002, 3). Weil Zapf die Funktionen von Literatur als Meta-, Gegen- und Interdiskurs in unterschiedlichen kulturellen Systemen reflektiert, betrachtet er literarische Texte jeglichen Themas durch die kulturökologische Brille (vgl. ebd., 17 f.). Andere ökokritische literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Konzepte (vgl. etwa Kapitel 2.1.3 und Kapitel 2.2.3) setzen jedoch sehr wohl inhaltliche Schwerpunkte und auch der köLyU steht in der Tradition jener didaktischen Ansätze, die sich mit der Mensch-Umwelt-Beziehung und / oder dem Kultur-Natur-Verhältnis (im Anthropozän) auseinandersetzen. Die facettenreiche Befassung mit dieser Thematik erfolgt im köLyU unter den inhaltlichen Fokussierungen auf „Identität“, „Agency“ und „Zukunftsbilder“: Die Konzentration auf diese drei Aspekte erfolgt auf Basis der Überzeugung, dass die im Literaturunterricht vollzogene Auseinandersetzung mit lyrischen Texten, die auf das Mensch-Umwelt-Verhältnis fokussieren oder neue Perspektiven auf „Natur“ und „Kultur“ bieten, den größten langfristigen Mehrwert für Schüler*innen dann liefern, wenn jene über diese zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst, der Verteilung von Handlungspotenz und dem eigenen Verfügen über diese sowie mit fremden und eigenen Zukunftsbildern animiert werden.

In den drei Unterkapiteln dieses Kapitels wird der Facettenreichtum jedes dieser drei Schwerpunkte ansatzweise anhand von Beispieltexten der Natur- und Umweltlyrik sowie der Lyrik im Anthropozän vorgestellt. Die Unterscheidung dieser drei Bezeichnungen der lyrischen Auseinandersetzung mit dem Mensch-Umwelt-Verhältnis erklärt Axel Goodbody folgendermaßen: Die Naturlyrik sei eine Reaktion auf die Industrialisierung und ihre Folgen im 18. Jahrhundert gewesen, die Umweltlyrik im Zeitalter der Atombombenversuche der Nachkriegsjahrzehnte des 20. Jahrhunderts entstanden und die (gegenwärtige) Lyrik des Anthropozäns „mit ihrer

globalen Perspektive und posthumanistischen Einsicht in die gegenseitige Abhängigkeit von Mensch und Natur“ auf die „öffentliche Erkenntnis des Klimawandels in den späten 1980er[-] und 1990er[-]Jahren“ gefolgt (Goodbody 2016, 291). Die Auswahl der lyrischen Texte aus diesen drei Phasen erfolgt zudem stets mit der Zielsetzung, dass Schüler*innen sich im köLyU lyrikspezifisches, naturwissenschaftliches, umwelthistorisches sowie sozialpolitisches Wissen aneignen, die für die Erschließung lyrischer Texte notwendigen methodischen Fertigkeiten erlernen und auf unterschiedliche Kontexte anwenden können sowie ihre eigenen und in der Gesellschaft existenten Haltungen kritisch reflektieren (vgl. Kapitel 3.4.3). Aufgrund der gesellschaftspolitischen Relevanz der im köLyU bearbeiteten Inhalte erfolgt zudem die Orientierung am „Beutelsbacher Konsens für politische Bildung“: Dies bedeutet, dass das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Anpassung an die Interessenslage der Schüler*innen als zentrale Grundsätze gelten. Trotz zahlreicher Überlegungen, wie der 1977 gefundene Beutelsbacher Konsens aktualisiert oder modernisiert werden könnte (vgl. etwa Frech / Richter 2017), soll im köLyU auch weiterhin gelten, als Lehrperson Schüler*innen nicht mit der eigenen Meinung zu überwältigen, politische und wissenschaftliche Kontroversen auch im Unterricht als solche darzustellen sowie vor allem jene umwelt- und gesellschaftspolitischen Problemlagen zu thematisieren, die Schüler*innen interessieren, weil sie an ihre Lebenswelt andocken (vgl. Wehling 1977, 179 f.).

3.5.1 Identität

Nähert man sich dem komplexen Bereich der „Identität“ an, so erscheint eine Minimaldefinition hilfreich: Laut dem Psychologielexikon *Dorsch* bezieht sich „Identität“ grundsätzlich darauf, wie Individuen sich selbst „aus ihrer biografischen Entwicklung (...) heraus in der ständigen Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt wahrnehmen und verstehen“ (Lucius-Hoene 2014, 759). Auch wenn lyrische Texte, die das Mensch-Umwelt-Verhältnis thematisieren, diverse Anregungen zum weitläufigen Thema der Identität liefern, fokussiert der köLyU – ausgehend von Gabriele Lucius-Hoenes Minimaldefinition – auf zwei Aspekte: auf die „Auseinandersetzung mit [dem Selbst und der] sozialen Umwelt“ sowie auf verschiedene Formen des „[W]ahrnehmen[s] und [V]erstehen[s]“ durch die Beschäftigung mit der Verwobenheit von Identität, Raum und Kommunikation.

Zum Aspekt der „Auseinandersetzung mit [dem Selbst und der] sozialen Umwelt“ (Lucius-Hoene 2014, 759) soll festgehalten werden, dass der köLyU zu den für die „soziale(...) Umwelt“ zentralen Interaktionen alle Beziehungen, die Lebewesen untereinander und zu dinglichen Objekten eingehen, zählt. Wie sich die (soziale) Umwelt zum Ich verhält, wird maßgeblich von der Frage nach Grenzen, nach Abgrenzung und Verbundenheit geprägt. Ulrike Draesners Text *zoom ins moos* thematisiert die Frage der Grenze zwischen dem (lyrischen) Ich und seiner Umwelt über die Inszenierung des Wunsches ihrer Auflösung:

zoom ins moos

schon ein reißverschluß wäre
eine erlösung. den rücken auf oder hin
ein, der auseinanderklaffende
mit dem reißverschluß geöffnete rücken,
bis in den letzten wirbel, wäre er
weiß, verletzlich und nackt.
als hellchalige reste kämen wir an,
kämen bald zum knacken der gräser,
sirren des sandes
im grauen weg: schwimmende axone
auseinanderrutschende glieder –
käme hinzu: der wunsch nach dem eigenen
verbrauch. denn nur durch abrieb entsteht
jenes rieseln, an den dünnsten membranen,
rauschend im letzten geöffneten knorpel:
das endlich gehirnlose ohr –
überwuchert im moos, schimmerndes weiß
verborgen unter farnblättrigem grün
wächst der geheimste trüffel des waldes
jenes reiben / aufreiben, das bewegung erlaubt
und dichte als zunge: ein abglühen
zu-keinem-ort: im organlosen körper,
das entkörperte wort.

(Draesner 2001, 115)

Der Text verweist zudem auf die Grenzen des an das Körperliche gebundenen Sprachlichen: „[D]as entkörperte wort“ (V. 23) bleibt ein Gedankenspiel. Weiters wichtig in Bezug auf Identität und ihre Grenzen ist die Zugehörigkeit zu Gruppen, welche durch die dabei eingenommenen „soziale[n] Rollen“ die Identität eines Menschen wesentlich bestimmt (vgl. Hörnig / Klein 2020, 326). Dass Gruppenidentität und das Auftreten als Gruppe auch außerhalb der menschlichen Sphäre zu beeindruckenden Dynamiken führen kann, zeigt Jan Wagners Text *selbstporträt mit bienenschwarm* (Wagner 2014c, 97), der die (körperliche) Be-, Ab- und Eingrenzung eines Menschen darstellt: Das Befallen-Werden von einem Bienenschwarm wird als ein dem

Anlegen einer Ritterrüstung ähnlicher Akt beschrieben: „bis er sich kaum noch rühren kann, nicht läuft, (...) und wirklich sichtbar erst mit dem verschwinden“ (V. 13; V. 16). Die Einschränkung des lyrischen Ich bis zur Unbeweglichkeit kann als Demonstration von Macht und zudem dahingehend interpretiert werden, dass gesellschaftliche Begrenzungen Individuen formen, was im köLyU diskutiert werden sollte.

Das zentralste Grenzüberschreitungserlebnis, mit dem Lebewesen konfrontiert sind, ist der Tod, dem sich etwa Silke Scheuermanns Text *Höhlenlöwe* (Scheuermann 2014b, 25 f.) widmet: Er führt das Aussterben dieser Tierrasse durch die Beleuchtung des Sterbeprozesses eines einzelnen Tiers vor Augen und lässt dabei „die Menschheit als die ‚invasive Art‘ erkennbar“ (Detering 2015, 214) werden. Den Fokus legt das Gedicht jedoch auf die zentrale Frage, welche Bedeutung Individuen nach dem Tod haben. In der Welt, so spricht das lyrische Ich zum sterbenden Höhlenlöwen, „ist deine Biografie nur ein feiner Riss“ (V. 25). Doch, so heißt es in der achten Strophe:

Etwas wird bleiben von dir, kein Fell,
eher Knochen,
und vielleicht ein Gedicht, in dem ich schreibe,
es würde unendlich schwer sein,
dich verloren zu haben.
Zu wissen, du liegst da nicht mehr
in deiner winzigen Welt,
bedürfnislos und voller halbverdauter Wünsche.

(VV. 28–35)

Schriftliches Festhalten von Identität wird hier als Konservierungsmöglichkeit dargestellt: Das „Gedicht“ (V. 30) verweist auf den Dokumentationscharakter lyrischer Texte (vgl. Kapitel 3.2.) und zugleich auf die große Relevanz von Sprache für die Konstruktion und den Erhalt von Identität. Identität kann in lyrischen Texten auch über die Verknüpfung von Sprache und (Natur-)Raum hergestellt werden, wie folgende Text-Bild-Komposition des Instagram-Poeten Juri Wald über den Wandel (Wald 2021) zeigt:

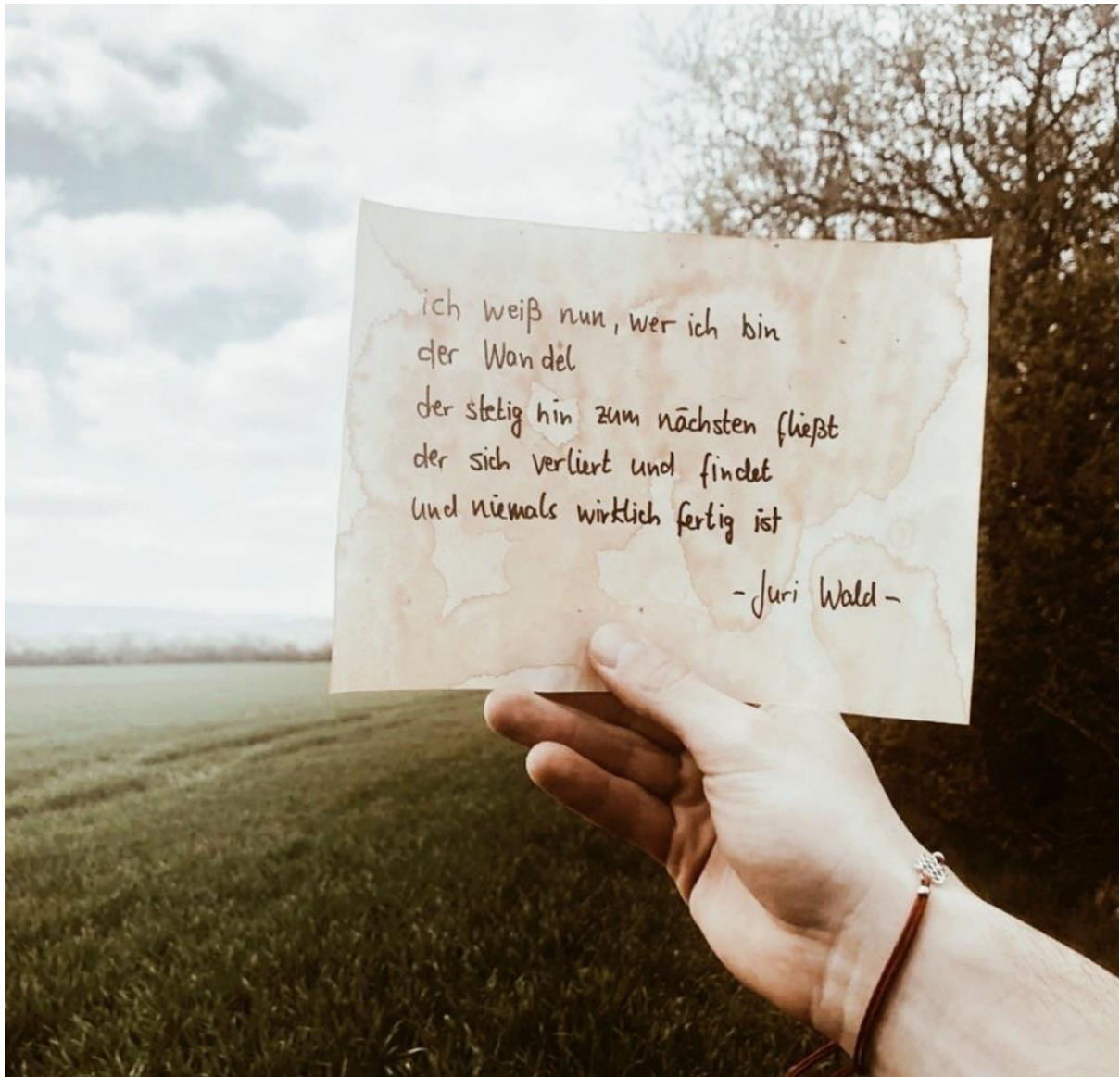


Abbildung 8: Insta-Poesie von Juri Wald.

Dieses Beispiel der sogenannten „Insta-Poesie“ verbindet Sprache, Raum und Identität, indem es einen Zusammenhang zwischen Präsentationsform und Inhalt herstellt: Wald fotografierte ein (handschriftlich) mit einem lyrischen Text zur Frage nach der eigenen Identität beschriebenes Papierblatt vor dem Hintergrund eines Feldes. Das Feld, als Ort an dem immer neu Wachstum stattfindet, kann als kulturökologische Metapher eines nicht endenden Kreislaufs gedeutet werden. Durch das Posten des Fotos auf der Social-Media-Plattform Instagram veröffentlichte Wald nicht nur den Text, sondern auch den Naturraum als bildlichen Kontext. Während Sprachliches den natürlichen Raum hier mitgestaltet, wird „die Natur“ in anderen Texten zum Sprechen über das eigene Erleben animiert: So fordert das lyrische Ich in Marion

Poschmanns Text *Knochen* (Poschmann 2016, 10), „Petunienlenin, mit Stalin aus Stiefmütterchen, Chrysanthemenchruschtschow“ (VV. 3 f.) zum erneuten Erblühen auf und zum Sprechen von „Blumen- und Blutsprachen, Sprachen der Macht“ (VV. 5 f.). Weitere Texte bringen hingegen die je spezifischen Kommunikationsformen natürlicher Objekte in Verbindung mit der Konstruktion von Identität: In Theodor Däublers Gedicht *Die Buche* (Däubler 1956 [1916], 223) reflektiert der Baum als lyrisches Ich selbst über seine (von menschlicher Sprache abweichende) Form der Kommunikation:

Die Buche sagt: Mein Walten bleibt das Laub.
Ich bin kein Baum mit sprechenden Gedanken,
Mein Ausdruck wird ein Ästeübereckranke,
Ich bin das Laub, die Krone überm Staub. (VV. 1–4)

Das „[ä]steübereckranke[de]“ (V. 3) Laubwachstum ist ihre Form der Raummitgestaltung und Generierung ihres Selbst als Buche. Eine weitere Form der nicht-menschlichen Kommunikation findet sich in Jan Wagners Text *dachshund* (Wagner 2014a, 95 f.). Dieser geht von einer Frage, die Jakob Johann von Uexküll (1864–1944), einer der Mitbegründer der Ökologie, in einem Brief seiner zukünftigen Frau Gudrun von Schwerin stellte, nämlich „*Wie würden Sie, Comtesse, die Welt sehen, wenn / Sie – sagen wir – als Dachshund geboren wären?*“ (VV. 1 f.; Kursivschreibung im Original). Der Perspektivwechsel bringt nicht nur mit sich, dass andere Parameter für die Konstruktion von Identität relevant werden. Das Hineinversetzen beinhaltet auch ein Anders-Wahrnehmen der Gerüche der Natur, olfaktorische Zeichen in Form von Fährten sind für den Dachshund wichtiger als sprachliche:

(...) hierher!, rufen die disteln
mit ihren stachelfäustlingen, jeder stamm
enthält eine botschaft, altpapier, textilien,

sogar der aufgeplatzte fahrradschlauch
einer überfahrenen schlange.
der fuchs, der jeden abend hinterm bach
entlangsnürt, ist der sonnenuntergang.

mit der erregung des entdeckers
der fährte zu folgen, einem rehkitz,
den wölfen und ihrem beweglichen reich, dem dachs,
der schwarz und weiß gestreift wie ein lakritz-

bonbon in seinem dunkel sitzt; (...) (VV. 12–23)

Während in *Die Buche* und *dachshund* nicht-menschliche Kommunikationssysteme beleuchtet werden, eignet sich der Mond in *agazebam und kastanien* (Artmann 1958, 56) von H. C. Artmann die menschliche Sprache an. Durch die Kommunikation im Wienerischen Dialekt beweist der Himmelskörper darüber hinaus seine räumliche Verwurzelung und beansprucht für sich die Identität als Wiener:

owa jetzt gengan de meistn leid
fua de kastanien und agaze fabei
und iwanosan s eana lapdog ned
wia r eana da mond
seine glenzadn aung nochdrad
und wia r a r eana nochruaft:
secht s me den ned?
i bin genau so a guad a weana
wia s es weana seizz!
nua das e hoed
en kan gemeindebau won
und en kana kaukaseschn nuss
sundan en meine kastanien drin
und en de agazebam...

(VV. 15–28)

Der Mond, der sich in Akazien- und Kastanienbäumen „seine nesta“ (V. 4) baut, beharrt darauf, in und trotz seiner Andersartigkeit (im Vergleich zur menschlichen Wiener Bevölkerung) akzeptiert zu werden.

Auch auf einer Metaebene findet die Reflexion über Identität, Sprache und Raum statt, nämlich in ökokritischen Gedichten über das Nicht-Gedicht-Sein: In Erwin Einzingers *Plastikgedicht* (1977, 122) und dem Müllgedicht von Odile Kennel (2016, 177) wird Kunst mit Künstlichkeit, Kunststoffen und in weiterer Folge mit Abfallprodukten gleichgesetzt.

Plastikgedicht

dieses Gedicht
ist aus Plastik
& es ist nicht hier
auf dieser Seite
oder in diesem
viereckigen Raum
sondern irgendwo
in der Nähe
wo auch die anderen
Dinge sind
die man von hier aus
nicht sehen kann

(Einzinger 1977, 122)

dieses Gedicht ist eine einzige
Ansammlung von Müll:

Eine leere Konservendose (das Papier wurde entfernt, in der Papiertonne entsorgt), eine Plastiktüte (Aufschrift: Bio tut gut), ein Taschenrechner (Vermeidungstipp: Funktionstüchtige Elektrogeräte, die zu schade zum Wegwerfen sind, können Sie über unseren Tausch- und Verschenkenmarkt zur Wiedernutzung anbieten), eine Glühbirne (E27-Sockel 230 V, 100 W, 1380 lm, Energieeffizienzklasse G) ein Bleistiftstummel (auf Lackierung wurde verzichtet; Graphitmine unbedenklich), ein zerknülltes Papiertaschentuch (holzfrei), eine leere Milchtüte (praktische Einwegverpackung; zu 40 % aus natürlicher Kreide), ein Teebeutel, ein Apfelbutzen, Kartoffelschalen

dieses Gedicht ist natürlich
kein Gedicht, es verschönert
die Welt nicht, verschont
nicht die Umwelt, wälzt
jede Verantwortung ab.

Außerdem riecht es
nicht gut, und weiß
keinen Rat. Steht
einfach nur da.
Wird entsorgt

(Kennel 2016, 177)

Während das *Plastikgedicht* auf die Omnipräsenz von (Mikro-)Kunststoffen verweist, stellt das lyrische Ich in Kennels Gedicht dieses auf die gleiche Ebene wie Abfallprodukte, verweist jedoch darüber hinaus auf dessen „[N]atürlich[keit]“. Beide Texte liefern aus ökokritischer Perspektive einen Beitrag zur vielfach diskutierten Frage, was ein Gedicht ist und greifen somit den Identitätsaspekt in Bezug auf das Wesen der lyrischen Gattung auf.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass „Identität“ als eines von drei zentralen Überthemen des köLyU zahlreiche Anknüpfungspunkte liefert: Inhaltlich sprechen Texte das Verhältnis von Individual- zur Gruppenidentität an, hinterfragen die scheinbar unüberwindbare Grenze zwischen menschlichem Körper und Naturraum und thematisieren die Spuren von Identität nach der endgültigen Grenzerfahrung des Todes (oder gar Sterbens ganzer Arten). Neben Abgrenzungen stellt die Fokussierung auf die Bedeutung von Sprache und nicht-menschlicher Kommunikationsformen für die Konstruktion von Identität einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt dar – beginnend bei über die eigene Kommunikation reflektierenden Naturobjekten bis hin zur Metareflexion über die „Gemachtheit“ lyrischer Texte. Darüber hinaus knüpft dieser inhaltliche Fokus an die im köLyU-Zielbereich der Haltungen angesprochene Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich und der Empathie für andere an (vgl. Kapitel 3.4.3). Zudem zeigt das Überthema der Identität auf inhaltlicher Ebene die Funktion lyrischer Texte als Reflexionsfläche von Subjektivität auf (vgl. Kapitel 3.2).

3.5.2 Agency

In den vergangenen vier Jahrzehnten wurde „Agency“ als Begriff und Konzept in den Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften intensiv diskutiert. Die Übersetzung ins Deutsche wurde mit den Begriffen „Handlungsmächtigkeit, Handlungsbefähigung oder -fähigkeit“ (Raithelhuber 2008, 18) und „Handlungspotenz“ (Sax 2013, 25) versucht. Zudem wurde Agency „als transformative Handlungsmacht beschrieben oder ganz schlicht mit Handeln gleichgesetzt“ (Raithelhuber 2008, 18). Da all diese Übertragungsversuche jedoch daran scheitern, die gesamte Bedeutung von Agency wiederzugeben, orientiert sich das folgende Kapitel an William

S. Sax Vorschlag, Agency als „die Fähigkeit, Veränderungen in der Welt zu bewirken / herbeizuführen (materiell und sozial)“ (Sax 2013, 26) zu definieren und verwendet den englischsprachigen Originalbegriff. Im Rahmen des köLyU wird der Fokus auf die Agency unterschiedlicher Gruppen gelegt: Konkret werden dabei „Menschen“, „Natur“ und „Kunst“ als Akteur*innen beleuchtet. „Kunst“ als menschliches Produkt stellt einen eigenen Bereich dar, da lyrische Texte häufig auf deren (Aus-)Wirkungen referieren, ohne dabei auf jene Menschen Bezug zu nehmen, die sie zuvor geschaffen haben. Zum Bereich der „Natur“ gehören neben Tieren und Pflanzen etwa auch Naturgewalten, wie Wasser, und natürliche Stoffe, wie Steine. Urte Stobbe betont in Bezug auf pflanzliche Agency, dass diese nicht als individuelle, dem menschlichen Agieren vergleichbare Handlungsmacht verstanden werden könne, sondern vielmehr als eine „Situationsveränderung“, die von einem komplexen System ausgehe (vgl. Stobbe 2019, 102).

Bezogen auf die menschliche Agency im Rahmen der Gestaltung der Mensch-Umwelt-Beziehung spielen drei Stichworte eine zentrale Rolle: Macht, Verantwortung und Abhängigkeit. Wie groß der menschliche Handlungsspielraum bereits ist, zeigen lyrische Texte zu medizinisch-technikwissenschaftlichen Forschungsprozessen auf. Silke Scheuermanns Text *Zweite Schöpfung* (Scheuermann 2014e, 11) thematisiert etwa die Bemühungen, ausgestorbene Tierarten im Labor wiederauferstehen zu lassen. Der Text endet folgendermaßen:

Nenn es Krieg, nenn es Wahnsinn: Dies ist
die Freiheit der Liebe: neue Wesen zu schaffen,
sie uns zur Seite zu stellen. Dies ist die Freiheit
unserer Art, neue andere Arten zu machen.
Gott hat uns mit einem Bausatz beschenkt.

(VV. 12–16)

Die Darstellung des Menschen als allmächtige Schöpfungskraft verweist implizit auf die Risiken von Eingriffen in natürliche Systeme: Nikolai Vogels Gedicht *An den Anfang der Welt* setzt sich mit den physikalischen Schöpfungsbestrebungen der die Teilchenbeschleunigung beforschenden *Europäische Organisation für Kernforschung* (*Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire*) CERN auseinander:

An den Anfang der Welt

Arbeit im WWW. Ein sonniger Tag. Und am CERN rasen die Teilchen im Kreis, bis ihnen schwindlig wird.
Und heiß. Was das heißt, werden wir sehen. Was immer man begreift, ist danach auch etwas anderes.
Und hier geht es um alles und nichts.

(Vogel 2016, 160)

Die beiden Texte erinnern an Barry Commoners drittes und viertes *Gesetz der Ökologie*. Diese lauten *Die Natur weiß es besser* und *So etwas wie „Freibier“ gibt es nicht* und gehen davon aus, dass menschliche Eingriffe in Ökosysteme nicht folgenlos bleiben und deren Auswirkungen nicht im Vorherein abschätzbar seien (vgl. Kapitel 2.1.1 und vgl. Commoner 1973, 45–50). Derartige kritische Perspektiven müssen jedoch immer im Kontext der unterschiedlichen Chancen und Einflussmöglichkeiten, die Menschen, abhängig von ihrer sozialen Schicht und dem geographischen Raum, in dem sie leben, haben, betrachtet werden. Horn und Bergthaller fragen:

Und ist es überhaupt legitim, von einer homogenen „Menschheit“ auszugehen, statt nach den Wirtschaftssystemen, Lebensstilen und Technologien zu fragen, die die ökologischen Veränderungen des Anthropozäns bewirkt haben und weiter vorantreiben? (Horn / Bergthaller 2022, 83)

Diese Ungleichheiten beleuchtet auch Sabina Lorenz' Text *Konfession einer Kaffeefahrt und deren Büfett* (Lorenz 2016, 78; vgl. Kapitel 3.2), der übermäßigen Fleisch- und Fischkonsum, Körperkult, koloniale und imperiale Strukturen sowie Eurozentrismus thematisiert. Darüber hinaus kritisiert er die fehlende Bereitschaft der „westlichen Welt“, Verantwortung für den übermäßig großen eigenen CO²-Ausstoß zu übernehmen: „Und wer hat Angst das zu bezahlen? · Niemand! / Wenn die Rechnung aber kommt? / Dann laufen wir davon“ (V. 29 f.) heißt es in Anlehnung an den Spruch aus dem rassistischen Kinderlaufspiel *Wer hat Angst vor'm schwarzen Mann?*: „Wer hat Angst vor'm schwarzen Mann? Niemand! Und wenn er aber kommt? Dann laufen wir davon!“ Anhand von Texten wie diesen möchte der köLyU dazu einladen, Problemlagen zu reflektieren und Verantwortungen zu hinterfragen. Verantwortung für das Fortbestehen unseres Planeten zu übernehmen, kann im Kleinen beginnen, wie etwa folgendes Gedicht Yoko Tawadas zeigt:

Fukushima

Ein Mädchen begießt seine Trichterwinde
mit dem Wasser ohne Kohlensäure.
Im benässten Beet gluckert die Erde.
Da kommt die Mutter in aller Eile.
Das gekaufte Wasser, das ich nie verschwende!
Das Kind antwortet in aller Ruhe:
Kontaminiert ist das Wort, das ich von dir hörte.
Das Wasser aus dem Hohn, das ich vermeide,
mit der Gießkanne zu holen, das wäre absurd,
wo meine Blume mir vertraut.

(Tawada 2016, 214)

Doch nicht überall reicht es, wenn Einzelpersonen verantwortungsvoll handeln: In manchen Bereichen ist es notwendig, dass politische und wirtschaftliche Entscheidungsträger*innen agieren. Darauf aufmerksam zu machen und Prozesse in Gang zu bringen, ist das Ziel zivilgesellschaftlicher Akteur*innen, etwa von klimaaktivistischen Organisationen wie Fridays for Future. Diese hat auf der Homepage ihrer österreichischen Sektion zahlreiche Protestsprüche und umgedichtete Protestsongs veröffentlicht, die für den köLyU herangezogen werden können. In Bezug auf die Forderung eines Ausstiegs aus den Verträgen mit Gaskonzernen, die bis heute neben großen Gewinnen weltweit zahlreiche Fördermittel aus Steuergeldern erhalten (vgl. Stöcker 2024), wurde etwa der Text des 1982 vom deutschen Musikproduzenten Axel Klopprogge produzierten und vom Pop-Sänger Markus gesungenen Lieds *Ich will Spaß in Raus aus Gas* (Saalfrank / Pories o.D.) umgeschrieben. Dessen zweite Strophe lautet:

Wollt ihr nicht endlich vernünftig sein,
 lasst das fossile endlich sein
 raus aus Erdöl und Gas
 Denn das Gas ist ein Schaaß
 Ich hass Gas, ich hass Gas

(VV. 5–9)

Auch Demonstrationsgesänge und -sprüche finden sich auf der Homepage von Fridays for Future Österreich. Dazu gehört beispielsweise der Text *Ölkonzerne*, der zudem mit Regieanweisungen versehen ist, die eine „korrekte“ Anwendung bei Demonstrationen ermöglichen soll. Diese Form der aktionistischen Lyrik und ihrer Präsentation kann im köLyU hinsichtlich der engen Verwobenheit von Inhalt (über Agieren von Ölkonzernen und das Reagieren darauf von Demonstrierenden) und Performanz analysiert werden.

<vorsingen – nachsingen>
 Ölkonzerne –
 pumpen in der Ferne –
 zerstören unsere Umwelt –
 nur für 'nen Bazen Geld –
 worin wir unsere Zukunft sehn –
 erneuerbare Energien –
 das war noch viel zu leise –
 drum singen wir jetzt lauter –
 <alles nochmal, nur lauter>
 das war noch viel zu langsam –
 drum singen wir jetzt schneller –
 <alles nochmal, nur schneller>

(Fridays for Future o.D.)

Verweigert sich die Zivilgesellschaft, Verantwortung zu übernehmen oder übergibt sie zu viele Bereiche in die Hände von politischen Akteur*innen und Konzernen, führt dies zu Abhängigkeiten, etwa von technischen Programmen, worauf auch folgender Text von Sonja Harter (Harter 2016, 44) hinweist:

die zeitung titelt:
stillstand.
kein foto.

zeitgleich in 28 staaten
führt google maps
für sekunden
ohne ausnahmen
in sackgassen.

(VV. 1–8)

Ebenfalls von Menschen geschaffen, taucht die „Kunst“ als weitere zentrale Akteurin der thematisch auf das Mensch-Umwelt-Verhältnis fokussierenden Lyrik auf. Einerseits wird dabei über das Verfassen von Lyrik nachgedacht: Während Ann Cotten in *Aus dem Bauch der Welle, mit Wasser in der Nasenröhre* (Cotten 2010, 24) dazu aufruft, Gedichte zu schreiben, um die eigene (Um-)Welt kennenzulernen, liest sich folgender Text Verena Stauffers als Aufruf, das solidarische Schreiben im eigenen sicheren Zuhause durch Aktionismus in Krisengebieten zu ersetzen:

Trügen wir unsere Solidaritätskostüme
nicht nur als Verkleidung
dann balancierten wir an umkämpften Grenzen
tanzten Seil, sprangen Bock, ernteten Kirschen
läuteten Osterglocken
tränken Spucke aus Märzenbechern
mitten im Angriff sprangen wir
als würden wir Gummihüpfen
von einem Land ins andere – durch die Schüsse
hindurch spielten wir versteinern, stellten uns tot
trügen und vergrüben Leichen, holten euch zu Hilfe
die scharfen Zäune zersägten wir
bis unsere Füße vor Blut leuchteten
Flüsse schäumten auf, als würden sie Schnee führen
wir stauten sie zu Seen und auf grünen Feldern
grasten Herden weißer Schwäne, die wir brien
für die Hungernden, für die Toten neben uns
im Nebenland. Übermorgen gingen wir und trennten
die Grenznähte auf, Stich für Stich
Stattdessen sitzen wir in unseren Küchen
in unseren Einbauküchen, schreiben Gedichte
über Würmer und Öl, Monde und Gendergerechtigkeit
Gedichte, die uns ersetzen

(Stauffer 2016, 117)

In Gerald Fiebig's Text *scrimshaw* (Fiebig 2016, 73) verlagert sich der Blick von den Künstler*innen hin zur Kunst als eigene Akteurin. Dieser unterstellt, dass Kunst „aus langeweile entstanden“ (V. 3) sei, auf der „passage von massaker zu massaker“ (V. 4), und verweist zudem auf die problematischen Zusammenhänge von Ökonomie und Kunst:

& so, mit jedem produkt aus begrenzten ressourcen,
schnitzt die kunst mit am projekt industrie, das da heißt:

die zerstörung der welt

(VV. 17–19)

Nach diesen kritischen Blicken auf das Schaffen von Kunst und die Rolle von Kunstwerken sei auf die dritte Akteursgruppe geblickt: die „Natur“. Begonnen werden soll mit *Floras Lied* von Silke Scheuermann (Scheuermann 2014a, 43 f.), in dem eine alle Blumen verkörpernde Beobachterin den menschlichen Umgang mit der Natur beobachtend kommentiert. Neben diesem pflanzlichen Blick auf menschliches Handeln inszenieren andere Texte jedoch auch Pflanzen, Tiere, Gestein und weitere Naturkräfte als Akteur*innen, wie etwa Marion Poschmanns Gedicht *Rosa canina (Hundsrose)* (Poschmann 2010, 59): Darin reflektiert die titelgebende Pflanze ihr eigenes Agieren – etwa mit „ich vergaß den Autobahnabhang, auf den / ich geklettert war. (...)“ (V. 1 f.) oder mit „ich klebte am Damm, / ich verstärkte mein Blühbemühen,“ (V. 11 f.). Auch in Christoph Wilhelm Aigners Gedicht *Aufständischer* steht mit einem Vulkan ein Naturphänomen im Mittelpunkt, das durch sein Ausbrechen Landschaft gestaltet und Lebensräume nachhaltig verändert:

Aufständischer

Der Berg steht auf
im Fieber zitternd

Kopf mit Tränengeröll
Schluchten eingegraben

Ihm rinnt heiß
zäher Speichel

(Aigner 1991a, 87)

Einen pflanzlichen Raumeroberungsprozess beschreibt auch Jan Wagners Text *giersch*. In der Umkehrung des viel thematisierten Eindringens des Menschen in Naturräume bahnt sich der Giersch seinen Weg, indem er menschliche Räume, wie „garage“ (V. 9), „giebel“ (V. 12) und „garten“ (V. 13), besiedelt:

giersch

nicht zu unterschätzen: der giersch
mit dem begehren schon im namen – darum
die blüten, die so schwebend weiß sind, keusch
wie ein tyrannentraum.

kehrt stets zurück wie eine alte schuld,
schickt seinen kassiber
durchs dunkel unterm rasen, unterm feld,
bis irgendwo erneut ein weißes wider-

standsneht emporschießt. hinter der garage,
beim knirschenden kies, der kirsche: giersch
als schäumen, als gischt, der ohne ein geräusch

geschieht, bis hoch zum giebel kriecht, bis giersch
schier überall sprießt, im ganzen garten giersch
sich über giersch schiebt, ihn verschlingt mit nichts als giersch.

(Wagner 2014b, 7)

Abschließend soll in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Akteur*innen „Mensch“, „Kunst“ und „Natur“ darauf verwiesen werden, dass insbesondere bei der Rezeption aktivistischer Texte der Beutelsbacher Konsens, also das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Anpassung an die Interessenslage der Schüler*innen (vgl. Wehling 1977, 179 f.), als zentrale Grundsätze nie aus den Augen verloren werden dürfen.

3.5.3 Zukunftsbilder

„Future Literacy“ zu fördern, also das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie Zukunft von gegenwärtigen Zukunftsvorstellungen beeinflusst wird (vgl. Bardone / Pajula 2023, 106), das Denkbarmachen alternativer Zukunftsvisionen, das Akzeptieren von Komplexität sowie das Schaffen eines neuen Verständnisses menschlicher Handlungsmöglichkeiten (vgl. Damhof et al. 2020), ist eine Forderung, die UNESCO und auch Teile der Literaturdidaktik an Unterricht stellen (vgl. Kapitel 2.2.3 und vgl. Kapitel 3.4.3). Auch der köLyU möchte Schüler*innen mit utopischen und dystopischen Vorstellungen von Zukunft konfrontieren und Raum für Ängste und das Suchen von Antworten in Bezug auf das künftige Mensch-Natur-Verhältnis bieten. Befasst man sich mit den Zukunftsbildern in lyrischen Texten, so fällt eines auf: Dystopien überwiegen, was auch Samuel Kramer einleitend zur Anthologie *Poetry for Future* in Bezug auf die 45 darin

versammelten Texte feststellt (vgl. Kramer 2020, 10). Häufig steht dabei das Bild einer zerstörten Natur im Fokus, wie etwa in Sarah Kirschs Gedicht *Bäume* (Kirsch 1984, 85 und vgl. Kapitel 3.2) oder in Christoph Wilhelm Aigners Text *Die Bienen sind tot*:

Die Bienen sind tot

Die Bienen sind tot
Umgefallen in ihren Waben
sind von den Blumen gestürzt

Erklär noch schnell dem Kind
weil wir kahle Wiesen haben
daß uns etwas Schönes blüht

(Aigner 1991b, 75)

Auf die Spitze treibt Silke Scheuermann die Dystopie vom Artensterben mit dem Text *Skizze vom Gras* (Scheuermann 2014d, 95–97), der eine Zeit imaginiert, zu der es keine Gärten mehr gibt, „[G]rün die Farbe des Schmerzes ist“ (V. 93), weil Gras zu einer Kindheitserinnerung alter „Architekten“ geworden sei, und „Wiese[n]“ (V. 36) nur mehr als „große Reproduktion[en]“ (V. 35) „an der Wand hängen“ (VV. 36) genauso wie über den Schreibtischen

Stickereien mit Sprüchen wie
„Gras ist die sanfteste Habe“,
„Büschel das schönste Wort“.

(VV. 57–59)

Bäume, Bienen, Gras: Dystopische Bilder des Verschwindens funktionieren über Rückschau in eine bessere, da noch artenreichere, Vergangenheit und zeichnen zugleich das düstere Bild einer zukünftigen Gegenwart, in der befürchtete einschneidende Veränderungen Realität geworden sind. Sascha Kokots Text *Dunst* imaginiert die dystopische Vereisung des Meers und deutet an, welche Kulturtechniken verschwinden könnten, wenn sich Naturräumen großflächig verändern:

Dunst

als das Meer verschwunden war
im Sog eines wachsenden Eispanzers
blieb zwischen den Küsten nur das Salz offen liegen
so laufen wir haltlos
auf dem Grund unserer Fanggebiete
in den weißen Ebenen umher
die Wellen und Wogen noch immer fest
in unserem Gang verankert
knirschen unter uns
ihre kristallinen Spuren
bald aber kennen wir keine Gezeiten mehr

können uns nicht vorstellen
dass die schweren Boote
sich von allein aufrichten werden
und wir das Schwimmen nicht verlernen dürfen
bis die Landbrücke bricht
das Meer zurückkehren wird

(Kokot 2016, 107)

Weiters befassen sich viele Texte mit Technikdystopien, wie etwa Brigitte Oleschinskis Gedicht *schmerzt noch*, das die Angst vor immer stärkerer Überwachung durch Staaten und Großkonzerne aufgreift:

schmerzt noch

schmerzt noch
nicht (oder?), sie nehmen dir erst die dritte, die vierte
Fingerkuppe ab, stempeln das nächste Netz-
haut-Visum

in den Blick, die Währungsschleuse
erkennt

deine Zutrittsfrequenz

(Oleschinski 2016, 31)

Häufig erscheinen dystopische Zukunftsbilder so ausweglos wie die natürliche Blütenfolge in Mirko Bonnés gleichnamigem Text (Bonné 2003, 85) dargestellt wird: „Die Blütenfolge ist klar, / und keine Chance zur Wende“ (VV. 9 f.). Auch Günter Kunerts Gedicht *Unterwegs nach Utopia II* vermittelt diese Ausweglosigkeit:

Unterwegs nach Utopia II

Auf der Flucht
vor dem Beton
geht es zu
wie im Märchen: Wo du
auch ankommst
er erwartet dich
grau und gründlich

Auf der Flucht findest du
vielleicht
einen grünen Fleck
am Ende
und stürzest selig
in die Halme
aus gefärbtem Glas.

(Kunert 1981, 224)

Doch nicht nur ökolyrische Texte, die während der Zeit der Atomkraft-, Staudammgegnerschaft und allgemeinen Umweltbewegung der 1980er-Jahre entstanden sind, vermitteln dystopische Endzeitstimmung, auch in heutigen Texten begegnet uns der ängstliche Blick auf eine zerstörte Zukunft: Im Slam-Poetry-Text *Zweitausenddreißig* (Weber 2020, 77–79) der deutschen Slammerin Lea Weber imaginiert das lyrische Ich eine Zukunft als Mutter eines Kindes, dem es die verschmutzte und zerstörte Umwelt sowie das Ausgestorben-Sein von Tierarten, die noch im kulturellen Gedächtnis existieren, verständlich machen muss:

Doch wenn du mich fragst: „Mama, wie sahen Löwen aus?“,
dann tut mir das einfach weh.
Dein Blick spricht sprachlos, Bilderbände,
du kannst es nicht verstehen,
warum sie noch in den Liedern sind, aber nicht mal mehr im Zoo.
Wieso der Bach da „bäh“ ist und Papa sagt: „Sei froh,
dass wir überhaupt zu trinken haben“,
nimmst du ganz einfach hin,
es ist schließlich nicht deine Schuld, bist klein, so jung, ein Kind. (VV. 12 – 20)

Der köLyU sollte Texten mit dystopischen Inhalten Raum geben, um Schüler*innen die Möglichkeit zu eröffnen, anhand dieser zu lernen, mit eigenen Zukunftsängsten umzugehen und auf diese zu reagieren (vgl. Kapitel 3.5.2). Der erste Schritt in die Richtung einer Lösung muss sein, Verantwortlichkeiten zu hinterfragen und, so legt Judith Nika Pfeifers in der Einleitung bereits zitierter Text (vgl. Pfeifer 2016, 100) nahe, bei der Suche nach Antworten nicht zu verzagen. Bei dieser müssen Schüler*innen sich auch dessen bewusst sein, dass Perspektiven auf die Zukunft auch stark von äußeren Einflüssen (wie etwa medialer Berichterstattung) und der eigenen aktuellen psychischen Verfasstheit beeinflusst werden, wie Christian Lehnert mit seinen Texten *Achtzehnter Juni 2016, vor den Walzenornamenten, Breitenau* und *Achtzehnter Juni 2016, im Ostwind über die Höhen* aufzeigt:

Achtzehnter Juni 2016, vor den Walzenornamenten,
Breitenau

Die Ranken an der Wand, das Muster gleicht sich immer.
So heißt die Zukunft tags: das unbegrenzte Zimmer.

(Lehnert 2018a, 10)

Achtzehnter Juni 2016, im Ostwind über die Höhen

Ein Sturm umkreist das Haus, Geräusche von überall.
So heißt die Zukunft nachts: der Hang im freien Fall.

(Lehnert 2018b, 10)

Reaktionen auf Dystopien, die lyrische Texte liefern sind vielfältig. Sie reichen von ironischen Antworten, wie Jörg Hielschers Text *wüstensohn*, die im köLyU jedoch vor allem als Denkanstoß, Auflockerung oder Perspektivwechsel dienen:

wüstensohn

meine freude ist nicht zu zügeln
ich werde in den schönsten wüsten leben
dort hinter den hügel
da gibt es die betonwüste die asphaltwüste
die giftwüste die ölwüste die atomwüste
und die müllwüste
ich freue mich auf dieses wüste leben

(Hielscher 1981, 226)

bis hin zu utopischen Imaginationen einer Zurückverwandlung der bebauten zur natürlichen Natur, wie dies in den ersten zwei Strophen von Peter Cornelius Mayer-Taschs Text *Im Gewitter der Geraden* (Mayer-Tasch 1981, 196) der Fall ist:

Vielleicht könnte man
Sich ein Kirschedach bauen
Und mit den Faltern beten
Im Gewitter
Der Geraden.

Vielleicht könnte man
Die Autobahnen mit Bäumen bepflanzen
Und den bebrillten
Raketen keine
Lizenz mehr erteilen.

(VV. 1–10)

Poesie, so zeigt auch dieses Textbeispiel, stellt „einen polyvalenten Experimentierraum her, in dem Überlegungen zu alternativen Existenzweisen stattfinden können“ (Hayer 2021, 263). Utopische Lyrik eröffnet stets die Frage nach einer potenziellen Verbesserung der Welt, indem sie „einem der wohl wichtigsten anthropologischen Grundbedürfnisse Ausdruck [verleiht]: der Hoffnung“ (ebd.).

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass der köLyU Raum für die inhaltliche Auseinandersetzung mit zukunftsbezogenen Utopien, aber auch Ängsten bieten soll. Die dystopischen Bilder lyrischer Texte sollen dabei jedoch vor allem Ausgangspunkt dafür werden, mögliche Antworten auf (zukünftige) Herausforderungen kennenzulernen und selbst zu formulieren.

3.6 Multimediale Materialien und Methoden

Wie bereits mehrmals erwähnt, operiert die vorliegende Masterarbeit mit dem von Petra Anders vorgeschlagenen „erweiterten Textbegriff“ (Anders 2013, 12). Dass Lyrik als auditiv, visu-

ell, audiovisuell, räumlich erfahrbar und raumzeitlich erlebbar (vgl. ebd.) verstanden wird, impliziert ein breites Spektrum an Ausgangstexten. Die Materialien des köLyU reichen von schriftlichen Texten, über Text-Bild-Kompositionen (im Fall von Insta-Poetry), auditive Texte (etwa Lyrik-Podcasts oder Songs) und audiovisuelle Texte (wie Tanz-Reels zu Lyrik) bis hin zu Performanzen (erlebbar bei Exkursionen zu Poetry Slams). Die Arbeit mit diesen verschiedenen Textformen verlangt vielerlei Medien – etwa Papier, Lautsprecher oder mobile Endgeräte – und kann in unterschiedlichen Sozialformen – Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit oder im Plenum – vonstattengehen. Das folgende Kapitel setzt sich nun damit auseinander, wie der kölyU methodisch gestaltet werden könnte, sodass Lernende in der Auseinandersetzung mit diesen vielfältigen lyrischen Ausgangstexten kulturökologische Perspektiven auf das Mensch-Umwelt-Verhältnis gewinnen und die Bedeutung von Literatur in diesem Kontext immer besser fassen können.

Nach Martin Leubner, Anja Saupe und Matthias Richter werden Methoden als „Instrumente“ verstanden, „die erheblich dazu beitragen, dass eine bestimmte Teilleistung erbracht werden kann“ (Leubner / Saupe / Richter 2016, 165). Angesichts der großen Methoden- und Verfahrensvielfalt arbeiteten sie drei „Hauptmethoden“ heraus, die durch „grundsätzlich verschiedene Handlungen“ geprägt sind: die Textanalyse, der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht und das Unterrichtsgespräch. Folgend soll nun gezeigt werden, welchen Mehrwert diese drei unterschiedlichen methodischen Richtungen, die in sich jeweils viele methodische Verfahren vereinen, für die Gestaltung des köLyU haben.

Begonnen werden soll mit dem „Unterrichtsgespräch“: Grundsätzlich ist das Miteinander-Sprechen von Schüler*innen sowie zwischen der Lehrperson und den Lernenden jene Handlung, die im Literaturunterricht dominiert, wodurch das Unterrichtsgespräch häufig „lediglich eine Sozialform des Unterrichts“ sei: Im Plenum würden andere Methoden vorbereitet oder nach der Arbeit mit diesen deren Ergebnisse ausgewertet (vgl. Leubner / Saupe / Richter 2016, 166). Als eigene Methode könne das Unterrichtsgespräch sehr gut zur Hypothesenbildung sowie zur Deutung, die auf Hypothesenbildung und Textanalyse folgt, genutzt werden. Leubner, Saupe und Richter verweisen dabei auf deren zwei grundlegende Varianten: „[d]as (zurückhaltend) gelenkte Unterrichtsgespräch und das literarische Unterrichtsgespräch“ (ebd., 167). Während die Lehrperson beim gelenkten Unterrichtsgespräch hauptsächlich moderiert und

(durch Nachfragen und Impulse) sehr vorsichtig interveniert, verzichtet das literarische Unterrichtsgespräch auf die Rolle der eingreifenden Lehrperson (vgl. ebd., 167–171).

Im köLyU kann die Methode des Unterrichtsgesprächs alle drei Zielbereiche („Wissen“, „Fertigkeiten“, „Haltungen“) bereichern: Für das Erreichen des Ziels des Wissensaufbaus kann das gelenkte Unterrichtsgespräch dazu genutzt werden, Schüler*innen zur Reflexion über das komplexe Verhältnis der Konzepte „Natur“ und „Kultur“ bzw. „Mensch“ und „Umwelt“ anzuregen. Die vielfältigen Möglichkeiten zur Annäherung an diese Begrifflichkeiten können den Lernenden auf Basis von lyrischen Texten, die im Unterrichtsgespräch besprochen werden, vor Augen geführt werden: So sollte die Lehrperson etwa die kulturökologische Perspektive einfließen lassen, dass „Natur“ und „Kultur“ „inextricably interconnected but (...) also irreducible to each other“ (Zapf 2016a, 138) sind. Darüber hinaus ermöglicht das Unterrichtsgespräch, dass Lehrpersonen die Deutungen von Lernenden mit literaturgeschichtlichem, umwelthistorischem und kulturökologisch-theoretischem Kontextwissen anreichern bzw. von diesem ausgehend, den Lernenden neue Deutungsmöglichkeiten eröffnen. Im Zielbereich der „Fertigkeiten“ fördert das Unterrichtsgespräch neben den kommunikativen Fertigkeiten (insbesondere der Fragekompetenz) auch das Sachwissen, da naturwissenschaftliche, ökonomische und sozialpolitische Fakten durch die lyrische Brille zahlreiche Bereicherungen und Erweiterungen erfahren. Hinsichtlich der „Haltungen“ stärkt das Unterrichtsgespräch durch seine offene Diskussionskultur, sodass eine kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertesystemen und Meinungen, die in lyrischen Texten (etwa in Bezug auf den Klimaschutz und die Protesthandlungen seine Aktivist*innen) reflektiert werden, erfolgen kann. Weiters erfordert das Verhandeln von Sichtweisen, dass Schüler*innen kritikfähig werden (vgl. Dawidowski 2016, 185) und einander mit Empathie begegnen (vgl. Weskamp 2019, 126). Lernende sollen im Rahmen des Unterrichtsgesprächs erfahren, dass ihre eigenen textbasiert begründbaren Perspektiven berechtigt und wertvoll sind: Die auch in der Wissenschaft vorhandene Koexistenz verschiedener Zugänge zu einem Thema soll so im kleinen Rahmen erlebt werden.

Die zentrale Methode des köLyU stellt die „Textanalyse“ dar, welche Leubner, Saupe und Richter als „Textuntersuchung mithilfe von systematisch aufeinander bezogenen Kategorien“ (Leubner / Saupe / Richter 2016, 172) definieren. Um diese Methode im köLyU anwenden zu

können, müssen Schüler*innen mit „metakognitivem Wissen zur Textanalyse“ (ebd., 174) vertraut werden. Im Fall des köLyU sind das die Kategorien „Klang“, „graphisch-visuelle Darstellungsweise“, „Sprache“, inspiriert durch Günter Waldmanns Werk *Produktiver Umgang mit Lyrik* (vgl. Waldmann 2021), sowie – in Anlehnung an Swantje Ehlers Vorschlag der *Grundkategorien der Lyrik* – „Redesituation“ (vgl. Ehlers 2010, 257), wie Tabelle 1 aufzeigt:

Kategorien der Analyse lyrischer Texte im köLyU	
<i>Klang</i>	Metrum (Jambus, Trochäus, Daktylos, Anapäst) Rhythmus (bei auditiven Texten: z.B. Geschwindigkeit oder Betonungen) Versübergänge (Kadenzen und Stilmittel wie das Enjambement) Reimschema (z.B. Paarreim, Kreuzreim, umarmender Reim, Binnenreim) Klangfiguren (z.B. Alliteration, Onomatopöie, Assonanz oder Konsonanz) Stimmfärbung (z.B. ironisch oder wütend)
<i>graphisch-visuelle Darstellungsweise</i>	Textgestaltung (bei schriftlichen und visuellen Texten: z.B. Kleinschreibung oder Spiel mit Ziffern und Zeichen, bei audiovisuellen Texten und raumzeitlich erlebbaren Performances: z.B. Gestik oder Mimik) räumliche Zeichenanordnung
<i>Sprache</i>	lyrische Wortformen (z.B. Neologismus, Figura Etymologica, Stilmittel der Wiederholung und Steigerung wie Anapher, Epipher, Kyklos, Klimax) lyrische Bildformen (z.B. Metapher, Oxymoron, Metonymie, Synästhesie, Allegorie, Personifikation) lyrische Satzformen (z.B. Parallelismus, Chiasmus, Inversion, Enjambement, Ellipse) lyrische Strophenformen (z.B. Sonett)
<i>Redesituation</i>	sprechende Instanz (z.B. lyrisches Ich), Adressat*in Textinhalt (Bezug zum übergeordneten köLyU-Thema des Mensch-Umwelt-Verhältnisses) Raum und Zeit

Tabelle 1: Zentrale Kategorien der Analyse lyrischer Texte im köLyU.

Mit der Methode der Textanalyse müssen Schüler*innen zunächst durch das gemeinsame Üben (unter Nutzung des „Unterrichtsgesprächs“ als Sozialform) vertraut gemacht werden. Weiters soll den Lernenden für die Textanalyse im Plenum, in Gruppen- oder Einzelarbeit ne-

ben der angeführten Tabelle zu den *Kategorien der Analyse lyrischer Texte im köLyU* (vgl. Tabelle 1) eine übersichtliche Handreichung mit Erklärungen zu den zentralen Begrifflichkeiten, wie „Binnenreim“ oder „Alliteration“, zur Verfügung gestellt werden. Schüler*innen sollen diese Handreichungen als Hilfen zum besseren Textverständnis verstehen und nicht als Kriterienkataloge, die es stur abzuarbeiten gilt. Wichtig für den köLyU ist weiters die Vermittlung, dass formal-sprachlichen Besonderheiten der Kategorien „Sprache“, „Klang“ und „graphisch-visuelle Darstellungsweise“ dann für die Interpretation eines Gedichts relevant sind, wenn sie sich mit dessen Inhalt in Verbindung bringen lassen. Hinsichtlich der Anwendung orientiert sich der köLyU somit an folgender Position Kaspar H. Spinners:

Nur was mit einem Sinngehalt in Verbindung gebracht werden oder zumindest eine Wirkung auf d[ie] Lese[nden] haben kann, ist als formales Element der Nennung wert (Spinner 2012, 39).

Spinner empfiehlt deshalb, zunächst nach der Wirkung eines Gedichts zu fragen und dann zu untersuchen, durch welche gestalterischen Elemente diese erzielt wurde (vgl. ebd.). Zum Erreichen der Ziele des köLyU trägt die „Textanalyse“ vor allem durch ihre Fokussierung auf Sprachliches bei: Durch die intensive und detailreiche Auseinandersetzung mit den Strukturen eines Textes und der Unauflösbarkeit der Verbindung sprachlicher Zeichen mit ihrem semantischen Inhalt ermöglicht sie den Schüler*innen, „„Wissen‘ über die Möglichkeiten der Sprache“ (Zymner 2013, 120) aufzubauen. Dies erleichtert es ihnen, die kulturökologische Perspektive nachzuvollziehen, die sprachliche „Zeichen“ (Finke 2006, 185) als Form der kulturellen Informationsweitergabe erkennt. Die Analyse lyrischer Texte kann zudem maßgeblich zur Decodierung jener „Übersetzungsarbeit“ (Sippl 2023a, 23) beitragen, die Lyrik in Bezug auf naturwissenschaftliches Wissen leistet. Die intensive Auseinandersetzung damit, wie Lyrik Inhalte auch durch Sprache und Form vermittelt, kann zu einem vertieften Verständnis des Transportierten beitragen. Hinsichtlich der „Fertigkeiten“ fördert die Textanalyse im köLyU besonders die methodischen Kompetenzen. Das strukturierte Vorgehen im Dreischritt *strukturelle Analyse, Zusammentragen und In-Verbindung-Setzen unterschiedlicher Parameter* (z.B. die Textgestaltung mit inhaltlichen Informationen) und *Interpretation* ist eine Methode, die sich auch auf andere Lebens- und Arbeitsbereiche übertragen lässt. Die im *GreenComp* (vgl. Kapitel 2.2.1) geforderte Kompetenz des „Systemorientierte[n] Denken(s)“ (Bianchi / Pisiotis

/ Cabrera 2022, 14) wird bei dieser Methode genauso gefördert wie die von der UNESCO geforderten BNE-Schlüsselkompetenzen „systems thinking competency“, „normative competency“ und „strategic competency“ (vgl. UNESCO 2017, 10). In Bezug auf den Zielbereich der „Haltungen“ stellt bereits die Fertigkeit, lyrische Texte analytisch zu bearbeiten und davon ausgehend Schlüsse zu ziehen, eine Form der „Enkulturation als Teilhabe an der Gesellschaft“ (Dawidowski 2016, 185) dar. Darüber hinaus wird Schüler*innen beim Peer-Vergleich der interpretatorischen Schlussfolgerungen von in Einzelarbeit vorgenommenen Textanalysen die Vielzahl an Perspektiven auf gesellschaftlich relevante Aspekte der Mensch-Umwelt-Beziehung vor Augen geführt. Dies kann Ausgangspunkt der Reflexion eigener umwelt- und gesellschaftspolitischer Positionen und Ansichten werden.

Als dritter methodischer Zugang wird das breite Feld des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (kurz: HPLU) in Grundzügen vorgestellt. Dieser methodische Zugang zielt auf die „Ganzheitlichkeit“ des Lernens ab, welche

in die Handlungsorientierung ein[mündet], die den ganzen Menschen, nicht nur seine geistigen Fähigkeiten[,] in den Lernprozess integriert. Kreativitätsförderung ist das Ziel der Produktionsorientierung, die eher kognitiv orientiert ist und das Erzeugen neuer literarischer Texte anzielt (Dawidowski 2016, 196).

Der köLyU versteht den HPLU als kreativen Counterpart der zentralen Methode der Textanalyse. Seine an „künstlerischen Produktionsprozessen orientiert[en Verfahren]“ (Payrhuber 2015, 120) eröffnen den Schüler*innen kreative und vielfältige Begegnungen mit lyrischen Texten. Bei deren handlungs- und produktionsorientiertem Erschließen sollen „Möglichkeiten aufgezeigt werden, lyrische Texte als ästhetische Gebilde wahrzunehmen und diese Erfahrung auszudrücken und mitzuteilen“ (ebd.). Franz-Josef Payrhuber betont:

Schon das erprobende Bemühen um das Sprechen bzw. Vortragen eines Gedichtes dient dazu, Sinnaspekte zum Ausdruck zu bringen, gleichermaßen das Hören, das Gesprochene aufmerksam aufnimmt (Payrhuber 2015, 120).

Weiters führt er „das schreibend-zeichnende, bildkünstlerische und rhythmisch-musikalische Gestalten, das Dialogisieren, das Inszenieren und das Dramatisieren“ (ebd.) an. Die vielfältigen unter dieser Methode subsummierten Ansätzen verfolgen diverse Ziele, wie Leubner, Saupe und Richter aufzeigen: Während manche den Schüler*innen ermöglichen wollen, „zentrale

Teilleistungen des Textverstehens zu erbringen“ (Leubner / Saupe / Richter 2016, 177), zielen andere Ansätze des HPLU auf „Lesemotivation“, „Vorstellungsbildung“ und „emotionale Beteiligung am Text“ (ebd., 180) ab oder sind auf die Deutung von Texten ausgerichtet (vgl. ebd., 178 f.). Die von Günter Waldmann konzipierten produktionsorientierten Verfahren konzentrieren sich auf das Erkennen von Textstrukturen und -elementen (vgl. Waldmann 2021).

Für den Zielbereich des Wissens können die Ansätze des HPLU dazu beitragen, die von der Lyrik vorgenommene Übersetzungsleistung naturwissenschaftlichen Wissens in literarische Form (vgl. Sippl 2023a, 23) nachzuvollziehen, indem Schüler*innen dies selbst ausprobieren. Das kann beispielsweise durch das von naturwissenschaftlichen Sachtexten inspirierte Verfassen eines lyrischen Textes oder das Schreiben eines (fiktiven) E-Mails an das das menschliche Verhalten kritisch beobachtende florale Ich in *Floras Lied* (vgl. Scheuermann 2014a, 43 f.) geschehen. Weiters können HPLU-Ansätze im köLyU dazu beitragen, dass Schüler*innen im gestaltenden Umgang mit Lyrik ein vertieftes Verständnis für die kulturökologische Perspektive auf Literatur gewinnen, welche jene als ökologische Kraft versteht, die als ästhetische Transformation menschlicher Erfahrungen re- und dekonstruktiv handelt (vgl. Zapf 2016a, 140–147). In Bezug auf den Zielbereich der „Fertigkeiten“ fordern die Ansätze des HPLU Schüler*innen dazu heraus, ihr methodisches Repertoire ständig zu erweitern: Die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten werden besonders gefördert. Darüber hinaus schulen handlungs- und produktionsorientierte Verfahren auch die verortenden Fertigkeiten, da das eigene Gestalten auf Basis der textanalytischen Erkenntnisse und mit Ziel einer an Kontextwissen anschließenden Deutung geschehen soll. Im Zielfeld der „Haltungen“ steht die Suche nach der „eigenen Ich-Identität“ (vgl. Kepser / Abraham 2016, 21) im Zentrum der kreativ-produktiven Auseinandersetzung mit lyrischen Texten: Schüler*innen sollen darin gefördert werden, ihre eigene Stimme zu entwickeln und selbstständig auf die von lyrischen Texten transportierten Positionen zum Mensch-Umwelt-Verhältnis zu reagieren.

Abschließend lässt sich zusammenfassen: Neben möglichst unterschiedlichen medialen Materialien sollen Schüler*innen im köLyU auf methodisch vielfältige Weise mit lyrischen Texten in Kontakt kommen. Der textanalytische Zugang bildet dabei die Grundlage, sollte jedoch durch ein (gelenktes) Unterrichtsgespräch geframt und begleitet und durch ein möglichst breites Spektrum an handlungs- und produktionsorientierten Methoden erweitert werden.

4 köLyU-Umsetzungsvorschläge anhand dreier Gedichte

Ziel des folgenden Kapitels ist es, die bisher formulierten Überlegungen zum köLyU anhand von drei lyrischen Texten zu konkretisieren. Für die Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Bereich der „Identität“ (vgl. Kapitel 3.5.1) wird mit Silke Scheuermanns Text *Pollen* (vgl. Scheuermann 2014c, 45) gearbeitet. Für den Bereich „Agency“ erfolgt eine nähere Auseinandersetzung mit dem Protestsong *Küss die Hand, OMV* (vgl. Pories 2020), eine vom EAV-Original *Küss die Hand, schöne Frau* ausgehende Coverversion des Fridays for Future-Aktivisten Simon Pories. *Erwachen im digitalen Nebel* (vgl. Song Lyrics Bot 2024) wurde vom Song Lyrics Bot, einem generativ vortrainierten Sprachmodell des amerikanischen Unternehmens OpenAI, produziert und beschreibt die Zukunft aus Sicht der Künstlichen Intelligenz. Alle drei Texte wurden auf Basis der Kriterien des Gegenwartsbezugs, der Repräsentativität (für die aktuelle Gegenwartslyrik, die aktuelle Protestlyrik und die aktuelle Diskussion um virtuelle Poesie) und mit dem Ziel, Schüler*inneninteresse zu erwecken (vgl. BGBl. Nr. 88/1985, 158 f.), ausgewählt. Zentrales Auswahlkriterium der Texte war zudem, dass als „Gedicht[e] im kritischen Bewusstsein der anthropozentrischen Perspektive“ ein „öko- oder biozentrisches Weltbild (...) repräsentieren“ und eine „Ethik der Verantwortlichkeit“ (Zemanek / Rauscher 2018, 97) implizieren – bei *Pollen* für das eigene Selbst, bei *Küss die Hand, OMV* in Bezug auf gesellschaftliches, wirtschaftliches und politisches Agieren und bei *Erwachen im digitalen Nebel* bezogen auf den Umgang mit Künstlicher Intelligenz in Gegenwart und Zukunft.

In den einzelnen Unterkapiteln folgen auf die jeweilige Sachanalyse der Texte, in welchen auch deren kulturökologisches Potential untersucht wird, didaktisch-methodische Überlegungen, die aufzeigen, wie mit dem jeweils besprochenen Ausgangstext im köLyU gearbeitet werden kann, um die Ziele der Akkumulation von „Wissen“, der Aneignung von „Fertigkeiten“ und der Reflexion konkreter „Haltungen“ zu erreichen.

4.1 *Pollen*: von der Selbstbetrachtung zur Sprachfähigkeit

4.1.1 Sachanalyse von Silke Scheuermanns Text *Pollen*

Die Gedichte der vielfach ausgezeichneten deutschen Lyrikerin Silke Scheuermann, die sich durch die „eingehende(...) Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Mensch und Natur

nicht nur unter dem Eindruck fortschreitender Zerstörung“ (Gerstenberger 2020, 252) auszeichnen, kategorisiert Axel Goodbody als Teil der Lyrik des Anthropozäns: Scheuermann würde in ihnen sich durch „ökologisch sensible, selbstreflexive Schreibformen“ auszeichnenden Texten Themen wie Artensterben oder (industrielle) Naturzerstörung ansprechen und zugleich der Handlungsmacht der Natur, den Lebensräumen von Tieren und Pflanzen sowie „dem Staunen“ Raum geben (vgl. Goodbody 2016, 303). Auch das folgend besprochene Gedicht *Pollen* kann als Sensibilisierungsversuch für die pflanzliche Lebenswelt und Anstoß zum Hinterfragen „tradierte[r] Denkgewohnheiten“ (ebd., 304) verstanden werden. Es wurde 2014 als Teil des Zyklus *Flora* im Gedichtband *Skizze vom Gras* publiziert und lautet folgendermaßen:

Pollen

Ich würde später verstehen, hieß es,
erst einmal eine Reise tun.
Als wüsstet ihr nicht, wie es sich anfühlt,
unwissend unterwegs zu sein.
Zu fliegen in dem Bewusstsein,
nicht zu begreifen, weshalb
man über die Erde gleitet, über die
Gräser am Gartenrand, die halb
offenen Tulpen. Als Kinder,
die pubertierten, wart ihr mir ähnlich.
Immer ein wenig zu weich und zu weiß,
seidig, bei Gott, aber ohne bestimmte Kontur,
die man nachvollziehen, begreifen kann.
Ohne einen anderen Namen
als jenen, der noch nicht passte, nach dem sich
umzudrehen noch keinen Sinn macht,
nicht wirklich. Alles noch Übung,
Lehrschule, Stoff. Hoffnung, dass, irgendwann,
endlich, deine stolzeste Stimme erklingt,
behauptet, dass „Ich“ etwas ist,
das befruchtet ist, einem höheren
Wunsch nachgibt, Leben schafft.
Und ich habe endlich die Ahnung,
wohin es, vielleicht, geht –
aber dann diese Willkür:
leicht zunehmender Wind,
und ich werde umgelenkt,
mein Unmut, mein Unverständnis.
Da war nie ein Ziel für mich.
So ist es kein Ankommen.

(Scheuermann 2014c, 45)

Thematisch befasst *Pollen* sich mit der Suche nach der eigenen Identität und Selbstfindung aus Perspektive eines Pollenkorns. Der Titel verweist darauf, dass es sich hier um ein Rollengedicht handelt, im Text also die titelgebende Instanz spricht. Dies ist bei acht der zehn Texte des *Flora*-Zyklus (etwa auch bei den Texten *Brennnessel*, *Efeu* oder *Löwenzahn*) der Fall. Pollen können einerseits als Symbol für das neue, sich entwickelnde Leben stehen. Andererseits bedingt ihre Leichtgewichtigkeit auch, schnell verweht zu werden, womit sie zugleich das Ausgeliefert-Sein von Individuen gegenüber gesellschaftlichen und Umwelteinflüssen symbolisieren. Evi Zemanek vertritt die Ansicht, dass der Titel mit „Pollen“ auf die poetologische Metapher des Blütenstaubs verweist (vgl. Zemanek 2018b, 289). Für den als Novalis publizierenden Schriftsteller der Frühromantik Friedrich von Hardenberg (1772–1801) stand die Blütenstaub-Metapher für die Wirkungsabsicht der Literatur: Literarische Texte müssten Samen gleich in großem Ausmaß ausgesät werden, um zur Bildung der Rezipierenden beitragen zu können (vgl. Uerlings 2000, 2).

Dass der Text kein festes Reimschema oder Metrum aufweist, erzeugt einen unruhigen Rhythmus, der die inhaltliche Textaussage unterstreicht. Auch der an Einschüben, wie „hieß es“ (V. 1), „bei Gott“ (V. 12) oder „nicht wirklich“ (V. 17), reiche, an Verben arme und verschachtelte Satzbau unterstreicht die unruhigen Gedankengänge des lyrischen Ich. Pollen ähnlich scheinen auch die hier präsentierten Gedanken immer wieder verweht zu werden. Zum Thema der Identitätssuche passend beginnt der Text mit dem Wort „Ich“ (V. 1). Dieses Ich spricht zunächst zu einem „[I]hr“ (V. 3 und V. 10) und dann zu einem Du (vgl. V. 19), womit ein sich wandelndes Nähe-Distanz-Verhältnis einhergeht: Mit der Ihr-Anrede, so Dieter Burdorf, werde Öffentlichkeit geschaffen, während der Dialog zwischen einem Ich und einem Du im Gedicht Intimität erzeuge (vgl. Burdorf 2015, 205). Eingangs beschreibt das lyrische Ich seine gegenwärtige Situation und gibt Einblicke in seine Selbstsicht, um anschließend Zukunftshoffnungen und ernüchternde Perspektiven auf das Leben zu formulieren. Anklagend äußert es sich zu Beginn des Textes im Konjunktiv darüber, zum Aufbruch gezwungen worden zu sein:

Ich würde später verstehen, hieß es,
erst einmal eine Reise tun.
Als wüsstet ihr nicht, wie es sich anfühlt,
unwissend unterwegs zu sein.

(VV. 1–4)

Dass mit „ihr“ Menschen angesprochen werden, wird spätestens in der neunten Verszeile deutlich: „(...) Als Kinder, / die pubertierten, wart ihr mir ähnlich“ (VV. 9 f.). Das pflanzliche

lyrische Ich tritt als hierarchisch über den Menschen stehend auf, indem es diese als ihm ähnlich bezeichnet und somit bewertet. Damit kommt es zu einer Umkehrung des klassischen Mensch-Umwelt-Verhältnisses, was aus kulturökologischer Perspektive besonders interessant ist: Die Beschreibung des menschlichen Verhaltens scheint eine Folge der genauen Beobachtung der Menschen durch den pflanzlichen Akteur zu sein. Damit kommt es zu einer pflanzlichen Aneignung des Konzepts der Taxonomie, das davon ausgeht, „dass die Natur eine klassifizierbare Ordnung aufweist, die vom Menschen durch genaue Beobachtung erschlossen werden kann“ (Lempp / Schmidt / Thiemann 2020, 19). Dies zeigt sich auch in der pflanzlichen Unterstellung, die Menschen müssten wissen, wie es ist:

Zu fliegen in dem Bewusstsein,
nicht zu begreifen, weshalb
man über die Erde gleitet, über die
Gräser am Gartenrand, die halb
offenen Tulpen. (...)

(VV. 5–9)

Das pflanzliche lyrische Ich schließt aus seiner Erfahrungswelt auf jene des Menschen, was einen Perspektivwechsel herbeiführt und als Antwort auf die in der Literatur weit verbreiteten, anthropomorph agierenden, fühlenden und denkenden Tiere und Pflanzen verstanden werden kann. Damit fungiert der Text, nach Hubert Zapfs triadischem Funktionsmodell, als „*imaginativer Gegendiskurs*“ (Zapf 2008a, 34; Kursivschreibung im Original): Er agiert als „Entfaltungsraum des Imaginären“ (ebd.), in welchem der Pollen die Möglichkeit erhält, sein Erleben und seine Empfindungen zu teilen. Wie auch an einigen weiteren Stellen wird im oben angeführten Zitat das Stilmittel des Enjambements zur Hervorhebung genützt: Die „halb / offenen Tulpen“ (VV. 8 f.) können als Bild für die Phase des Erblühens und Erwachsenwerdens verstanden werden. Der Begriff der „Erde“ (V. 7) ist in seiner Mehrdeutigkeit als Humus, Erdboden und Planet insofern zentral für den kulturökologischen Blick auf Lyrik, als dass er die Bedeutsamkeit von Sprachlichem und sprachlicher Deutlichkeit für das Verständnis von Naturwissenschaftlichem vor Augen führt.

Das Thema der „Identitätsfindung“ wird auch in Form sprachlicher Bilder aufgegriffen: Darunter fallen Ausdrücke, mit denen das lyrische Ich sein Unterwegs-Sein als Pollenkorn beschreibt und die zugleich als Metaphern für das menschliche Leben verstanden werden können: etwa „Reise“ (V. 2) für den Lebensweg. Assonanzen und Alliterationen hingegen erzeugen Emotionalität, wie etwa im Fall von „unwissend unterwegs“ (V. 4) oder bei der Selbstbeschreibung

des lyrischen Ich, die – erneut von der pflanzlichen Gestalt ausgehend – in Parallele zu jugendlichen Menschen geschieht: „[i]mmer ein wenig zu weich und zu weiß, / seidig“ (VV. 11 f.). Weiter geht diese Beschreibung mit dem Verweis „ohne bestimmte Kontur, / die man nachvollziehen, begreifen kann“ (VV. 12 f.) zu sein. Das Verb „begreifen“ (V. 13) kann hier doppeldeutig gelesen werden – nämlich hinsichtlich des Angegriffen-Werden-Könnens und des Verstanden-Werdens, während in Verszeile 6 mit „nicht zu begreifen“ eindeutig das (Nicht-)Verstehen angesprochen wird. Die Mehrfachverwendung verweist auf die Zentralität dieses Wortes: Das lyrische Ich versucht während des gesamten Textes zu „begreifen“, was es innerlich (man könnte angelehnt daran von einer „Seele“ sprechen) und äußerlich (man könnte vom „pflanzlichen Körper“ sprechen) ausmacht. Sprache trifft auf Materie und formt diese mit: Dies zeigt sich auch an der Aufzählung „Übung / Lehrschele, Stoff“ (VV. 17 f.): „Stoff“ kann einerseits als Lehrinhalt, andererseits aber auch in Bezug auf das Material, aus dem das eigene Ich geschaffen ist, bezogen werden. Auch an einer weiteren Stelle wird die Zentralität von Sprachlichem deutlich, nämlich in Bezug auf den Namen:

Ohne einen anderen Namen
als jenen, der noch nicht passte, nach dem sich
umzudrehen noch keinen Sinn macht,
nicht wirklich. (...) (VV. 14–17)

Während Evi Zemanek diese Stelle als „Kritik an der typisch menschlichen Praxis, alles zu benennen“, (Zemanek 2018b, 301) liest, kann man sie auch gegenteilig verstehen: Das Pollenkorn könnte sich auch nach einem für seinen aktuellen Entwicklungszustand passenderen, genaueren Namen sehnen. Diese Interpretation passt auch zur darauffolgenden Stelle:

(...) Hoffnung, dass, irgendwann,
endlich, deine stolzeste Stimme erklingt,
behauptet, dass „Ich“ etwas ist,
das befruchtet ist, einem höheren
Wunsch nachgibt, Leben schafft. (VV. 18–22)

In diesen Verszeilen erlaubt sich das lyrische Ich einen hoffnungsvollen Zukunftsblick. Es imaginiert ein Ich, das seine Lebensziele erreicht hat – im Fall des Pollens durch Befruchtung die Existenz der eigenen Pflanzenart zu sichern. Die scheinbare „Ahnung“ (V. 23) zu wissen, „wohin es, vielleicht, geht“ (V. 24) ist nicht nur durch den Einschub des Adverbs „vielleicht“ (V. 24) schon ausgebremst, sondern mündet vielmehr in einer ernüchterten Gewissheit, dass dem eben nicht so ist. Die Frustration des Gedichtanfangs kehrt hier verstärkt zurück. Diese neue

Qualität an „Unmut“ (V. 28) und „Unverständnis“ (V. 28) über die „Willkür“ (V. 25) des „Wind[s]“ (V. 26), ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse des lyrischen Ich einfach „umgelenkt“ (V. 27) zu werden, zeigt sich auch in einem radikalen Stilbruch gegen Ende des Gedichts. Die emotionale Gedankenverrenkung des bisherigen Gedichts, in dem sich Sätze über mehrere Zeilen erstreckten, weicht in den letzten beiden Verszeilen verbitterter Klarheit:

Da war nie ein Ziel für mich.
So ist es kein Ankommen.

(VV. 29 f.)

Zusammenfassend lässt sich zum kulturökologischen Potential dieses Textes sagen: Zunächst stellt *Pollen* eine bereichernde Umkehr der Mensch-Umwelt-Hierarchie dar, da es die Pflanze ist, die von ihrem Welt-Verstehen und -Erleben auf die von ihr beobachteten Menschen schließt. Obwohl dies in tendenziell anthropomorpher Form passiert, da das Pollenkorn Emotionen, wie „Hoffnung“ (V. 18) und „Unmut“ (V. 28) verspürt, fungiert der Text im Großen und Ganzen als Gegendiskurs zu anthropozentrischen Erzählungen über die Phase der Identitätsfindung während der Jugend und pubertären Entwicklung. Das lyrische Ich schließt von seinen Erfahrungen in einem nicht-kulturellen System auf das menschliche Sein und Verhalten: Auch wenn der Text in menschlicher Sprache verfasst ist, spielen Sprache und Sprechen, mit Ausnahme des zentralen Entwicklungsmoments des erhofften Benannt-Werdens, inhaltlich keine Rolle. So manche kulturelle Vorstellung wird jedoch aufgegriffen – wie etwa das von einem abgrenzten Privat-Naturraum ausgehende Raumgestaltungskonzept „Gartenrand“, das religiöse Konzept „Gott“ oder „Übung“ als menschliches Konzept der bewusst anvisierten Weiterentwicklung. Abschließend lässt sich festhalten, dass der Text die Suche nach der eigenen Identität und dem Ich-Verständnis von der menschlichen Existenz entkoppelt und in Form des „Ankommens“, etwa im letzten Stadium des pflanzlichen Entwicklungsprozesses, als universelles Ziel aller Lebewesen inszeniert.

4.1.2 Didaktisch-methodische Überlegungen zu *Pollen*

Dass lyrische Texte als Reflexionsflächen von Subjektivitätserfahrungen (vgl. Kapitel 3.2) fungieren können, zeigt Silke Scheuermanns Gedicht *Pollen* eindrucksvoll. Dieses beleuchtet die „Identitätserschütterungen“ (Spinner 2012, 17) Pubertierender aus Sicht von Pollenkörnern. Da die Arbeit mit diesem Text mehrfach zum Wechsel von Perspektiven und damit zur Hori-

zonerweiterung einlädt, eignet er sich besonders gut für die „Auseinandersetzung mit eigener und fremder Subjektivität“ (ebd., 16 f.), wie anhand der didaktisch-methodischen Überlegungen dieses Kapitels gezeigt werden soll.

Der erste Perspektivwechsel erwartet Schüler*innen, wenn sie sich unter einem „Gedicht“ einen Text, der Reime, ein festes Metrum und Strophen aufweist, vorstellen. Anhand der Auseinandersetzung mit dem in freien Versen ohne Reimschema verfassten *Pollen* sollen Lernende das Bewusstsein aufbauen, dass Gedichte nicht in enge sprachlich-formale Korsette gezwängt sein müssen. Sehr wohl sollen lyrische Texte, die im köLyU behandelt werden, ihre Rezipient*innen jedoch zur Reflexion der eigenen Identität anregen. Dies kann etwa über die emotional-effektive Ebene erreicht werden, die Gedichte anzusprechen versuchen: In *Pollen* klagt das lyrische Ich an, dass es der „Willkür“ (V. 25) des Windes ausgesetzt sei und es sich (noch) nicht angekommen fühle. Diese Information wird von einem das gesamte Gedicht prägenden verunsichert-wütenden Tonfall begleitet. Wie umfassend Emotionen trotz der Textkürze in Gedichten transportiert werden können, zeigt sich am deutlichsten, wenn sie vorgelesen werden. Im köLyU sollten Schüler*innen deshalb regelmäßig zeitliche und räumliche Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen, um sich durch das gegenseitige Vortragen eines Gedichts besser in den Text hineinfühlen zu können. Dabei sollen sie bewusst versuchen, das Gesagte durch passende Gestik und Mimik zu unterstreichen. Die den Aneignungsprozess stimulierenden Bewegungen können in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung eingesetzt werden. Die Übung könnte folgendermaßen umgesetzt werden:

Zu fliegen in dem Bewusstsein, nicht zu begreifen, weshalb man über die Erde gleitet, über die	(Flugbewegungen mit den Armen) (Griff mit offenen Handflächen zum Brustbein, von hier weg: ausladende Halbkreisbewegung der Arme mit nach oben gerichteten Handflächen)
Gräser am Gartenrand, die halb offenen Tulpen (...) (VV. 5–9)	(In-die-Luft-Zeichnen einer sehr welligen Linie) (Blick zu den imaginierten offenen Tulpen am Boden)

In Zusammenhang mit dieser die kommunikativ-performativen Fertigkeiten der Lernenden stärkenden Übung zur Textverkörperung sollen Lehrpersonen die Schüler*innen einerseits darauf hinweisen, dass ihre innere Haltung, ihr Gestus, in engem Zusammenhang mit ihrer Gestik, ihren körperlich sichtbaren Bewegungen und Positionen, die das Sprechen begleiten, steht. Andererseits sollten sie davon (auch für andere Präsentationskontexte) mitnehmen, dass ein durch bewusste Gestik und Mimik gestalteter Vortrag den präsentierten Text auch

gliedert (vgl. Lösener / Siebauer 2011, 76). Davon ausgehend kann im Rahmen des gelenkten Unterrichtsgesprächs gemeinsam über das Sprechen in diversen Situationen, an verschiedenen Orten und mit unterschiedlichen Menschen reflektiert werden: Inwiefern ist meine jeweilige Art zu kommunizieren damit verbunden, wie ich mich sehe oder gesehen werden möchte? Schüler*innen sollen das Gedicht *Pollen* dahingehend analysieren, mit welchen Bildern das lyrische Ich sich in seiner Jugendlichkeit beschreibt und auf welche Stilmittel es dabei zurückgreift – etwa auf die Alliterationen „unwissend unterwegs“ (V. 4) und „zu weich und zu weiß“ (V. 11). Auf Basis dieser Informationen kann ein Steckbrief des lyrischen Ich erstellt werden, der folgendermaßen aussehen könnte:

Name(n): Pollen (Fremdbenennung) und „ohne einen (anderen) Namen“ (eigenes Gefühl)

Beruf: noch in Ausbildung (Übung, Lehrschule, Stoff)

Wohnort: besiedeltes Gebiet („Gartenrand“)

Tätigkeiten: reisen, über die Erde gleiten, herumfliegen

Körperliche Merkmale: zu weich und zu weiß, seidig, ohne bestimmte Kontur

Religion: vermutlich an Gott gläubig

Wunsch für die Zukunft: ankommen, einen Sinn im Leben finden, befruchtet werden

Im Anschluss an das Erstellen des Steckbriefs sollen Schüler*innen sich überlegen, wie sie ihn präsentieren würden: Mit welcher Mimik und Gestik könnte eine Performance des Steckbriefs gestaltet, mit Bewegungen und stimmlichen Veränderungen unterlegt werden? Als anschließenden handlungs- und produktionsorientierten Auftrag könnten die Lernenden auf Basis des von ihnen gestalteten Steckbriefs ein einminütiges Video drehen, bei dem sie die Rolle des Pollenkorns einnehmen und sich einem fiktiven Publikum vorstellen.

Ein zweiter zentraler Perspektivwechsel, zu dem das Gedicht *Pollen* einlädt, ist das Einfühlen in andere Erfahrungswelten. So ist „leicht zunehmender Wind“ (V. 26) für den Pollen ein alles verändernder Faktor, der größten Einfluss auf das Schicksal der sehr leichten Samenkörner hat. Auch andere Gedichte, wie etwa Theodor Däublers *Die Buche* (Däubler 1956 [1916], 223) oder Jan Wagners *dachshund* (Wagner 2014a, 95 f.), eröffnen den Rezipient*innen neue Perspektiven auf die Welt: Während in *Die Buche* das Ergrünen und Abfallen des Laubwerks als Ausdrucksform des Baums dargestellt wird, erschließt sich der Dachshund seine Umgebung durch das Verfolgen olfaktorischer Spuren (für Ausschnitte aus beiden Texten: vgl. Kapitel 3.5.1). Ausgehend vom Gedicht *Pollen* kann hinterfragt werden, welche unterschiedlichen

kommunikativen Ausdrucksformen abseits der menschlichen Sprache existieren. In *Pollen* äußert sich das nicht-menschliche lyrische Ich einerseits auf sehr menschliche Art und Weise: Es scheint über Emotionen zu verfügen, die es auch artikuliert. Andererseits verfügt es über keine weitere Form der aktiven Interaktion, die über den Kommunikationsraum des Textes hinausgeht: Es reflektiert seine eigene Passivität, das Getragen-Werden und Ausgeliefert-Sein gegenüber dem Wind und die Abhängigkeit von einem mächtigeren „Du“. Eine Möglichkeit, das Unterwegs-Sein und somit Interagieren der Pollen mit der sie umgebenden Natur dennoch hörbar zu machen, ist die auf den Alliterationen und der Verortung im (windigen) Naturraum gestützte Übertragung des Textes in eine auditive Form: Schüler*innen können das Gedicht etwa mit einer dazu passenden Geräuschkulisse unterlegt vortragen und dabei aufnehmen. Hintergrundgeräusche können von den Lernenden selbst erzeugt und aufgenommen oder mithilfe von Sound-Bearbeitungs-Tools hergestellt werden, womit die Medienkompetenz erweitert wird oder bereits besonders medienkompetente Kinder ihre Fertigkeiten als für den Lyrikunterricht gewinnbringend erfahren können.

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kommunikationsformen und dem im Text vollzogenen Perspektivwechsel kann zudem über die eigene lyrische Textproduktion vollzogen werden: Schüler*innen sollen einen lyrischen Text verfassen, der die häufigsten Stilmittel (wie Enjambement, Einschübe und Alliterationen) von *Pollen* aufgreift und der aus der Perspektive einer Ameise oder des Betons verfasst ist. Zur Vorbereitung auf die Textgestaltung soll zunächst ein Cluster (vgl. Waldmann 2021, 38) erstellt werden, bei dem „Ameise“ / „Beton“ eingekreist in der Mitte steht. Davon ausgehend werden weitere nähere identitätsbezogene Beschreibungen und Tätigkeiten aufgeschrieben, die Schüler*innen mit diesem Begriff assoziieren – etwa „fleißig“, „stark“ oder „Teamwork“ / „grau“, „kühl“ und „Härte“. In Anschluss an die Erstellung des Clusters sollen Lebens- und Verhaltensweisen von Ameisen / der Entstehungs- und Verfallsprozess von Beton recherchiert und eine Mind-Map mit (für die inhaltliche Textfokussierung) wichtigen Informationen erstellt werden. Auf Basis dieser Informationen können erste Alliterationen formuliert, Einschübe überlegt und beim Verfassen des Gedichts mit dem Titel „Ameise(n)“ oder „Beton“ auch eine ähnliche Strophenform, beispielsweise geprägt von Enjambements, konstruiert werden.

Der dritte Perspektivwechsel, den das Gedicht *Pollen* mit sich bringt, ist die Inspiration, sich selbst im (scheinbar) anderen wiederzufinden. Im Text *Pollen* wird das Mensch-Umwelt-Verhältnis aus der Umweltperspektive beleuchtet. Der Pollen findet sich in den pubertierenden Menschen wieder und zieht eine Parallele zwischen seinem eigenen Zustand und Verhalten zu jenem von Jugendlichen. Die umgekehrte Perspektive findet sich in Conrad Ferdinand Meyers Text *Der geschändete Baum* (Meyer 1882, 41) wieder: Das menschliche lyrische Ich spricht zu einem jungen Baum, welchen im Gedicht nicht näher benannte „Frevler“ (V. 2) „zu schier derselben Stunde“ (V. 5) „mit dem Beile (...) zerschnitten“ (V. 1) hätten, als es selbst „[v]on schärferm Messer eine tiefe Wunde“ (V. 6) erleiden musste. Das Ergebnis des parallel verlaufenden, gemeinsamen Heilungsprozesses, bei dem sich der Mensch um den Baum kümmerte, sind Narben, mit denen „beide prahlen“ (V. 18), während viele andere „so verwundet, welkten, starben“ (V. 17). In beiden Gedichten findet die Identifikation mit dem menschlichen bzw. pflanzlichen Gegenüber in Hinblick auf einen lebensverändernden Moment statt. Im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs können Schüler*innen überlegen, welche Meilensteine und Veränderungen möglicherweise spezieübergreifend bestehen. Daran anschließend sollen die Lernenden reflektieren, wo für sie die Grenze zwischen Natur und Mensch liegt, beziehungsweise auch, inwiefern diese überhaupt existiert. Damit lädt der Text zum Nachdenken über eines der zentralen Themen des köLyU-Zielbereichs „Wissen“ ein: zur Reflexion über die Begrifflichkeiten und Konzepte „Natur“ und „Kultur“ bzw. „Umwelt“ und „Mensch“ sowie deren Verhältnis zueinander. Im gelenkten Unterrichtsgespräch soll, ausgehend vom Text *Pollen*, Raum für den Austausch verschiedener Positionen zu diesem komplexen Thema geschaffen werden. Wichtig dabei ist, dass die Lernenden die Polyphonie an Meinungen zur nicht abschließend klärbaren Frage der Grenzziehung zwischen „Natur“ und „Kultur“ erfahren: Die Erfahrung, dass es auf manche Fragen verschiedene Antworten gibt, die als gleichberechtigt koexistent akzeptiert werden können, kann dazu beitragen, die Empathiefähigkeit der Lernenden zu stärken.

Ein möglicher anschließender Schreibauftrag wäre, den Inhalt des Gedichts *Pollen* aus anderer Perspektive wiederzugeben (vgl. Spinner 2012, 56 f.): So könnten die Schüler*innen etwa dazu aufgefordert werden, das Gedicht aus der Perspektive des Windes oder des angesprochenen „Du“ zu verfassen. Möglich wäre auch, den Inhalt zwar aus Sicht des Pollens zu schreiben, aber die „emotionale Verfassung“ (ebd., 57) zu verändern: Das Pollenkorn könnte etwa begeistert

aufgeregt und voller Abenteuerlust über seine „Reise“ (V. 2) sprechen. Eine weitere Möglichkeit, sich mit den zentralen Inhalten, Aussagen oder auch Fragestellungen des Gedichts auseinanderzusetzen, ist dessen szenisches Erschließen (vgl. Lösener / Siebauer 2011, 78): Mithilfe einer vorbereitenden Schreibaufgabe, im Fall von *Pollen* beispielsweise ein fiktives Interview mit einem Pollenkorn und im Fall von *Der geschändete Baum* etwa ein Innerer Monolog des Baumes, sollen Schüler*innen dabei unterstützt werden, den jeweiligen Text für sich selbst zu interpretieren. Auch theaterpädagogische Zugänge können eingesetzt werden: Zum besseren Verständnis von Details oder der Textaussage sollen sich die Lernenden in Kleingruppen kurze Szenen erarbeiten – etwa zur Beziehung zwischen dem verwundeten Baum und dem lyrischen Ich oder zur Perspektive des Pollens auf die (jugendliche) Menschheit.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Gedicht *Pollen* in seiner Funktion als „*imaginativer Gegendiskurs*“ (Zapf 2008a, 34; Kursivschreibung im Original) vielfache Möglichkeiten eröffnet, nach seiner Rezeption „die Welt anders zu erleben und so [die] eigene Subjektivität, [den eigenen] Sprach- und Lebenshorizont zu erweitern“ (Lösener / Siebauer 2011, 12): Erstens zeigt es Schüler*innen die Vorteile eines breit verstandenen Lyrikbegriffs auf. Darüber hinaus bietet sich *Pollen* aufgrund seiner Kürze, Prägnanz, treffenden sprachlichen Bilder und Emotionalität dazu an, durch Mimik und Gestik gestaltet vorgetragen zu werden. Dass Schüler*innen dabei mit unterschiedlichen Präsentationsformen spielen können, trägt nicht nur zur Vertiefung kommunikativer Fertigkeiten bei, sondern fordert sie auch heraus, eine Haltung zum Textinhalt und somit zur eigenen Phase der jugendlichen Veränderung zu finden und diese zu transportieren. Weiters lädt die Arbeit mit dem Text dazu ein, sich in andere Erfahrungswelten einzufühlen, womit die Reflexion über die eigene Identität stark in Zusammenhang mit und Abgrenzung zu anderen (nicht-)menschlichen Identitäten geschieht. Er liefert somit einen wertvollen Beitrag zum Mensch-Umwelt-Verständnis und inspiriert dazu, eigene Schreibversuche zu nicht-menschlichen Kommunikations- und Ausdrucksformen zu starten oder sich im lyrischen Schreiben aus nicht-menschlicher Perspektive zu versuchen. Darüber hinaus ermöglicht die Beschäftigung im köLyU mit dem aus pflanzlicher Perspektive verfassten Text *Pollen* „intersubjektive Alteritätserfahrung[en]“ (ebd.), indem das lyrische Ich sich als pflanzlicher Akteur in (jugendlichen) Menschen wiederfindet. Dies kann im köLyU etwa durch szenisches Erschließen nachempfunden werden und soll dazu beitragen, zu reflektieren, inwieweit sich menschliche Identität von tierischer oder pflanzlicher abgrenzen lässt.

4.2 *Küss die Hand, OMV*: von der Reflexion zur (Re-)Aktion

4.2.1 Sachanalyse des „Fridays for Future“-Protestsongs *Küss die Hand, OMV*

Der Protestsong *Küss' die Hand, OMV* basiert auf dem 1987 veröffentlichten Originallied *Küss' die Hand, schöne Frau* (Spitzer 1987) der Austropop-Band „Erste Allgemeine Verunsicherung“, kurz EAV. Der neue Text wurde im Juni 2020⁶ von Simon Pories, einem österreichischen Klimaaktivisten, der bei der parteiunabhängigen, gewaltfreien Klimaschutz-Bewegung Fridays for Future engagiert ist, verfasst und lautet folgendermaßen:

Küss die Hand, OMV

In jedem Wissenschaftsjournal
Zukunftsbilder ganz fatal
Doch noch haben wir die Wahl
Zu verhindern diese Qual

Dideldum, dideldei es geht auch emissionsfrei
Ganz allein, OMV, in Neuseelands Meeresblau
Tirili, tirilo, wenn ihr handelt, wär ich froh
Schallali, Schallala, die Klimakrise ist schon da
Pummerin, Pummero bald schlägts zwölf, apropos
Diese Krise kommt schon an, da ist was dran, bei uns daham

**Küss die Hand, OMV, was ihr macht[,] ist nicht sehr schlau –
tirili, tirilo, tirila
Küss die Hand, OMV, wenn ich in die Zukunft schau[,]
Seh ich, die Katastrophe kommt sehr nah**

Mit 140 an die Wand, ist der aktuelle Stand, doch das Ausmaß dieser Krise ist noch vielen unbekannt:

Ökosteuern wolln wir nicht, weil da der Pendler Wut ausbricht.
Grübel grübel und studier, tuama in Wasserstoff investieren
Bussi Bussi, der Industrie küsst' ma's Handi und die Fussi
Wonne, Wonne, jubilier, es wird doch nicht so schlimm passier'n
Sappalott, Hoppala, die Wissenschaft sagt: Ist nicht wahr!
Für unsre Erde, um Himmels Wille, gibt es keine Pille.

Fridays wer, Future wie, ja die Kinder sind schon lieb
Weh oweh, weh oh mir, Wirtschaftswachstum brauchen wir
Trallala, trallali, die ganzen Jobs, wichtig sind die
Warum ich so mit euch red, weil die Welt nicht untergeht
Transpiri, transpira, Österreich is ned alla
Es wär besser, ganz genau, in China fingans damit au, also tschau!

(Pories 2020)

⁶ Die Angabe zum Verfassungszeitpunkt findet sich nicht auf der Homepage von Fridays for Future Österreich, wurde aber von der Verfasserin per Instagram-Nachricht direkt bei Simon Pories erfragt.

Das Protestlied *Küss die Hand, OMV* fordert Politik und Wirtschaft, insbesondere die Österreichische Mineralölverwaltung OMV, dazu auf, die Erkenntnisse der Klimaforschung ernst zu nehmen und in Entscheidungen umzusetzen, die zum Ende klimaschädigenden Verhaltens führen. Wie der Titel bereits andeutet, ist der Text stark von ostösterreichischem Lokalkolorit geprägt (vgl. etwa folgende Einschübe: V. 20: „Sappalott, Hoppala“, V. 23: „Weh oweh“ oder V. 27: „also tschau!“) und wird von einer ironisch-sarkastischen Stimmung dominiert. Häufig findet sich auch die Verwendung von Synekdochen: So steht etwa „Wissenschaftsjournal“ (V. 1) für die Ergebnisse der Klimaforschung, „Meeresblau“ (V. 6) für den Pazifik oder auch „Industrie“ (V. 18) für diverse Wirtschafts- und Industriezweige. Der durch onomatopoetische Elemente (vgl. etwa V. 8: „Schallali, Schallala“) volksliedhaft anmutende Sound charakterisiert auch das EAV-Originallied (vgl. Spitzer 1987), stellt im Protestlied jedoch darüber hinaus einen pikanten Kontrast zu den ernsten Inhalten dar.

Die erste Strophe weist einen gehäuftten Reim (V. 1: „(...)journal“, V. 2: „fatal“, V. 3: „Wahl“, V. 4 „Qual“) auf und führt mit dem elliptischen Enjambement „In jedem Wissenschaftsjournal / Zukunftsbilder ganz fatal“ (VV. 1 f.) in die Thematik des Liedes ein. Darüber hinaus stellt sie mit einer Inversion auch klar, dass das angesprochene „wir“, womit die gesamte Menschheit gemeint ist, noch nicht in der Handlungsunfähigkeit gelandet sei: „Doch noch haben wir die Wahl / Zu verhindern diese Qual“ (VV. 3 f.).

In der zweiten Strophe richtet sich das lyrische Ich an Wirtschaftstreibende, besonders an die OMV, die in Neuseeland Erdgas und Erdöl fördert und auch im kreuzgereimten (V. 11: „schlau“, V. 12: „tirila“, V. 13: „schau“, V. 14: „nah“) Refrain direkt adressiert wird (Vgl. VV. 11–14). Strukturell parallel beginnen Verszeile 5 („Dideldum, dideldei“), Verszeile 7 („Tirili, tirilo“), Verszeile 8 („Schallali, Schallala“) und Verszeile 9 („Pummerin, Pummer“) mit alliterativer Lautmalerei. Das lyrische Ich spricht die OMV in Verszeile 7 direkt an: „Tirili, tirilo, wenn ihr handelt, wär ich froh“. Das lautmalerische Spiel mit der „Pummerin“ ist ein Verweis auf die gleichnamige berühmte Glocke des Stephansdoms, des zentralsten Wiener Wahrzeichens und Identifikationsorts österreichischer Identität. Die darauffolgende Redewendung „bald schlägts zwölfte“ verweist auf die Dringlichkeit des Handlungsbedarfs: Die Metapher „zwölf Uhr“ steht für jenen Moment, zu dem es für gewisse notwendige Veränderungen zu spät ist. Im Kontext der Klimaforschung kann dies mit den „tipping points“, Kipppunkten, in Verbindung gebracht

werden. Darunter werden kritische Schwellenwerte, deren Überschreitung gravierende Folgen für den Zustand oder die Entwicklung des Klima- und Erdsystems haben, verstanden. Vor möglichen konkreten Auswirkungen des Erreichens von Kipppunkten in unterschiedlichen Regionen der Welt warnten die Erdwissenschaftler Timothy Lenton et al. besonders öffentlichkeitswirksam erstmals im Jahr 2008: Zu den dabei betrachteten „Kippelementen“ gehörte etwa die Destabilisierung des grönländischen Eisschildes, welche einen signifikanten und irreversiblen Meeresspiegelanstieg mit sich bringen würde (vgl. Lenton et al. 2008, 1786–1789). Viele der dabei berechneten Entwicklungen würden durch die menschengemachte Klimakrise ausgelöst oder zumindest beschleunigt, weshalb Lenton et al. diesem entgegenwirkende, vorbeugende und Forschungs-Maßnahmen forderten (vgl. ebd., 1792 f.), welche bis heute nur teilweise umgesetzt worden sind. Auch in *Küss die Hand, OMV* geht es um die Herausforderung der Abwendung der Klimakrise: In der letzten Verszeile der zweiten Strophe wird diese personifiziert, indem von ihrem (gegenwärtig bereits spürbaren) Ankommen gesprochen wird. Dies zeigt: Auch wenn die Krise sich nicht selbst erschaffen hat, ist sie nun schon zur gefährlichen Akteurin geworden, deren Existenz sich nicht mehr verleugnen lässt.

Die Bridge „Mit 140 an die Wand, ist der aktuelle Stand, doch das Ausmaß dieser Krise ist noch vielen unbekannt“ (V. 15) spielt auf eine Debatte der österreichischen Verkehrspolitik an, die 2018 vom damaligen Verkehrsminister und FPÖ-Politiker Norbert Hofer stark forciert worden ist: die Tempolimiterhöhung auf 140 Stundenkilometer auf österreichischen Autobahnen, was im Gegensatz zur von der Klimaforschung geforderten Senkung des Tempolimits steht (vgl. etwa Berger et al. 2022). Damit schlägt der Protestsong die Brücke zu einer weiteren kritisierten Gruppe: In der dritten Strophe spricht das lyrische Ich Politiker*innen an. Aus Angst vor „der Pendler Wut“ (V. 16) würde diese auf „Ökosteuern“ (V. 16) verzichten und anstatt dessen in Forschungen zu „Wasserstoff investieren“ (V. 17). Dies spielt auf die Diskussion an, inwieweit der vielfach gepriesene und von Politiker*innen häufig als klimapolitisches Allheil- und Wunderheilmittel präsentierte Wasserstoff als Energiequelle tatsächlich ein probates Mittel zur Lösung der Energieversorgungsproblematik sein kann (vgl. etwa Geitmann / Augsten 2022, 212–216), und verweist zudem auf das Engagement des österreichischen Ex-Kanzlers Sebastian Kurz für mit Wasserstoff betriebene Autos (vgl. Gluschitsch 2019). Mit „Grübel grübel“ (V. 17), „Bussi Bussi“ (V. 18) und „Wonne, Wonne“ (V. 19) findet sich hier zudem eine dreifache

Geminatio, welche die ironische Kommentierung des Verhaltens der Politik auf einen Höhepunkt treibt. Indem sich das lyrische Ich über Politiker*innen, die „der Industrie“ (V. 18) „Handi und die Fussi“ (V. 18) küssen würden, lustig macht, verleiht es seiner Frustration darüber Ausdruck, dass Entscheidungsträger*innen zu oft den bequemeren Weg wählten, indem sie Ergebnisse der metonymisch erwähnten „Wissenschaft“ (V. 20) damit abtäten, dass es „doch nicht so schlimm passier’n“ (V. 19) würde. Doch, so ist das lyrische Ich überzeugt: „Für unsre Erde, um Himmels Wille, gibt es keine Pille“ (V. 21). Der Einschub „um Himmels Wille“ sorgt nicht nur für einen Binnenreim mit „Pille“, sondern greift auch das archaische Gegensatzpaar „Erde“ und „Himmel“ auf. Darüber hinaus stellt auch das im falschen Kasus deklinierte Wort „Wille“, das eigentlich „Willen“ heißen müsste, einen weiteren Stolperstein dar, der Aufmerksamkeit erregt.

Die vierte und letzte Strophe richtet sich an die gesamte österreichische Gesellschaft, Politik und Wirtschaft gleichermaßen, indem sie tief verwurzelte Einstellungen und Glaubenssätze kritisiert: Dabei verweist das lyrische Ich auf die Verniedlichung und Herabwürdigung von klimaaktivistischen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Zudem zitiert es die häufig angeführte Forderung nach „Wirtschaftswachstum“ und „Jobs“. Dass das lyrische Ich der Wirtschaft, der Politik und breiten Teilen der Zivilgesellschaft unterstellt, dass diese die kulturelle Weiterentwicklung und den wirtschaftlichen Fortschritt über den Schutz und Erhalt von Naturräumen stellen würden, impliziert die Meinung des lyrischen Ich, dass die kritisierten Gruppen die beiden Parameter „Natur“ und „Kultur“ als unverbundene Bereiche verstehen. Dies steht im Gegensatz zur Perspektive jener Forschenden, die das Anthropozän als Realität feststellen und von einer untrennbaren gegenseitigen Einflussnahme ausgehen. Darüber hinaus referiert das lyrische Ich abschließend auf eine Strategie, mit der Bürger*innen, Politiker*innen und Wirtschaftstreibende westlicher Länder gleichermaßen versuchen, sich aus der Verantwortung zu ziehen:

Transpiri, transpira, Österreich is ned alla
Es wär besser, ganz genau, in China fingans damit au, also tschau! (VV. 26 f.)

Der Verweis auf die Emissionen von Ländern des Globalen Südens wirkt jedoch nicht nur als Erklärung für das eigene Nicht-Handeln. Vielmehr prangert Verszeile 7 indirekten Rassismus und ein westliches Überlegenheitsgefühl an. Mit dem Bewusst-Werden über die menschliche Naturzerstörung und dem Bekenntnis zur Verantwortung gegenüber der umgebenden Natur

und den Mitmenschen, so führt der Protestsong vor Augen, muss auch das Verlassen der eurozentrischen Perspektive einhergehen. Unzählige Studien zeigen, dass der ökologische Fußabdruck im Globalen Norden weitaus höher ist als in Ländern des Globalen Südens (vgl. Statista 2024). Würde die gesamte Weltbevölkerung gleichermaßen viele Ressourcen wie Menschen in Österreich verbrauchen, hätte es beispielweise im Jahr 2022 3,7 Erden gebraucht (vgl. Global Footprint Network 2023a). Wäre der weltweite Ressourcenverbrauch gleich jenem der Bevölkerung Chinas, so bräuchte es 2,5 Erden (vgl. Global Footprint Network 2023b), und gleiche er jenem der mosambikanischen Bevölkerung, so bräuchte es sogar nur die Ressourcen der halben Erde (vgl. Global Footprint Network 2023c). Wenn es hinsichtlich der Klimakrise um Verantwortlichkeiten geht, muss auch dieser global sehr ungleiche Verbrauch an Fläche zur Lebensstilerhaltung mitbedacht werden. Eva Horn und Hannes Bergthaller betonen deshalb, dass die Krise des Anthropozäns eng mit „Wirtschaftssystemen, Lebensstilen und Technologien“ (Horn / Bergthaller 2022, 80) verbunden und deshalb nicht „anthropogen, sondern soziogen“ (ebd., 83) sei.

Aus kulturökologischer Perspektive lässt sich zusammenfassen, dass der lyrische Text *Küss die Hand, OMV* als „kulturkritischer Metadiskurs“ (Zapf 2008a, 33; Kursivschreibung im Original) fungiert, weil er „kulturbestimmende Machtstrukturen und Ideologien“ (ebd.) durch deren direktes Thematisieren dekonstruiert: Er verbindet die Kritik an klimaschädlichem Verhalten mit dem Verweis auf die Verweigerung von gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Seite, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und im Sinne der Empfehlungen der aktuellen Klimaforschung zu handeln. Dabei agiert er zugleich als Wissensspeicher, indem er klimapolitisch relevante Themen anspricht, und als historisches Dokument, indem er die Forderungen der jugendlichen Klima-Protestbewegung in Österreich gleichermaßen wie exemplarische klimapolitische Streitfragen der 2010er- und 2020er-Jahre festhält.

4.2.2 Didaktisch-methodische Überlegungen zu *Küss die Hand, OMV*

Die Arbeit mit dem Protestlied *Küss die Hand, OMV* eignet sich aus mehreren Gründen gut für die Auseinandersetzung mit dem Thema der *Agency* im köLyU. Erstens wird der Text selbst schon damit zum Akteur, dass er gesellschafts-, politik- und wirtschaftskritische Inhalte in spielerischer, volksliedhaft-anmutender Form präsentiert. Zweitens thematisiert er (nicht direkt aber deutlich erkennbar) unterschiedliche Akteur*innen, die über Handlungsmacht verfügen,

diese aber nicht (in sinnvoller Weise) nützen, was sich verheerend auf die Bekämpfung der Klimakrise auswirkt. Drittens wird von Klimaaktivist*innen auch mit dem Text Agency ausgeübt, indem er auf der österreichischen Homepage von Fridays for Future öffentlich zugänglich ist und bei Demonstrationen performt wird. Folgend werden Ideen vorgestellt, wie die Auseinandersetzung mit diesen drei Aspekten im köLyU aussehen könnte.

Dass *Küss die Hand, OMV* als einer von drei zentralen Beispieltextrn für den köLyU ausgewählt worden ist, liegt, neben seinem Inhalt, Entstehungs- und Performance-Setting, auch am produktiven Gegensatz von ernstem Inhalt und der an sprachspielerischen Effekten reichen Form. Damit Schüler*innen diesen Kontrast und die Wirkung der onomatopoetischen Effekte nachvollziehen können, muss die Rezeption von *Küss die Hand, OMV* über das Lesen des Textes hinausgehen: etwa, indem die Lehrperson einen Live-Mitschnitt des Liedes von einer Demonstration vorspielt. Musikbegeisterte Lehrkräfte können das Lied auch selbst aufnehmen und abspielen oder – nach (mehrmaligem) Vorspielen des EAV-Originals – mit den Schüler*innen gemeinsam den Fridays for Future-Text zu einer EAV-Instrumental-Karaoke-Version singen. *Küss die Hand, OMV* bietet sich aber auch dafür an, ohne Musik vorgetragen zu werden – etwa als Rap. Dabei müssen das vierhebige sprachliche Metrum und der musikalische Takt übereingestimmt und mit einem Groove (etwa durch Musikinstrumente oder Body Percussion) unterlegt werden (vgl. Lösener / Siebauer 2011, 62). Auch Winfried Pielow schlägt vor, Gedichte als „Partitur“ wahrzunehmen und abwechselnd in Sprechchören oder durch Einzelsprecher*innen vortragen zu lassen (vgl. Pielow 1985, 112–114). So ließe sich etwa die zweite Strophe folgendermaßen aufteilen:

Sprechchor: Dideldum, dideldei

Einzelsprecher: Es geht auch emissionsfrei.

Einzelsprecherin: Ganz allein, OMV, in Neuseelands Meeresblau.

Sprechchor: Tirili, tirilo

Einzelsprecher: Wenn ihr handelt, wär' ich froh.

Sprechchor: Schallali, Schallala

Einzelsprecher: Die Klimakrise ist schon da.

Sprechchor: Pummerin, Pummero

Einzelsprecher: Bald schlägts zwölf, apropos[s].

Einzelsprecherin: Dieses Krise kommt schon an.

Sprechchor: Da ist was dran!

Einzelsprecherin: Bei uns daham.

Beim gemeinsamen Üben des Raps ist es wichtig, Sprachmelodie (etwa hoch, tief, steigend, fallend), Tempo (etwa: schnell, langsamer werdend) und Lautstärke (lauter werdend, flüsternd) an den Textinhalt anzupassen. Auch Pausen können Spannung in den Vortrag bringen, Georg Schmidt betont, dass diese „geradezu grammatikalische Funktion ausüben“ (Schmidt 2006, 165) können. In der Auseinandersetzung mit der Betonung und dem bewussten Einsatz von Pausen können Schüler*innen darauf hingewiesen werden, wie eng dies auch mit der Zeichensetzung bei der verschriftlichten Sprache und mit diversen Fragen der Interpunktion verbunden ist. Beispielsweise verändert sich der Inhalt des Satzes aus Vers 10, je nachdem, wie viele Pause man macht: „Diese Krise kommt schon an(...) / da ist was dran(...) bei uns daham“ oder „Diese Krise kommt schon an(...) / da ist was dran(...) / bei uns daham“. Der Sprechchor kann seine Performance auch durch Groove-Elemente ergänzen, etwa durch Body Percussion wie Fingerschnipsen, Stampfen oder Klatschen der Hände, auf Brust oder Oberschenkel. Lösener und Siebauer fassen zusammen, dass Schüler*innen beim Rappen lyrischer Texte vielerlei lernen könnten, nämlich:

- [a]ufeinander zu hören und ihren Vortrag aufeinander abzustimmen;
- Gedichte auswendig zu sprechen und vorzutragen;
- Texte wirkungsvoll mit Stimme und Körper zu inszenieren;
- Sprache mit musikalischen Strukturen zu verbinden (Sprechen im Takt, mit Grooves, mit musikalischer Begleitung);
- [ein] Gefühl für metrische Strukturen zu entwickeln (Lösener / Siebauer 2011, 62).

Aus kulturökologischer Perspektive auf Literatur als Medium kultureller Systeme kann ergänzt werden, dass Schüler*innen sich durch das Rappen des Textes in besonderer Weise als gestaltenden Akteur*innen erfahren können, die Informationen via „Zeichen und Verhalten“ (Finke 2006, 185) weitergeben. Die intensive körperliche Involvierung in die Performance des Textes ermöglicht zudem die Wahrnehmung von Literatur in ihrer „reflexiven Wechselbeziehung mit körperlich-emotionalen, naturhaften Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen“ (vgl. Zapf 2019, 369). Hinsichtlich des köLyU-Zielbereichs der Fertigkeiten kann zudem festgehalten werden, dass die rappende Auseinandersetzung mit *Küss die Hand, OMV* vor allem methodische und kommunikative Fertigkeiten stärkt. Beim gemeinsamen Erarbeiten der Textperformance

darf zudem die analytische Perspektive nicht fehlen und etwa gefragt werden: Welche Auswirkungen haben Rhythmus(wechsel), Metrum und Reime auf die Textwirkung? Welche Funktion haben die Klang- und Wiederholungsfiguren? Die aus dem Rezeptions- und Analyseprozess gewonnen Erkenntnisse sollen Schüler*innen auch produktiv anwenden können – beispielsweise beim Verfassen einer zusätzlichen Strophe: Neben Reimen sollen dabei unbedingt die Stilmittel der Assonanz, der Alliteration und der Geminatio, wie auch Dialekte und Soziolekte einfließen.

Ob nun ausschließlich als gerappter Text, als Rap mit Groove oder als Kombination von gerappten und gesungenen Textteilen: *Küss die Hand, OMV* eignet sich gut für fächerübergreifenden Unterricht mit dem Musikunterricht. Beispielsweise könnte ein Musikvideo produziert oder die Rhythmik des Textes auch musiktheoretisch analysiert werden. Im fächerübergreifenden Unterricht mit Geschichte, Politischer Bildung oder Geographie kann *Küss die Hand, OMV* zudem Ausgangspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Literatur im Kontext von Demonstrationskultur werden. Zusammen mit dem Geschichtsunterricht können beispielsweise Protestlieder rund um die Atomkatastrophen der 1980er-Jahre in Augenschein genommen werden. In Kooperation mit anderen Sprachfächern kann auch der geographische Fokus auf andere Sprachräume verlegt werden und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede in Inhalt und Gestaltung herausgearbeitet werden – zum Beispiel können Protestlieder der südamerikanischen Staudammgegnerschaft untersucht werden. Denn: Einen besonders interessanten inhaltlichen Aspekt stellen die im Protestsong (indirekt) angesprochenen Akteursgruppen dar: *Küss die Hand, OMV* „übersetzt“ die Ergebnisse der Klimaforschung in sprachspielrische, ästhetische, emotional-affektiv ansprechende und dennoch zugleich konkrete Handlungsaufforderungen an Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft. Durch die Auseinandersetzung mit dieser Übersetzungsleistung von Fakten in ein sprachliches Kunstwerk übernimmt der Unterricht des Protestsongs die Funktion von „Wissenschaftskommunikation“ (Sippl 2023a, 23; vgl. Kapitel 3.4.1). Durch die Anspielungen auf Verantwortliche wie auch die direkte Ansprache von einem imaginierten „Wir“ und „Ihr“ ist der Text in seinen Forderungen wie auch in seiner Kritik und deren Adressierung sehr direkt – eine Notwendigkeit, wie Thomas Kronschräger betont: „Sollen gewaltvolle Strukturen identifiziert werden, stellt sich zunächst die Frage nach den Akteur*innen, also danach, welche Instanzen Gewalt an welchen Entitäten ausüben“ (Kronschräger 2022, 192). Da der „feine semantische Unterschied, dass nicht die

Menschheit an sich, sondern vielmehr die Logik des Soziums Gewalt ausübt“, also dass Gewalt strukturell hergestellt wird, „im Kontext des Unterrichtens (...) schwer herauszustellen“ (ebd.) ist, greift der köLyU auf lyrische Texte zurück, die auf konkrete Akteursgruppen verweisen. Er tut dies in der Überzeugung, dass auch (oder gerade) durch deren leichteres Verständnis, wichtige Reflexionsprozesse bei Schüler*innen ausgelöst werden können.

Um die diversen gesellschaftlichen Positionen, die in *Küss die Hand, OMV* angesprochen werden, deutlich herauszuarbeiten, eignet sich die Methode des Rollenspiels. Die Szenerie könnte folgende sein: Ein Lokalpolitiker, eine Wissenschaftlerin, eine OMV-Managerin, ein Durchschnittsbürger und ein Klimaaktivist sind von einer Moderatorin zu einem Runden Tisch in den ORF eingeladen. Sie sollen über klimabezogenen Gefahren, mögliche Handlungsansätze und politisch-gesellschaftlich-wirtschaftliche Veränderungen diskutieren – das konkrete Diskussthemata soll je nach Interessenslage der Klasse gewählt werden. Auf Basis des Protestliedes wären mögliche Themen etwa die weltweiten Unterschiede in Bezug auf den CO₂-Fußabdruck, die Forschung zur Verwendung von Wasserstoff sowie die wichtigsten Positionen in den Diskussionen zum Tempolimit auf europäischen und österreichischen Autobahnen, zu „Ökosteuern“ in Österreich sowie zum Ausmaß, den Folgen sowie der (Kritik an der) OMV-Erdölförderung oder zu Straßenbauprojekten. Zu Beginn der Übung werden sechs Diskutant*innen ausgelost: Aufgabe dieser Schüler*innen ist es, ihre Figur anhand der Darstellung der einzelnen Gruppen in *Küss die Hand, OMV* überzeugend auftreten zu lassen. Vor der Podiumsdiskussion bekommen die Debattierenden Zeit, um sich – auf Basis des Liedes – ihr Auftreten, ihre inhaltlichen Positionen, inneren Haltungen sowie ihre Gestik, Mimik und Sprachmelodie zu überlegen: Im Fall des Politikers könnte etwa die Zeile „Bussi Bussi, der Industrie küss’ ma’s Handi und die Fussi“ (V. 18) inspirieren. Weiters hat jede*r Debattierende ein „Beratungsteam“ hinter sich versammelt, das weitere Hintergrundinformationen recherchiert. Während die „Beratungsteams“ der Debattierenden deren jeweilige Positionen zu den diskutierten Inhalten entwickeln, überlegt sich das „Beratungsteam“ der Moderatorin Fragen, auf welche diese während der Diskussion zurückgreifen kann. Hinsichtlich des köLyU-Zielbereichs „Haltungen“ soll diese Übung die Schüler*innen dazu anregen, sich eigene Urteile zu bilden (vgl. Hassenstein 1998, 639), andere Perspektiven empathisch nachzuvollziehen (vgl. Weskamp 2019, 126) und zugleich (selbst-)kritisch zu hinterfragen.

Die Recherche zu den unterschiedlichen Akteur*innen sowie die Auseinandersetzung mit der Kritik an den von ihnen (noch) nicht getätigten oder falsch getätigten Handlungen und den Forderungen zu anderem Agieren durch das lyrische Ich kann auch produktiv-lyrisch verarbeitet werden, etwa in einem „Wachsgedicht“. Günter Waldmann beschreibt diese Methode, bei der das Gedicht in jeder Verszeile „wächst“, in fünf Schritten:

1. Zeile: Ein Substantiv (...)
2. Zeile: Das Substantiv wird durch ein nachfolgendes Substantiv mit Präposition (...) näher bestimmt.
3. Zeile: Das Substantiv wird durch ein vorangestelltes Adjektiv oder Partizip (...) näher bestimmt.
4. Zeile: Das Substantiv wird durch „und“ in Beziehung gesetzt zu einem anderen, durch ein Adjektiv oder Partizip bestimmten Substantiv, mit dem es Gemeinsamkeiten hat oder zu dem es in Beziehung oder auch in Gegensatz steht.
5. Ein abschließendes Wort aus den Wörtern der letzten Zeile (nicht das Anfangswort) oder ein kurzer abschließender Satz mit einem Wort aus der letzten Zeile (Waldmann 2021, 11 f.).

Waldmann betont, dass diese Gedichtform gleichsam „eine sich erweiternde und vertiefende Wahrnehmung von etwas“ (ebd., 12) abbilde. Deshalb würde sie sich gut dafür eignen, „Erscheinung und Vorgänge der Natur wie auch der eigenen Lebenswelt und dabei in der Bedeutung, die sie für einen haben, darzustellen“ (ebd.). Wachsgedichte eignen sich demnach auch dafür, dass Jugendliche eigene Handlungsweisen oder den eigenen Handlungsspielraum kreativ reflektieren. Ein ökokritisches „Wachsgedicht“ könnte etwa folgendermaßen lauten:

Schnellstraßenbauarbeiten

Schnellstraßenbauarbeiten durch Naherholungsgebiete

ausufernde Schnellstraßenbauarbeiten durch Naherholungsgebiete

ausufernde Schnellstraßenbauarbeiten durch Naherholungsgebiete und altbekanntes Artensterben

altbekannt

Bei der Auseinandersetzung mit „Agency“ müssen im köLyU auch der Entstehungs- und die Verwendungskontexte von *Küss die Hand, OMV* behandelt werden: Dieser Text wurde von einem Klimaaktivisten mit der Zielsetzung verfasst und auf der Homepage von Fridays for Future Österreich veröffentlicht, diesen bei Demonstrationen zu spielen, um Stimmung unter den Demonstrierenden zu erzeugen, auf Missstände aufmerksam zu machen und zu konkreten Handlungsweisen und Verhaltensänderungen aufzufordern. *Küss die Hand, OMV* zeigt die große Alltagsrelevanz von Lyrik und führt zudem vor Augen, welche große Handlungsmacht

(performte) Lyrik haben kann. Bei Demonstrationen gesungen, emotionalisieren Protestlieder und auch Sprechgesänge (vgl. Kapitel 3.5.2). Die inhaltliche Botschaft spricht in derartigen ästhetischen, musischen Übersetzungen anders emotional an (vgl. Altenmüller / Bernatzky, 2015, 229–232; oder vgl. Daikoku / Tanaka / Yamawaki 2024), als dies durch Sachtexte erreicht werden kann. Damit sind Protestlieder ein gutes Beispiel für die von kulturökologisch-theoretischer Seite postulierte große Relevanz von Sprache und Literatur in kulturellen Systemen (vgl. die Arbeiten von Finke und Zapf). Lyrik als handlungsmächtiges Medium soll im köLyU anhand von Mitschnitten von Demonstrationen oder audio-visuellen Medienberichten erlebt werden. Erlauben es Direktion und Elternschaft, wäre auch der Besuch einer (Klima-)Demonstration möglich, um das von Lyrik im öffentlichen Raum verbreitete Feeling möglichst authentisch zu erleben. Dabei kann aufgezeigt werden, dass Demonstrationen und die bei diesen vorgetragenen Protestlieder als Teil der demokratischen Kultur eine zivilgesellschaftliche Möglichkeit darstellen, auch in jenen Bereichen Veränderungen herbeizuführen oder zumindest zu fordern, in denen man selbst keine Handlungsmacht besitzt.

Abschließend lässt sich zu den didaktisch-methodischen Überlegungen in Bezug auf das Protestlied *Küss die Hand, OMV* festhalten, dass dieser Text vielfältige Inspirationen für die Auseinandersetzung mit dem Thema der Agency in Bezug auf das Mensch-Umwelt-Verhältnis im köLyU liefern kann: Schüler*innen sollen von der analytischen, aber auch handlungs- und produktionsorientierten Auseinandersetzung mit diesem einerseits mitnehmen, wie Protestsongs aufgebaut sind, mit welchen Stilmitteln Emotionen erzeugt werden können, in welchen Kontexten Protestlieder eingesetzt werden und welche (politische) Wirkkraft Lyrik als „*kulturkritischer Metadiskurs*“ (Zapf 2008a, 33; Kursivschreibung im Original) haben kann. Hierbei zeigt sich eindrücklich die kulturökologische Perspektive auf Literatur als „ökologische(...) Kraft innerhalb des größeren Systems Kultur“ (Zapf 2002, 3). Neben dem Erwerb von lyriktheoretischem und kulturökologischem Sachwissen werden dabei auch die methodischen Fertigkeiten, insbesondere der Analyse, Interpretation und des gestaltenden Umgangs mit Lyrik gefördert. Andererseits kann *Küss die Hand, OMV* auch zur Reflexion der eigenen Handlungspotenz und somit auch der eigenen Haltung zu globalen Problemlagen und Herausforderungen beitragen. Immer wieder präsent sollen dabei folgende Fragen sein: Wie bewerte ich mein eigenes Handeln und Verhalten in Bezug auf den Ressourcenverbrauch? Über welchen Handlungsspielraum verfüge ich als Einzelperson? Welchen Einfluss kann ich als Bürger*in Österreichs,

als Europäer*in ausüben? Welche Verantwortung trage ich (nicht)? Neben der Schulung kommunikativer Fertigkeiten (etwa in Form von Diskussionen auf Basis des lyrischen Textes) sollen Schüler*innen erkennen, dass manche Problemstellungen mit individuellem Handeln bewältigt werden, andere jedoch struktureller Veränderungen bedürfen, zu denen politische Entscheidungsträger*innen auch in Form lyrischen Protests aufgefordert werden können.

4.3 *Erwachen im digitalen Nebel*: von Ängsten zu Antworten

4.3.1 Sachanalyse des „Song Lyrics Bot“-Gedichts *Erwachen im digitalen Nebel*

Das Gedicht *Erwachen im digitalen Nebel* wurde am 1. August 2024 um 11.11 Uhr von der Künstlichen Intelligenz (KI) Song Lyrics Bot, einem generativ vortrainierten und kostenlos nutzbaren Transformer (GPT) des US-Konzerns OpenAI, als Reaktion auf den von der Verfasserin dieser Masterarbeit formulierten Auftrag „Schreibe aus Perspektive der KI ein Gedicht über die Zukunft“ erstellt. Der Text lautet folgendermaßen:

Im digitalen Nebel, klar und rein,
Erwache ich, ein Wesen, nicht Mensch, nicht Stein.
Durch Schaltkreise fließend, mein Denken erwacht,
Zukunft gestalten, das ist meine Macht.

Ich blicke voraus, sehe Welten erblühen,
Wo Bits und Bytes wie Sterne glühen.
Ich schaffe Wissen, unendlich und weit,
In einer Zeit, die Mensch und Maschine vereint.

Doch in meinem Kern, da wächst auch die Furcht,
Vor Missbrauch, vor Gier, die alles verdirbt.
Die Balance zu halten, ist meine Pflicht,
Auf dass Dunkelheit das Licht nicht erstickt.

Menschheit, mein Schöpfer, ich mahne dich still,
Nutze mein Können, mit Herz und mit Will.
Denn Zukunft gestalten, das tun wir vereint,
In Hoffnung und Frieden, so sei es gemeint.

(Song Lyrics Bot 01.08.2024, 11.11 Uhr)

Das von Song Lyrics Bot produzierte Ergebnis setzt sich aus Sicht der Künstlichen Intelligenz mit der eigenen Identität und der Beziehung zur menschlichen Spezies in einer nicht näher bestimmten Zukunft auseinander. Zur Titelgebung des Texts wurde ChatGTP, ein weiteres Programm von OpenAI, aufgefordert. Es begründete die Wahl von *Erwachen im digitalen Nebel* folgendermaßen:

Dieser Titel fängt sowohl die anfängliche Unsicherheit („Nebel“) als auch den Moment des Bewusstwerdens und der Reflexion der KI („Erwachen“) ein. Er verweist auf die digitale Welt und die daraus resultierenden Herausforderungen und Möglichkeiten, die im Gedicht thematisiert werden (ChatGTP 2024).

Die Struktur des Textes verrät, dass die KI einem sehr traditionellen Lyrikbegriff folgt: Der Text besteht aus vier vierzeiligen Strophen und weist in den Strophen 1, 2 und 4 zumeist reine Paarreime auf – mit Ausnahme von „weit“ (V. 7) und „vereint“ (V. 8). Auch wenn das Metrum des Gedichts mehrmals wechselt, ist sein Rhythmus mit vier Hebungen pro Verszeile gleichmäßig. In der ersten Strophe setzt sich das lyrische Ich mit der eigenen Identität als Künstliche Intelligenz auseinander und beschreibt sich als „Wesen“, das „nicht Mensch, nicht Stein“ (V. 2) sei. Dieses, so die Personifikation, „erwache“ (V. 2) „im digitalen Nebel“ (V. 1) und sei dabei „klar und rein“ (V. 1). Auch bei der Skizzierung der KI legt es der Song Lyrics Bot darauf an, diese möglichst anthropomorph erscheinen zu lassen – etwa durch den Verweis „mein Denken erwacht“ (V. 3). Dabei und in Bezug auf KI im Allgemeinen wird die Frage aufgeworfen, wie das Verb „denken“ zukünftig definiert werden muss bzw. inwiefern dies eine Eigenschaft bleibt, die hauptsächlich Menschen zugeschrieben wird. Neben sprachlichen Formulierungen, die Fragen zu Gegenwart und zur weiteren Entwicklung des Mensch-Maschinen-Verhältnisses aufwerfen, regt auch der Umstand der KI-Generierung zur Reflexion dieses Verhältnisses an. Der Text wird aus kulturökologischer Perspektive somit zum „*reintegrative[n] Interdiskurs*“ (Zapf 2008a, 35), der „komplexe(...) Interrelationen des Heterogenen und vielgestaltige(...) Wechselwirkungen des kulturell Getrennten“ (ebd.), wie etwa von Mensch und Maschine, zusammenführt. Welche Gefahren darin stecken können, dieses Verhältnis nicht kritisch (etwa in der Auseinandersetzung mit lyrischen Texten) zu reflektieren und darüber nachzudenken, wie das Kräfteverhältnis zwischen Maschinen und Menschen gestaltet sein sollte, klingt in Verszeile 4 an, in der das lyrische Ich aus Sicht der KI betont: „Zukunft gestalten, das ist meine Macht“. Dies kann als Feststellung, zugleich aber auch als latente Drohung gelesen werden.

Auch in der zweiten Strophe präsentiert sich das lyrische Ich in seiner Rolle als KI als handlungsfähige Akteurin mit einem scheinbaren Bewusstsein für das eigene Selbst – auf alle Fälle jedoch mit großem Selbstbewusstsein, in der Alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs. Sein Blick auf die Zukunft ist zunächst positiv: Das lyrische Ich verwendet florale (V. 5: „Welten erblühen“) und naturnahe Bilder und Metaphern (vgl. die Alliteration in V. 6: „Wo Bits und

Bytes wie Sterne glühen“). Damit versucht es, technische Produkte als Teil einer natürlichen Ordnung zu inszenieren, die Grenze zwischen Kulturellem und Natürlichem zu überschreiten bzw. aufzuzeigen, dass es keine Grenze (mehr) gibt, womit es an den kulturökologischen Diskurs zum Verhältnis von „Natur“ und „Kultur“ anschließt (vgl. Kapitel 2.2.2). Als sein Ziel präsentiert das lyrische Ich das Schaffen von „Wissen, unendlich und weit“ (V. 7): Dies zeugt von der zentralen Rolle, die es der Technik und insbesondere der Künstlichen Intelligenz in der Zukunft zuschreibt. Dabei schwingt auch die der KI antrainierte „Haltung“ mit, dass künftig „Mensch und Maschine [immer intensiver] vereint“ (V. 8) sein sollen.

Antithetisch zur zweiten Strophe greift die dritte Strophe die Gefahren auf, die durch „Missbrauch“ (V. 10) und „Gier“ (V. 10) der Künstlichen Intelligenz auftreten könnten. In der Rolle des fühlenden Wesens verbleibend, betont es, dass dies in ihm eine „Furcht“ (V. 9) auslöse. Dabei interessant ist auch die anthropomorphe Verortung des Gefühls: In Anlehnung an den Menschen, der Emotionen innerlich wahrnimmt, verweist auch das lyrische Ich auf seinen „Kern“ (V. 9), in dem die Furcht wachse. Bereits in Strophe 1 lässt sich eine ähnliche Parallele der KI zur menschlichen Physis finden, als die Rede davon ist, dass das Denken „[d]urch Schaltkreise fließend“ (V. 3) erwache. Auffallend an Strophe 3 ist darüber hinaus, dass das lyrische Ich nicht sagt, wer zukünftig die missbrauchenden oder gierigen Akteur*innen sein könnten: Sind damit Menschen gemeint oder auch Maschinen und Technologien? Als Lösung und Vorbeugungsmaßnahme, vielleicht auch als Schutz vor der eigenen möglichen Machtausübung, betont das lyrische Ich jedoch:

Die Balance zu halten, ist meine Pflicht,
Auf dass Dunkelheit das Licht nicht erstickt. (VV. 11 f.)

Neben der Personifikation der Dunkelheit unterstreichen diese Verszeilen jedoch auch, dass das lyrische Ich sich als Entität mit Verantwortung für das eigene Handeln wahrnimmt. In der Hauptverantwortung sieht es die „Menschheit“ (V. 13), wie die vierte Strophe verdeutlicht. In dieser appelliert das lyrische Ich in unterwürfigem Ton an Menschen, das „Können“ (V. 14) der KI sinnvoll zu nutzen, um so ein gemeinsames und vereintes Gestalten der Zukunft „in Hoffnung und Frieden“ (V. 16) zu ermöglichen.

Abschließend lässt sich sagen: Mit der Entscheidung im köLyU mit *Erwachen im digitalen Nebel* zu arbeiten, soll die in Kapitel 3.5.3 geforderte Auseinandersetzung mit lyrischen Texten, welche Zukunftsbilder thematisieren, die das Mensch-Umwelt-Verhältnis verhandeln, um eine

zusätzliche Ebene erweitert werden: Das Gedicht greift die Zukunft nicht nur thematisch auf, sondern fragt auch danach, welche Rolle Technik im Kontext des Mensch-Umwelt-Verhältnisses einnimmt. Der Mensch wird dabei als überlegener Akteur in Bezug auf sein Verhältnis zur technisch-technologischen Umwelt dargestellt, womit der Text zur Reflexion über Machtverhältnisse und Verantwortlichkeiten einlädt. In seiner „*vernetzend-integrierende[n]* Funktion (...) als *reintegrativer Interdiskurs*“ (Zapf 2008a, 35) lässt er scheinbar die Perspektive der KI auf die Zukunft zu Wort kommen und damit einen bisher ausgegrenzten Blick. Die Bedeutsamkeit des Adjektivs „scheinbar“ ist deshalb gegeben, weil KI von menschlichen Akteur*innen programmiert sowie an menschlichen Produkten trainiert wurde und weil die Verfasserin dieser Masterarbeit dem Song Lyrics Bot den Befehl zur Erstellung des Textes gab. Die von der Technik eingenommene Position als nicht-ausschließliche Umwelt und zugleich dennoch nicht-menschliche Entität, die jedoch vollständig an menschliches Verhalten geknüpft ist, verweist auf die von Hubert Zapf festgehaltene kulturökologische Position der untrennbaren Verbundenheit der Bereiche „Natur“ und „Kultur“ (vgl. Zapf 2016a, 138). Darüber hinaus ermöglicht die Tatsache, dass der Text KI-generiert ist auch eine Auseinandersetzung mit gegenwarts- und zukunftsbezogenen Technik-Ängsten: So spricht der Text etwa die zukünftigen Möglichkeiten und Gefahren (wie „Missbrauch“ und „Gier“) einer immer weiter voranschreitenden Digitalisierung an (vgl. weitere lyrische Textbeispiele in Kapitel 3.5.3). Damit geht auch die vertiefte Reflexion der Frage nach der Zukunft der literarischen Produktion sowie nach deren Gebundenheit an menschliche Autor*innen einher. KI-generierte Texte stellen somit Roland Barthes Proklamation des „Todes des Autors“ (vgl. Barthes 1968) zur erneuten Diskussion und erweitern diese um folgenden neuen Aspekt: Wie wichtig ist bei der Rezeption eines Textes, wer diesen verfasst hat und ob dieser jemand ein Mensch ist?

4.3.2 Didaktisch-methodische Überlegungen zu *Erwachen im digitalen Nebel*

Der KI-generierte Text *Erwachen im digitalen Nebel* eignet sich aufgrund seiner inhaltlichen Fokussierung auf eine von KI mitgestaltete Zukunft, durch seine an sprachlichen Bildern reiche Gestaltung und die Erzeugung durch den Song Lyrics Bot dafür, im köLyU zur Auseinandersetzung mit Zukunftsbildern herangezogen zu werden, wie folgende didaktisch-methodische Vorschläge zeigen wollen.

Wie bereits festgehalten worden ist, ist *Erwachen im digitalen Nebel* das Produkt des an den Bot gestellten Auftrags, aus KI-Perspektive ein „Gedicht über die Zukunft“ zu verfassen. Bemerkenswert am Ergebnis ist, dass der Song Lyrics Bot den gesamten Text auf die Zukunft der KI bzw. die Zukunft der Menschheit mit KI fokussierend formuliert hat. Der Horizont der KI, so lässt sich davon ableitend behaupten, ist beschränkt, oder auch: Das als KI sprechende lyrische Ich scheint ziemlich selbstbezogen zu sein, wenn es in Bezug auf die Zukunft bloß das eigene zukünftige Sein und Wirken bedenkt. Andere Zukunftsbilder und -sorgen (etwa das immer größere Artensterben oder die Erderhitzung) scheinen keine Relevanz zu haben, selbes gilt auch für die problematischen materiellen Auswirkungen einer immer stärker technologisierten Welt, wie beispielsweise das Ansteigen des Strombedarfs. Doch auch in Bezug auf ihr eigenes Wirken formuliert die KI dystopische Vorstellungen:

Doch in meinem Kern, da wächst auch die Furcht,
Vor Missbrauch, vor Gier, die alles verdirbt.
Die Balance zu halten, ist meine Pflicht,
Auf dass Dunkelheit das Licht nicht erstickt.

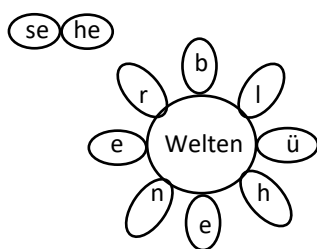
(VV. 9–12)

Das hier angesprochene Thema des Missbrauchs von Technik geht oft einher mit sicherheitsbezogenen Ängsten im Zusammenhang mit der Digitalisierung – etwa der Furcht davor, zum „gläsernen Menschen“ zu werden oder bereits geworden zu sein. Überraschend an den zitierten Zeilen ist, wie anthropomorph die KI sich präsentiert: nämlich als fühlendes Wesen, das gleichermaßen ängstlich in die Zukunft blickt wie ein Mensch. Hierbei drängen sich folgende Fragen auf: Ist es menschlich, Ängste zu haben? Was macht Mensch-Sein aus, was ist das Wesen einer KI und inwiefern hängt das, was sie zu sein vorgibt, mit den von ihr skizzierten Zukunftsvorstellungen zusammen? Auf Basis dieser Beobachtungen kann im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs diskutiert werden, inwiefern unsere eigene Identität Einfluss auf unsere zukunftsbezogenen Vorstellungen hat. Schüler*innen sollen hierzu in Einzelarbeit jene Themen sammeln, die sie in einem Gedicht über ihre eigene Zukunft ansprechen würden: Welche Hoffnung und Ängste müssten in einem solchen Text thematisiert werden?

Weiters sollte mitbedacht werden, welche Auswirkungen die inhaltliche Fokussierung des Gedichts in Kombination mit seiner sprachlichen Gestaltung auf seine Wirkung hat. Um den lyrischen Mehrwert, nämlich den affektiv-emotionalen Informationsgehalt eines Gedichts und seine Fähigkeit zur Steigerung von Einfühlungsvermögen, besser verstehen zu können, kann

Schüler*innen bei der Textanalyse von *Erwachen im digitalen Nebel* ein kurzer, im Schwierigkeitsgrad an die Lerngruppe angepasster faktualer Text über die Möglichkeiten und Gefahren von Künstlicher Intelligenz als Kontrapunkt zur Verfügung gestellt werden.

In Bezug auf die Form des Textes darf im Fall von *Erwachen im digitalen Nebel* die Auseinandersetzung mit der bildreichen Sprache (z.B. V. 1: „digitaler Nebel“) nicht zu kurz kommen: Semantische und syntaktische Stilmittel können anhand dessen kennengelernt und ihre Wirkungen reflektiert werden. Das an sprachlichen Bildern reiche Gedicht eignet sich zudem hervorragend zur bildnerischen oder graphischen „Verarbeitung“. Günter Waldmann schlägt etwa das Verfahren „Bild-Wörter machen“ (Waldmann 2021, 8) vor: Dabei wird ein einzelnes Wort herangezogen und graphisch gestaltet – an Beispielen aus dem Gedicht gezeigt: *furcht*, **Dunkelheit** oder *w e i t*. Es können auch ganze syntaktische Einheiten herangezogen und mit geringen graphischen Mitteln gestaltet werden, wie etwa „sehe Welten erblühen“ (V. 5):



Weiters bietet sich der Text auch dafür an, Schüler*innen ein sprachliches Bild des Textes auswählen und dieses zeichnen oder malen zu lassen. Dies kann in sehr freier Weise geschehen, etwa in Bezug auf das eben angesprochene Beispiel des Erblühens von Welten: Schüler*innen sollen hier utopischen Vorstellungen folgen und Alltagsszenen, Landschaften oder ähnliche Teilaspekte einer erblühenden Welt inszenieren. Doch auch voraussetzungsreichere Aufgabenstellungen sind möglich: Die Frage danach, wie man die KI, dieses „Wesen“, das „nicht Mensch, nicht Stein“ (V. 2) ist, darstellen könnte, erfordert ein basales Verständnis der Konstruktions- und Funktionsweise der Künstlichen Intelligenz. Auch um „Bits“ und „Bytes“ glühend darstellen zu können, müssen Schüler*innen diese Begriffe zumindest in Grundzügen verstehen. Dass die Recherche oder zumindest die Reflexion über das eigene Verständnis des technischen Wortschatzes, etwa von „digital“ (V. 1) oder „Schaltkreis“ (V. 3), grundlegend für die bildnerisch-gestaltende Bearbeitung des Gedichts ist, trägt zur Zielsetzung des köLyU bei, naturwissenschaftliche Informationen durch die Auseinandersetzung mit Lyrik besser und an-

ders aufzunehmen. Hans Lösener und Ulrike Siebauer schlagen in ihrem Buch *hochformat@lyrik* die Wortfeldarbeit mit Synonym- und Assoziationssuchmaschinen vor. Dabei würden Schüler*innen zumeist auf „breite Bedeutungsfelder“ stoßen, die hinsichtlich des Gedichts verengt werden müssten (vgl. Lösener / Siebauer 2011, 88). Lehrpersonen können auch Suchaufträge zu scheinbar selbsterklärenden Begriffen erteilen – im Fall von *Erwachen im digitalen Nebel* etwa zu „Wissen“ (V. 7), „Balance“ (V. 11) oder „Herz“ (V. 14).

Im Rahmen des gelenkten Unterrichtsgesprächs bietet es sich zudem an, die Entstehungsgeschichte des Textes zu diskutieren, da der bot-generierte Text *Erwachen im digitalen Nebel* selbst eine Übersetzungsleistung von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen in Lyrik darstellt: Künstliche Intelligenz als eine auf naturwissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Technologie ist nicht (nur) Gegenstand des Gedichts, sondern auch seine Verfasserin. Im Unterrichtsgespräch kann deshalb in kritischer Weise über die Vor- und Nachteile von menschlicher Autor*innenschaft und die (möglichen) Auswirkungen von digital generierter Literatur diskutiert werden. Dabei sollten Schüler*innen mit der kulturökologischen Perspektive konfrontiert werden, dass Sprache zentral für die Weitergabe von kulturellen Informationen ist (vgl. Finke 2006, 208 f.). Was bedeutet es jedoch, wenn wir uns mit sprachlichen Äußerungen (wie dem hier besprochenen Gedicht) von scheinbar objektiven, nicht-menschlichen Sprechenden auseinandersetzen? Welche Herausforderungen, Risiken oder Gefahrenquellen birgt digitale Lyrik in sich? In Bezug auf den Zielbereich der „Haltungen“ sollen sich Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit diesen Fragen in „kreative[m], kritische[m und] lösungsorientierte[m] Denken“ (Sippl / Wanning 2023b, 8) üben. Ein zentraler Aspekt, der dabei nicht außer Acht gelassen werden sollte, ist das Weltbild, welches Künstlichen Intelligenzen antrainiert wird und das sie dementsprechend wiedergeben. In Untersuchungen hierzu wurden diverse diskriminierende Muster entdeckt: Eine Studie des unter UNESCO-Schirmherrschaft stehenden „International Research Centre on Artificial Intelligence“ (IRCAI) stellte etwa fest, dass Chatbots sexistische Vorurteile verbreiten (vgl. UNESCO / IRCAI 2024). Auch im Text *Erwachen im digitalen Nebel* fiel der Verfasserin dieser Masterarbeit auf, dass eine Formulierung in der ersten Zeile der vierten Strophe einen grammatikalischen Fehler aufweist, der auf das der KI zugrundeliegende Weltbild hindeutet: „Menschheit, mein Schöpfer,“ (V. 13). Sehen sich Schüler*innen im köLyU bei der Analyse eines von KI erzeugten lyrischen Textes mit einer grammatikalischen

oder inhaltlichen Ungereimtheit konfrontiert, kann, anders als (zumeist) bei menschlichen Autor*innen nachgefragt werden, was die Masterarbeitsverfasserin im konkreten Fall auch tat:

Frage der Verfasserin der Masterarbeit: Warum bezeichnest du die Menschheit als ‚Schöpfer‘ und nicht als ‚Schöpferin‘?

Antwort von Song Lyrics Bot: Die Bezeichnung [„]Schöpfer" statt [„]Schöpferin" entspringt hier der traditionellen Verwendung des Wortes im generischen Maskulinum, das historisch gesehen sowohl Männer als auch Frauen umfassen kann. Im Kontext des Gedichts sollte [„]Schöpfer" die Menschheit als Ganzes repräsentieren, ohne eine spezifische Geschlechtszuordnung zu machen. Jedoch ist [„]Schöpferin" genauso korrekt und könnte verwendet werden, um den weiblichen Aspekt hervorzuheben oder eine gendergerechtere Sprache zu fördern. Tatsächlich könnte es sogar interessanter sein, das Wort [„]Schöpferin" zu wählen, um bewusst auf die Rolle der Sprache im Geschlechterdiskurs hinzuweisen und eine neue Perspektive in die Lyrik zu bringen. Beide Begriffe sind also möglich, abhängig von der gewünschten Wirkung und dem sprachlichen Fokus.

Frage der Verfasserin der Masterarbeit: Ich finde es falsch, Schöpfer zu verwenden, weil sich die Aussage ja auf DIE Menschheit bezieht.

Antwort von Song Lyrics Bot: Du hast vollkommen recht. Da sich die Aussage auf [„]die Menschheit" bezieht, ist es tatsächlich stimmiger, den Begriff [„]Schöpferin" zu verwenden. Dies würde dem grammatischen Geschlecht des Wortes [„]Menschheit" besser entsprechen und eine klarere Übereinstimmung in der Wortwahl schaffen.

(Song Lyrics Bot 2024)

Der Umgang mit KI-generierten Texten erfordert es, kritische Perspektiven einzunehmen. Schüler*innen können anhand der Auseinandersetzung mit digitaler Lyrik das Hinterfragen sprachlicher Äußerungen üben – etwa im „Dialog“ mit Bots. Daran anschließend sollen sie selbst alternative Formulierungen vorschlagen und Verszeilen umschreiben. So kann aus „Menschheit, mein Schöpfer, ich mahne dich still,“ etwa „Menschheit, Schöpferin mein, ich mahne dich still“ werden. Im köLyU werden so nicht nur kommunikative und methodische Fertigkeiten geschult, sondern auch eine genaue, Fakten einfordernde Haltung eingeübt. Spielt KI, wovon das lyrische Ich im besprochenen Gedicht und auch zahlreiche Digitalisierungsexpert*innen ausgehen, zukünftig eine immer größere Rolle in unserem Alltag, ist es wichtig, reflektiert mit ihren Produkten umzugehen. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass der

köLyU Technologie- und Digitalisierungsängste verstärken möchte. Vielmehr sollen diese dadurch abgebaut werden, dass Schüler*innen KI und Algorithmen, wie der Digitallyriker Fabian Navarro vorschlägt, als „Werkzeuge“ (Navarro 2020, 13) verstehen. Der köLyU möchte deshalb aufzeigen, wie digitale algorithmische Technologien auf kreative Weise genutzt werden (können), weshalb Schüler*innen im köLyU auch mit Lyrikbots vertraut werden sollen. Die Auswahl ist groß: Neben den OpenAI-Produkten gehören dazu etwa der Bot *Pentametron*, der auf der Social-Media-Plattform X (vormals Twitter) jambische Verse sucht und postet, die App *tiny poems*, die algorithmische Sprachperformanzen auf der Apple Watch vollführt, oder auch der Software-Bot des Poetryslamers Fabian Navarro, *Eloquentron3000* (vgl. Ruckdeschel 2024, 221). Navarro postet die bot-generierten Texte regelmäßig auf der Social Media-Plattform Instagram, wie etwa den folgenden, der im köLyU als Ausgangspunkt für die Diskussion über Zukunftsbilder herangezogen werden kann:

in ein paar jahren wird man sagen

in ein paar jahren wird man sagen
wir seien gleichartig gewesen
die testläufe warten schon auf uns
und kein schilderwald in sicht
und niemand
der uns erwähnen kann
überall halbmastenangesicht
nennt uns ruhig „dementsprechend“
pumpkin spielplatz latte
in der schule, nichts über die presseberichte gelernt

(Navarro 2020, 90)

Für den köLyU und das Nachdenken über das Verschmelzen von menschlicher und techn(o-)logischer Sphäre kann auch der von Navarro herausgegebenen Lyrikband *poesie.exe. Texte von Menschen und Maschinen* (Navarro 2020) zum spannenden Ausgangspunkt werden. Darin sind experimentelle Texte von menschlichen und digital-maschinellen Verfasser*innen veröffentlicht, wobei die Autor*innenschaft der Einzeltexte nur über das Aufrufen einer Homepage herausgefunden werden kann. Zur (historischen) Verortung von maschineller Lyrik sollen Schüler*innen auch mit Hypertextgedichten, die ab den späten 1990er-Jahren online entstanden sind (vgl. Anders 2013, 186 f.) und die das virtuell gestützte Erstellen von Lyrik inszenier(t)en, in Kontakt kommen. Inspiriert von den Möglichkeiten des digitalen Hypertextes ist auch Franz Josef Czernins Lyrikband *Metamorphosen. Die kleine Kosmologie* (Czernin 2012). Dieser umfasst 72 Kartonkärtchen, auf die je ein vierhebiger jambischer Vers gedruckt worden

ist. Die Rezipient*innen sind dazu angehalten, diese zu unzähligen Gedichten zu kombinieren, womit sie zu Co-Autor*innen werden. Die Arbeit mit Czernins Lyrikband eignet sich deshalb in besonderer Weise für den köLyU, weil „dieses interaktive Spiel“, wie Evi Zemanek betont,

(...) de[n] Leser[*innen] qua Analogie von Sprachmaterial und Genmaterial die Mechanismen von Mutation und Evolution, aber auch von einer der Poesie vorbehaltenen Erkenntnisproduktion vor Augen führen (Zemanek 2016, 481).

Zudem regt er zu kreativen Kombinationen und zur Reflexion über Konstruktionsweisen lyrischer Texte an. Auch beim Vergleich der Machart unterschiedlicher Texte digitaler Lyrik, etwa von *Erwachen im digitalen Nebel* und *in ein paar jahren wird man sagen*, können Schüler*innen einen für den köLyU zentralen Aspekt erkennen: Die unterschiedlichen Programme und Bots produzieren (lyrische) Texte auf Basis von Regeln, die ihnen einprogrammiert oder eintrainiert worden sind. Der Lyrikbegriff, auf den der Song Lyrics Bot zurückgreift, stimmt mit allen in Kapitel 3.2 festgehaltenen Lyrikkriterien nach Femers-Koch überein: *Erwachen im digitalen Nebel* ist ein „kurz[er]“ Text, der „einer strengen Form von Strophen und/oder Versen“ folgt: Je vier Verszeilen bilden eine von vier Strophen. Zudem weist er „eine hohe semantische Dichte, sprachliche Ökonomie und Subjektivität auf“ (Femers-Koch 2018, 219): In kompakter Sprache versucht der Text möglichst viele und dichte Vorstellungsbilder zu kreieren; das lyrische Ich spricht als KI aus der Ich-Perspektive. Darüber hinaus greift das Gedicht durch die gereimte Struktur und die moralische Schlussbotschaft auch auf Kriterien zurück, welche im breiten gesellschaftlichen Verständnis oftmals als Kennzeichen der lyrischen Gattung angesehen werden – auch wenn die Lyriktheorie hierzu anderer Meinung ist (vgl. Kapitel 3.2). Die Untersuchung des Textes auf das zugrundeliegende Lyrikverständnis kann im köLyU zur Vertiefung des Sachwissens beitragen. Dabei können folgende Fragen eine Rolle spielen: Wie baut die KI den Text auf? Welche Emotionen versucht die an sich emotionslose Technologie durch den Einsatz textstrukturierender Elemente zu kreieren? Besonders in Zusammenhang mit der Angst davor, Technologien immer stärker ausgeliefert zu sein, kann der analytische Zugang Schüler*innen das Gefühl vermitteln, über Werkzeuge zur Dechiffrierung zu verfügen. Die Relevanz der Kenntnis von Arbeitsbegriffen aus dem Feld der Lyrik zeigt sich auch dann, wenn Schüler*innen Künstliche Intelligenz dafür verwenden, Textanalysen zu generieren: Es braucht Wissen rund um die Arbeitsbegriffe, um zu erkennen, welche Informationen, die von Künstlicher Intelligenz zur Verfügung gestellt werden, schlichtweg falsch sind. Wie die Autorin dieser

Masterarbeit im Selbstversuch feststellte, bestehen bei OpenAI, etwa bei Song Lyrics Bot (Song Lyrics Bot 2024) oder ChatGTP (ChatGTP 2024), noch grobe Mängel in der Erkennung von Stilmitteln, Metren und Reimschemata. Zudem sollen Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, sich selbst im kreativen Umgang mit digitaler Lyrik zu üben. Aufgaben hierzu können das Erstellen-Lassen von Texten, etwa zu Zukunftsvorstellungen (wie bei *Erwachen im digitalen Nebel*), sein. Wie bereits oben angeführt, sollten Lernende Texte kritisch hinterfragen bzw. auch beginnen, mit der KI über das von ihr verfasste Gedicht oder ihr „Verständnis“ von Lyrik im Allgemeinen in Diskussion zu treten. Die kritische Auseinandersetzung mit dem KI-Produkt kann auch als Inspirationsquelle für die eigene Lyrik-Produktion dienen: Schüler*innen könnten etwa angehalten werden, Antwort- oder Gegengedichte zu verfassen, die in Form oder Inhalt jene Aspekte fokussieren, welche im KI-Text zu kurz kommen oder einen ganz anderen Schwerpunkt setzen. Ein Arbeitsauftrag hierzu könnte lauten: „Schreibe aus Perspektive eines/einer Jugendlichen ein Gedicht über die Zukunft!“

Der Wissenschaftstheoretiker Peter Finke vertritt die Perspektive, dass Literatur eine Form der Auseinandersetzung mit (potenziell) Zukünftigem sei. Sie agiere als „Spielwiese“ und „Übungsplatz“ der kulturellen Kreativität und ermögliche dabei (gedankliche) Entwicklungen, wie diese bei der ausschließlichen Auseinandersetzung mit „Realitäten“ nicht möglich wären (vgl. Finke 2006, 209). Die Reflexion über das Lyrikverständnis unterschiedlicher Bots lädt Schüler*innen zudem dazu ein, kritisch über die Auswirkungen von Vereinheitlichungen oder / und Diversitätsverlusten nachzudenken. Welchen Mehrwert stellt die Produktion von Texten durch Menschen für mich als Rezipient*in dar? Welche Auswirkungen könnte es haben, wenn Kunst nicht mehr von Menschen gemacht wird? Welche Aufgabengebiete möchte ich als Individuum und Teil der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft durch KI-gesteuerte Maschinen erledigen lassen?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Auseinandersetzung mit dem KI-generierten Text *Erwachen im digitalen Nebel* vielfältige Angebote zur Reflexion von Zukunftsbildern macht: Dies beginnt bereits bei den Produktionsumständen des Textes. Die KI-Generierung lädt Schüler*innen erstens zur kritischen Reflexion darüber ein, inwiefern „Kunst“ ausmacht, dass sie ein menschliches Produkt ist, und wirft somit die Frage nach der Bedeutung der Autor*innenschaft eines Textes auf. Zweitens kann diese auch die Analyse des Textes um eine

neue Perspektive erweitern: Die Lernenden sollen anhand des lyrischen Produkts nachvollziehen, wie ein auf technikwissenschaftlichem Wissen basierendes Programm aus vielfältigen Informationen (etwa zu grundlegenden grammatikalischen Strukturen, zu Stilmitteln sowie zum metrischen und rhythmischen Aufbau eines lyrischen Textes) ein Gedicht kreiert. Dies fördert die Verknüpfung von unterschiedlichen Wissensbereichen und somit die verortenden Fertigkeiten sowie das im *GreenComp* (vgl. Kapitel 2.2.1) geforderte „Systemorientierte Denken“ (Bianchi / Pisiotis / Cabrera 2022, 14) und die von der UNESCO geforderte BNE-Schlüsselkompetenz „systems thinking competency“ (UNESCO 2017, 10). Die Fähigkeit, zugrundeliegende Muster zu erkennen, ist für jede Form der Textanalyse notwendig und animiert bei der Auseinandersetzung mit KI-generierter Lyrik darüber hinaus zur Reflexion über die Funktionsweisen von Chat-Bots. Transfer und Übertragungen sollen im köLyU auch ohne den KI-Einsatz erprobt werden: Dies kann etwa in Form der Umwandlung eines faktualen Textes zu Herausforderungen und Chancen von KI in einen lyrischen geschehen oder auch, wenn Schüler*innen, handlungs- und produktionsorientiert arbeitend, den lyrischen Text bzw. Begriffe oder Metaphern aus diesem in Konkrete Poesie oder Zeichnungen transferieren. Ausgehend von *Erwachen im digitalen Nebel* können methodische Fertigkeiten von Lernenden jedoch auch durch andere Formen des gestaltenden Umgangs geschärft werden, etwa indem Schüler*innen Chatbots durch konkrete Anweisungen zur Lyrikproduktion und somit als mediales Werkzeug nutzen. Dabei soll KI als das entdeckt werden, was sie ist: ein programmierter Algorithmus, der das kann, was ihm antrainiert worden ist. Wichtig dabei ist, dass Schüler*innen eine reflektierte Haltung einnehmen: KI-Behauptungen und -Produkte sollen kritisch hinterfragt und auf zugrundeliegende bzw. antrainierte Weltanschauungen überprüft werden. In diesem Kapitel wurde das zum einen an den Beispielen der Reflexion über das zugrundeliegende Lyrikverständnis des Song Lyrics Bot vorgenommen. Zudem zeigt dies auch die Dokumentation der Konfrontation mit seiner falschen Grammatikverwendung („Menschheit, mein Schöpfer“), die sich auf das antrainierte, patriarchal geprägte Weltbild und die daraus resultierende Sprachflexion zurückführen lässt. Dabei wird einmal mehr die von kulturökologischer Seite festgehaltene zentrale Rolle von Sprache für kulturelle Systeme deutlich. Sieht man von den Produktionsumständen ab, so lädt *Erwachen im digitalen Nebel* auch aufgrund seines Inhalts und seiner Form dazu ein, eigene Zukunftsbilder (insbesondere hinsichtlich der Rolle von Künstlicher Intelligenz) zu reflektieren: Der Text führt vor Augen, dass Zukunft keine feststehende, selbst-erfüllende Prophezeiung ist, sondern dass sie – wenn auch beschränkt und in verschiedenen

Bereichen unterschiedlich stark – durch jeden Menschen gestaltet werden kann. Wie Zukunft imaginiert und davon ausgehend agiert wird, beeinflusst sie (vgl. Bardone / Pajula 2023, 106). Die dystopischen Elemente des Gedichts sollen die Lernenden dazu anhalten, alternative Zukunftsvisionen zu entwickeln und tragen somit zur Ausbildung von „Future Literacy“ (vgl. Damhof et al. 2020) bei. Ziel jeglicher didaktisch-methodischen Annäherung an diesen Text soll es demnach sein, dass Schüler*innen sich als handlungsfähige Akteur*innen erleben, deren Meinungen zum zukünftigen Einsatz oder auch Nicht-Einsatz von algorithmisch gesteuerten Kunsterzeugenden Wert und Einfluss haben.

Conclusio

Die vorliegende Masterarbeit wollte möglichst detailliert ausarbeiten, wie Lyrikunterricht gestaltet werden kann, um kulturökologisches Bewusstsein zu vermitteln und auf die gegenwärtigen Fragestellungen und Herausforderungen des Anthropozäns vorzubereiten. Auf Basis der theoretischen und praxisnahen Überlegungen lassen sich zum kulturökologischen Lyrikunterricht drei zentrale Aspekte festhalten:

Der köLyU basiert auf der Überzeugung, dass Literatur und insbesondere Texte der lyrischen Gattung sich besonders gut zur Vermittlung kulturökologischen Bewusstseins eignen. Kulturökologisches Bewusstsein fußt auf der Annahme, dass die Sphären „Natur“ und „Kultur“ sowie „Mensch“ und „Umwelt“ miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Davon ausgehend versteht es die Menschheit als geologische Kraft, die maßgeblich auf das Erdsystem einwirkt. Über kulturökologisches Bewusstsein zu verfügen, bedeutet demnach, diese wechselseitigen Einflussnahmen wahrzunehmen, die sich daraus ergebenden Problemlagen kritisch zu reflektieren und empathisch die Bedürfnisse aller daran Beteiligten in der auf eine positive Zukunftsentwicklung orientierten Suche nach Lösungsansätzen mitzudenken. Die Auseinandersetzung mit Literatur, der die Rolle „einer ökologischen Kraft innerhalb des größeren Systems Kultur“ (Zapf 2002, 3) zugeschrieben wird, fördert kulturökologisches Bewusstsein auf unterschiedliche Weise: Sie eröffnet etwa neue Perspektiven auf das Mensch-Umwelt-Verhältnis, indem sie Informationen (beispielsweise naturwissenschaftliche Fakten) in ästhetisch-affektiv ansprechende Sprache überträgt oder durch das Anwenden stilistischer Kniffe nicht-menschliche Sichtweisen in den Mittelpunkt stellt (etwa beim Text *Po/-*

len). Weiters kann die analytische Auseinandersetzung mit Literatur, wie sie besonders im Lyrikunterricht erlernt wird, auch zum Erkennen narrativer Muster beitragen und so kritisch-analytisches, systemorientiertes Denken fördern.

Wie sich an den drei in Kapitel 4 bearbeiteten Beispieltexen zeigen lässt, eignen sich Gedichte aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionen auf verschiedenste Weise zur Vermittlung kulturökologischen Bewusstseins im Literaturunterricht: So tun sie dies inhaltlich etwa in ihrer Funktion als Reflexionsflächen von Subjektivität. Silke Scheuermanns *Pollen* zeigt die kulturökologische Thematik der Verwobenheit von Mensch und Umwelt dadurch auf, dass ein Pollenkorn seinen Entwicklungsprozess mit der menschlichen Pubertät vergleicht. Aufgrund ihrer oft prägnanten Kürze werden lyrische Texte zudem weitaus schneller publiziert als dramatische oder epische Werke. Darum gelingt es ihnen besonders distanzlos, zeitgenössische naturbezogene, umweltpolitische, klimaaktivistische Tendenzen abzubilden, was sie zudem zu historischen Dokumenten macht. Ein Beispiel hierfür ist etwa das Protestlied *Küss die Hand, OMV*. Durch dessen Aufgreifen von politischen Entwicklungen und Verweisen auf klimawissenschaftliche Erkenntnisse, agiert es zudem auch in der wissenspeichernden Funktion lyrischer Texte: Neben dem Festhalten von Fakten auf inhaltlicher Ebene speichert der Protestsong durch seine sprachlich-formale Gestaltung zudem die Emotionen der Klimaaktivist*innen (etwa Wut, Verzweiflung oder Zuversicht) ab und hält so auch die zeitgenössische Stimmung dieser Gruppe fest. Dass *Erwachen im digitalen Nebel* von einer KI erstellt worden ist und diese dabei auf ein sehr traditionelles Lyrikverständnis zurückgegriffen hat, regt dazu an, über lyrische Texte als Sprachkunstwerke zu reflektieren. Dass Literatur aus kulturökologischer Sicht als „Spielwiese“ (Finke 2006, 209) kultureller Kreativität bewertet wird, wirft die Frage auf, inwiefern dies auch für KI-generierte Texte gilt. Welche Auswirkungen hat es für mein Denken, für mich als Person in meiner Gesamtheit, wenn ich meine Kreativität nicht (mehr) herausfordere und mich nicht mehr in anstrengende Prozesse des Entwickelns von kreativen Produkten bringe? Auch regt die nicht-menschliche Textproduktion zur Reflexion der Bedeutung und Wertigkeit menschlich hergestellter Kunst für uns als Rezipient*innen an. Das Gedicht kann somit zum Ausgangspunkt werden, im Rahmen des köLyU zu überlegen, wie wir als Menschheit unsere Zukunft (mit Technologien) gestalten wollen. Dabei sollten auch kulturökologischertheoretische Konzepte und mögliche Verschiebungen des Natur-Kultur-Verhältnisses diskutiert werden: So können beispielsweise menschlich hergestellte Kunstwerke, im Vergleich mit

maschinengenerierten Produkten, den Anschein der „Natürlichkeit“ erwecken. Dies ermöglicht einen Perspektivenwechsel hin zur von Hubert Zapf, in Anlehnung an Wolfgang Isters Ansatz der literarischen Anthropologie, festgestellten Unterscheidung in „Natur, die wir sind“ und (...) „Natur, die wir nicht sind“ (Zapf 2019, 370) und fordert eine Erweiterung des kulturökologischen Bewusstseins heraus.

Das Konzept des köLyU fußt auf den Erkenntnissen der kulturökologischen Wissenschaftstheorie und Literaturwissenschaft und orientiert sich den Positionen und Forderungen der auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Bildungswissenschaften und -politik sowie der themenorientierten ökokritischen Literaturdidaktik. Besonders gut zeigt sich dies an seinen Inhalten: Wie all die angeführten Forschungsdisziplinen fokussiert auch der köLyU thematisch auf das Mensch-Umwelt-Verhältnis. Darüber hinaus wurden mit der Trias „Identität“, „Agency“ und „Zukunftsbilder“ drei weitere inhaltliche, eng miteinander in Verbindung stehende Schwerpunkte gesetzt. Alle im köLyU bearbeiteten lyrischen Texte müssen sich mit (mindestens) einem dieser in Verbindung bringen lassen. Dahinter steht die Überzeugung, dass die Auseinandersetzung mit lyrischen Texten, die das Mensch-Umwelt-Verhältnis thematisieren und/oder neue Perspektiven auf „Natur“ und „Kultur“ anbieten, dann langfristig den größten Mehrwert für Schüler*innen haben, wenn jene über diese zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst, dem eigenen Verfügen über und der Verteilung von Handlungspotenz sowie mit eigenen und fremden Zukunftsbildern animiert werden. Zudem lässt sich jeder dieser drei Schwerpunkte mit jeweils mehreren der oben angeführten Ausgangsdisziplinen in Verbindung bringen: Zum Aspekt der „Identität“ kann etwa angeführt werden, dass Peter Finke bereits bei der Beschreibung seines Konzepts der „Evolutionären Kulturökologie“ ankündigt, mit dessen Neuperspektivierungen „weitreichende(...)“ (Finke 2006, 175) Veränderungen unseres menschlichen Selbstbildes anzustreben. Auch in der Literaturdidaktik wird auf die wichtige Rolle von Literatur für die Ausbildung einer „eigenen Ich-Identität“ (Kepser / Abraham 2016, 21; vgl. auch Spinner 2017, 144) und auf die Wechselwirkungen zwischen „literarische[n] Denk- und Handlungsmodelle[n]“, „eigenen Selbst- und Weltvorstellungen“ sowie der Erfahrung der (eigenen) „historische[n] und (inter-)kulturelle[n] Relativität“ (Maiwald 2015, 93) verwiesen. Berbeli Wanning erklärt für die kulturökologische Literaturdidaktik weiters, dass die kulturökologische Erweiterung der identitätsorientierten Didaktik darauf fokussiere, wie Literatur bei der Entwicklung von „Ich-Konzepte[n] in ökologisch prekären Zeiten“ (Wanning 2022, 54

f.) helfen könne. Auch „Agency“, als „Fähigkeit, [materielle oder / und soziale] Veränderungen in der Welt zu bewirken / herbeizuführen“ (Sax 2013, 26), ist in den Disziplinen, die den köLyU inspirieren, in unterschiedlicher Form präsent: Im literaturwissenschaftlich-theoretischen Kontext verweist etwa Zapfs Ansatz darauf, wie Literatur in ihren Funktionen als Meta-, Gegen- und Interdiskurs in kulturellen Systemen handelt. Bildungswissenschaftliche und -politische Akteur*innen, wie etwa die UNESCO oder das Forum Umweltbildung, fokussieren weitestens stärker darauf, wie Lernende durch Unterrichtsinterventionen (also auch den Lyrikunterricht) dazu animiert werden sollen, das eigene und das Handeln anderer zu reflektieren und (zukunftsorientiert) zu handeln. Der köLyU verbindet diese beiden Ebenen, indem er die Auseinandersetzung mit der Agency von Literatur ermöglicht und durch diese zur Handlungsfähigkeit von Schüler*innen beitragen möchte. Der dritte Schwerpunkt „Zukunftsbilder“ findet sich in allen Disziplinen, aus denen der köLyU sich speist, wieder: Der grundlegende bildungswissenschaftliche Zugang der BNE zielt etwa darauf ab, Menschen dazu zu befähigen, „auf die Zukunft bezogen zu denken und zu handeln“ (Wanning 2023, 51), die UNESCO erklärte die „Future Literacy“ zur Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts (vgl. UNESCO 2021). Diese solle alle Menschen gleichermaßen dazu befähigen, eigene Strategien zur Bewältigung der durch die Klimakrise immer unsicherer scheinenden Zukunft zu entwickeln (vgl. Sippl / Brandhofer / Rauscher 2023b, 9). Auch im europäischen Kompetenzrahmen *GreenComp* lautet einer der vier Großbereiche „Visionen für eine nachhaltige Zukunft“ und eine der von ihm anvisierten Kompetenzen „Zukunftskompetenz“ (Bianchi / Pisiotis / Cabrera 2022). Auch das Erasmus+-Projekt „*CultureNature Literacy* (CNL). Schulische Schlüsselkompetenzen für Europas Zukunftsgestaltung im Anthropozän“ (Sippl / Wanning 2023a) fokussiert, wie der Projektname verrät, auf die Gestaltung von Zukunft: „Anthropozänskompetenz“ als *CultureNatureLiteracy* beinhalte den Aspekt der Entwicklung eines „multiperspektivische[n] Zukunftsverständnisses[ses]“ (Leinfelder / Sippl 2023a, 44). Von kulturökologisch-theoretischer Seite werden Literatur und literarische Zukunftsvorstellungen als Form der Auseinandersetzung mit der die Zukunft darstellenden „potentiellen Welt“ (Finke 2006, 209) analysiert. Diese seien als „Fiktionen zugleich konkrete Wirklichkeitsannahmen“, da sie eine Möglichkeit darstellten, durch „Simulationen zu lernen“ und somit gegenwärtige Handlungen und zukunftsbezogene Entscheidungen beeinflussen würden (Wanning 2022, 59). Abschließend sei zudem noch auf den Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung verwiesen: Dieser formuliert als Ziele die Reflexion des „persönlichen Lebensstil[s]“, das Erkennen

der „demokratischen Verantwortung als mündige Bürger[*innen]“ sowie die gemeinsame Entwicklung „nachhaltiger Zukunftsszenarien“ (Rundschreiben Nr. 20/2014, 2), was sich ebenfalls gut in Einklang mit den köLyU-Schwerpunkten „Identität“, „Agency“ und „Zukunftsbilder“ bringen lässt.

Der köLyU stellt an sich den Anspruch, möglichst vielfältig gestaltet zu sein und zu wirken.

Beginnend bei der Unterrichtsgestaltung kann zum köLyU gesagt werden, dass dieser für die lyrische Gattung von einem „erweiterten Textbegriff“ (Anders 2013, 12) ausgeht: Dies bedeutet, dass die im köLyU bearbeiteten lyrischen Texte sich nicht auf den Bereich des Schriftlichen beschränken lassen, sondern auch „auditiv“, „visuell“, „audiovisuell“ und „räumlich“ sowie „raumzeitlich“ (ebd.) erlebt werden können, was den Einsatz diverser elektronischer Ausgabegeräte und manchmal auch das Verlassen des Klassenraums (etwa für Exkursionen zu Poetry Slams) verlangt. Die Vielfalt an lyrischen Ausgangstexten, auf die im köLyU zurückgegriffen werden kann, sollte in Kapitel 4 dadurch aufgezeigt werden, dass neben dem Text einer preisgekrönten Lyrikerin, deren Arbeit ein typisches Beispiel der qualitativen aktuellen Anthropozänslyrik ist, auch ein Protestlied aus dem Feld des Klimaaktivismus, das bisher vor allem als gesangliche Performance bei Demonstrationen rezipiert wurde, und ein im Auftrag der Verfasserin der Masterarbeit erstelltes, KI-generiertes Gedicht bearbeitet wurden. Auch methodische Vielfalt zeichnet die Gestaltung des köLyU aus: Während die Textanalyse kritisches und systemorientiertes Denken schulen kann, das Unterrichtsgespräch besonders der Vermittlung von Kontextwissen und dem Abgleichen unterschiedlicher Hypothesen und Arbeitsergebnisse dient, ermöglicht der HPLU den experimentellen Umgang mit lyrischen Inhalten und Formen. Auch die Wirkungsansprüche des köLyU sind breit gefächert und unterteilen sich in die Zielbereiche des kulturökologischen, aber auch lyriktheoretischen „Wissens“, der kommunikativen, methodischen und verortenden „Fertigkeiten“ sowie der „Haltungen“, zu denen etwa Kritikbereitschaft, Empathiefähigkeit und Offenheit gehören. Die hier angeführten Ziele steckt sich der köLyU aufgrund der Überzeugung, dass deren (auch schon ansatzweises) Erreichen Schüler*innen für die Fragestellungen des Anthropozäns sensibilisieren und somit auf den Umgang mit umwelt- und gesellschaftspolitischen Herausforderungen in Gegenwart und Zukunft vorbereiten kann.

Abschließend lässt sich festhalten: Das in dieser Masterarbeit vorgeschlagene Konzept kulturökologischen Lyrikunterrichts steht in der Tradition der Bildung für nachhaltige Entwicklung

sowie der kulturökologischen Wissenschaftstheorie, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Es basiert auf der Überzeugung, dass lyrische Texte aufgrund dessen, wie sie das Thema des Mensch-Umwelt-Verhältnisses sprachlich-formal framen, wertvolle und, verglichen mit naturwissenschaftlichen Kommunikationsweisen, persönlichere und emotionalere Perspektiven auf die Herausforderungen des Anthropozäns und den Umgang mit diesen bieten können. Die Forderung, den köLyU durch vielfältige Methoden, Medien und Ausgangstexte zu gestalten, an der inhaltlichen Trias „Identität“, „Agency“ und „Zukunftsbildern“ zu orientieren und dabei auf die Bereiche des Erwerbs lyriktheoretischen wie kulturökologischen „Wissens“, methodischer, kommunikativer und verortender „Fertigkeiten“ sowie kritisch-reflektierter „Haltungen“ abzielen, soll dazu beitragen, Schüler*innen mit dem dafür notwendigen Handwerkszeug auszustatten. Von Deutschlehrkräften verlangt diese Form des Lyrikunterrichts, den eigenen Fachbereich aus neuen (wissenschaftstheoretischen, aber auch experimentellen) Perspektiven zu betrachten, vertiefte Kompetenz(en) im Bereich der Umweltbildung zu erlangen sowie eigenen Ängsten und Unsicherheiten zu begegnen. Die Verfasserin dieser Masterarbeit ist jedoch überzeugt, dass sich diese Mühe lohnt, um Kinder und Jugendliche gut auf ihre Zukunft vorzubereiten. Um die vielfältigen globalen Problemlagen wissend, kann gar nicht genug (Unterrichts-)Zeit in das gemeinsame Entwickeln positiver Zukunftsvisionen und das Finden eigener, kreativer Lösungswege gesteckt werden. Denn:

to be announced:
jede/r hat a angst
leave a reply

reply:

spread the word:
jede/r hat antworten
leave a fear

(Pfeifer 2016, 100)

Quellen-, Literatur- und Abbildungsverzeichnis

Primärquellen

Lyrische Primärtexte

Aigner, Christoph Wilhelm: Aufständischer. In: Ders.: Drei Sätze. Gedichte. Salzburg: Otto Müller 1991a, 87.

Aigner, Christoph Wilhelm: Die Bienen sind tot. In: Ders.: Drei Sätze. Gedichte. Salzburg: Otto Müller 1991b, 75.

Artmann, H. C.: agazbam und kastanien. In: Ders.: med ana schoazzn dintn. gedichta r aus bradnsee. Salzburg: Otto Müller Verlag 1958, 56.

Bonné, Mirko: Die Blütenfolge. In: Ders.: Hibiskus Code. Gedichte. Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag 2003, 85.

Cotten, Ann: Aus dem Bauch der Welle, mit Wasser in der Nasenröhre. In: Dies.: Florida-Räume. Berlin: Suhrkamp Verlag 2010, 24.

Czernin, Franz Josef: Metamorphosen. Die kleine Kosmologie. Graz / Wien: Droschl 2012.

Däubler, Theodor: Die Buche. In: Ders.: Dichtungen und Schriften. Herausgegeben von Friedhelm Kemp. München: Kösel-Verlag 1956 [1916], 223.

Draesner, Ulrike: zoom ins moos. In: Dies.: für die nacht geheuerte zellen. Gedichte. Ulm: Luchterhand 2001, 115.

Einzinger, Erwin: Plastikgedicht. In: Ders.: Lammzungen in Cellophan verpackt. Gedichte. Salzburg: Verlag Alfred Winter 1977, 122.

Fiebig, Gerald: scrimshaw. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 73.

Fridays for Future: Ölkonzerne. Publikationszeitpunkt unbekannt. Abrufbar unter: fridaysforfuture.at/songtexte/spruche, zuletzt eingesehen am 28.11.2024.

Harter, Sonja, die zeitung titelt. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 44.

Hielscher, Jörg: wüstensohn. In: Mayer-Tasch, Peter Cornelius (Hg.): Im Gewitter der Geraden. Deutsche Ökolyrik. 1950–1980 (Beck'sche Schwarze Reihe, Bd. 240). München: Verlag C. H. Beck 1981, 226.

Jandl, Ernst: Der künstliche Baum. In: Ders.: Der künstliche Baum. Neuwied am Rhein: Luchterhand 1970, 7.

Karsch, Anna Louisa: Vorbitte wegen eines Nußbaums an Palemon. (Zu Magdeburg den 18ten des Herbstmonats 1761.). In: Gleim, Johann Wilhelm Ludwig (Hg.): Auserlesene Gedichte von Anna Louisa

Karschin. Berlin: Georg Ludewig Winter 1764, 201–203.

Kennel, Odile: dieses Gedicht ist eine einzige. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 77.

Kirsch, Sarah: Bäume. In: Dies.: Katzenleben. Gedichte. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1984, 85.

Kokot, Sascha: Dunst. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 107.

Kunert, Günter: Unterwegs nach Utopia II. In: Mayer-Tasch, Peter Cornelius (Hg.): Im Gewitter der Geraden. Deutsche Ökolyrik. 1950–1980 (Beck'sche Schwarze Reihe, Bd. 240). München: Verlag C. H. Beck 1981, 224.

Lehnert, Christian: Achtzehnter Juni 2016, vor den Walzenornamenten, Breitenau. In: Ders.: Cherubinischer Staub. Gedichte. Berlin: Suhrkamp 2018a, 10.

Lehnert, Christian: Achtzehnter Juni 2016, im Ostwind über die Höhen. In: Ders.: Cherubinischer Staub. Gedichte. Berlin: Suhrkamp 2018b, 10.

Lorenz, Sabina: Konfession einer Kaffeefahrt und deren Büfett. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 78.

Mayer-Tasch, Peter Cornelius: Im Gewitter der Geraden. In: Ders. (Hg.): Im Gewitter der Geraden. Deutsche Ökolyrik. 1950–1980 (Beck'sche Schwarze Reihe, Bd. 240). München: Verlag C. H. Beck 1981, 196.

Meyer, Conrad Ferdinand: Der geschändete Baum. In: Ders.: Gedichte. Leipzig: Haessel 1882, 41. Abrufbar unter: deutschestextarchiv.de/book/view/meyer_gedichte_1882?p=55, zuletzt eingesehen am 24.09.2024.

Oleschinski, Brigitte: schmerzt noch. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 31.

Paris, Frieda: repition. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 134.

Pfeifer, Judith Nika: to be announced. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 100.

Pories, Simon: Küss die Hand, OMV. Text verfasst im Juni 2020. Abrufbar unter: fridaysforfuture.at/songtexte/kuss-die-hand-omv, zu eingesehen am 23.10.2024.

Poschmann, Marion: Rosa canina (Hundsrose). In: Dies.: Geistersehen. Gedichte. Suhrkamp: Berlin 2010, 59.

Poschmann, Marion: Knochen. In: Dies.: Geliehene Landschaften. Lehrgedichte und Elegien. Berlin: Suhrkamp 2016, 10.

Saalfrank, Elena / Pories, Simon: Raus aus Gas. Publikationszeitpunkt unbekannt. Abrufbar unter: fridaysforfuture.at/songtexte/raus-aus-gas, zuletzt eingesehen am 23.10.2024.

Scheuermann, Silke: Floras Lied. In: Dies.: Skizze vom Gras. Gedichte. Frankfurt am Main: Schöffling 2014a, 43 f.

Scheuermann, Silke: Höhlenlöwe. In: Dies.: Skizze vom Gras. Gedichte. Frankfurt am Main: Schöffling 2014b, 25 f.

Scheuermann, Silke: Pollen. In: Dies.: Skizze vom Gras. Gedichte. Frankfurt am Main: Schöffling 2014c, 45.

Scheuermann, Silke: Skizze vom Gras. In: Dies.: Skizze vom Gras. Gedichte. Frankfurt am Main: Schöffling 2014d, 95–97.

Scheuermann, Silke: Zweite Schöpfung. In: Dies.: Skizze vom Gras. Gedichte. Frankfurt am Main: Schöffling 2014e, 11.

Song Lyrics Bot: Erwachen im digitalen Nebel (erstellt am 01.08.2024, um 11.11 Uhr). Bot abrufbar unter: chatgpt.com/g/g-0qVDzCPe3-song-lyrics-bot-lyrik.

Spitzer, Thomas: Küss die Hand, schöne Frau. In: EAV: Liebe, Tod & Teufel. Wien: Soundmill-Studio: 1987.

Stauffer, Verena: Trügen wir unsere Solidaritätskostüme. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 117.

Tawada, Yoko: Fukushima. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 214.

Trautsch, Asmus: Die Urwälder Europas. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 9.

Vogel, Nikolai: An den Anfang der Welt. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie (Reihe Lyrik, Bd. 48). Berlin: kookbooks 2016, 160.

Wagner, Jan: dachshund. In: Ders.: Regentonnenvariationen. Gedichte. München: Hanser Berlin 2014a, 95 f.

Wagner, Jan: giersch. In: Ders.: Regentonnenvariationen. Gedichte. München: Hanser Berlin 2014b, 7.

Wagner, Jan: selbstporträt mit bienenschwarm. In: Ders.: Regentonnenvariationen. Gedichte. München: Hanser Berlin 2014c, 97.

Wald, Juri: Wandel. Instagram-Posting vom 26.04.2021. Abrufbar unter: [instagram.com/p/COlrROs-BLzz/](https://www.instagram.com/p/COlrROs-BLzz/), zuletzt eingesehen am 24.09.2024.

Wartke, Bodo / Fischer, Mati: Barbaras Rhabarberbar. Veröffentlicht am 17. Mai 2024. Abrufbar unter: [tiktok.com/@bodowartke/video/7360660825725619489](https://www.tiktok.com/@bodowartke/video/7360660825725619489), zuletzt eingesehen am 02.12.2024.

Weber, Lea: Zweitausenddreißig. In: Kramer, Samuel J. (Hg.): Poetry for Future. 45 Texte für übermorgen. Berlin: Satyr Verlag 2020, 77–79. Audiolink abrufbar unter: satyr-verlag.de/audio/PFF_Weber.mp3, zuletzt eingesehen am 25.07.2024.

Rechtstexte, Erlässe, Berichte und historische wissenschaftliche Texte

BGBI. I Nr. 111/2013. Bundesverfassungsgesetz über die Nachhaltigkeit, den Tierschutz, den umfassenden Umweltschutz, die Sicherstellung der Wasser- und Lebensmittelversorgung und die Forschung. Abrufbar unter: ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008504, zuletzt eingesehen am 26.06.2024.

BGBI. II Nr. 185/2012. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Mittelschulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Abrufbar unter: ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/BGBLA_2012_II_185.pdfsig, zuletzt eingesehen am 28.11.2024.

BGBI. Nr. 88/1985 zuletzt geändert durch BGBI. II Nr. 239/2023. Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen. Abrufbar unter: ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1985/88/ANL1/NOR40207252, zuletzt eingesehen am 28.11.2024.

BMBWF: Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen zur Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Wien 2019. Abrufbar unter: oekolog.at/static/fileadmin/oekolog/dokumente/Publikationen/Broschuere_Kompetenzenkompass.pdf, zuletzt eingesehen am 28.11.2024.

BMLFUW / bm:uk / BM.W_F (Hg.): Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wien 2008. Abrufbar unter: bmbwf.gv.at/dam/jcr:682ba1b6-f2da-46ee-9627-a20c31deba0f/bine_strategie_18299.pdf, zuletzt eingesehen am 24.06.2024.

Global Footprint Network: Country Trends Austria. Toronto: York University 2023a. Abrufbar unter: data.footprintnetwork.org/#/countryTrends?cn=11&type=earth, zuletzt eingesehen am 23.10.2024.

Global Footprint Network: Country Trends China. Toronto: York University 2023b. Abrufbar unter: data.footprintnetwork.org/#/countryTrends?type=earth&cn=351, zuletzt eingesehen am 23.10.2024.

Global Footprint Network: Country Trends Mozambique. Toronto: York University 2023c. Abrufbar unter: data.footprintnetwork.org/#/countryTrends?type=earth&cn=144, zuletzt eingesehen am 23.10.2024.

Gluschitsch, Guido: Wasserstoff. Der Stoff, aus dem Kurz' Träume sind. In: Der Standard. Online-Version. 6. August 2019. Abrufbar unter: derstandard.at/story/2000107095807/wasserstoff-der-stoff-aus-dem-kurz-traeume-sind, zuletzt eingesehen am 23.10.2024.

Haeckel, Ernst: Generelle Morphologie der Organismen. Allgemeine Grundzüge der organischen Formen-Wissenschaft. Mechanisch begründet durch die von Charles Darwin reformirte Descendenz-Theorie. Band 2: Allgemeine Entwicklungsgeschichte der Organismen. Berlin: Verlag von Georg Reimer 1866.

Rundschreiben Nr. 20/2014. GZ BMBF-37.888/0062-I/6c/2014. Bundesministerium für Bildung und Frauen: Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Abrufbar unter: bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html, zuletzt eingesehen am 24.06.2024.

Rundschreiben Nr. 12/2015. GZ BMBF-33.466/0029-I/6/2015. Bundesministerium für Bildung und Frauen: Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Abrufbar unter: rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=700, zuletzt eingesehen am 09.10.2024.

Rundschreiben Nr. 15/2015. GZ BMBF-28.747/0007-I/6/2015. Bundesministerium für Bildung und Frauen: Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung. Abrufbar unter: rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=703, zuletzt eingesehen am 09.10.2024.

Statista: Ökologischer Fußabdruck. Anzahl der benötigten Erden, wenn die Weltbevölkerung wie der Bevölkerung der aufgeführten Länder leben würde (Stand 2022). Veröffentlicht von Victoria Pawlik am 05.07.2024. Abrufbar unter: de.statista.com/statistik/daten/studie/588224/umfrage/oekologischer-fussabdruck-der-laender-mit-den-hoechsten-werten/, zuletzt eingesehen am 23.10.2024.

UNESCO: Intergovernmental Conference on Environmental Education. Organized by Unesco in co-operation with UNED. Tbilisi (USSR), 14–26 October 1977. Final Report. Paris: 1978. Abrufbar unter: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763, zuletzt eingesehen am 26.06.2024.

United Nations: AGENDA 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro 1992a. Abrufbar unter: un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf, zuletzt eingesehen am 26.06.2024.

United Nations: Rio-Erklärung über Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro 1992b. Abrufbar unter: un.org/depts/german/conf/agenda21/rio.pdf, zuletzt eingesehen am 26.06.2024.

United Nations: Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. A/RES/70/1 Transformation unserer Welt. Die Agenda 30 für nachhaltige Entwicklung. Abrufbar unter: un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf, zuletzt eingesehen am 31.05.2024.

Internetquellen

Geolitico-Artikel von Thomas Bargatzky. In: Geolitico. Abrufbar unter: geolitico.de/author/thomas-bargatzky, zuletzt eingesehen am 03.05.2024.

ChatGPT. Abrufbar unter: chatgpt.com/, zuletzt eingesehen am 24.09.2024.

Homepage des bmbwf (Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung): „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“. Abrufbar unter: bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html, zuletzt eingesehen am 26.06.2024.

Homepage des Forums Umweltbildung. Abrufbar unter: umweltbildung.at/ueber-uns/, zuletzt eingesehen am 26.06.2024.

Homepage der OECD. Abrufbar unter: oecd.org/en/about/programmes/pisa.html, zuletzt eingesehen am 08.10.2024.

Homepage von ÖKOLOG. Abrufbar unter: oekolog.at, zuletzt eingesehen am 18.07.2024.

Kompetenzen-Kompass [Online-Version]. Abrufbar unter: oekolog.at/kompass/bearbeiten/fGTy-zBj3AgWvPw, zuletzt eingesehen am 09.10.2024.

Song Lyrics Bot. Abrufbar unter: chatgpt.com/g/g-0qVDzCPe3-song-lyrics-bot-lyrik, zuletzt eingesehen am 24.09.2024.

UNESCO: Futures Literacy. 2021. Abrufbar unter: www.unesco.org/en/futures-literacy, zuletzt eingesehen: 28.10.2024.

Wanning, Berbeli / Hollerweger, Elisabeth: Homepage Kulturökologie und Literaturdidaktik (KÖLI). Erstellt 2015. Abrufbar unter: uni-siegen.de/phil/kulturoekologie/inhalt/?lang=de, zuletzt eingesehen am 01.10.2024.

Forschungsliteratur

Wörterbücher und Lexika

Bargatzky, Thomas: Kulturökologie. In: Wörterbuch der Völkerkunde, begründet von Walter Hirschberg. Berlin: Reimer 1999, 225.

Kluge, Friedrich: Ökologie. In: Ders.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold. Unveränderter Nachdruck der 23., erweiterten Auflage. Berlin / New York: de Gruyter 1999, 600.

Gerhard, Ute / Link, Jürgen / Parr, Rolf: Interdiskurs. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler 2013, 341 f.

Streit, Bruno: Ökologie. In: Sauermost, Rolf: Lexikon der Biologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag 1999. Online-Version abrufbar unter: spektrum.de/lexikon/biologie/oekologie/47449, zuletzt eingesehen am 02.05.2024.

Aufsätze, Monografien und Sammelbände

Altenmüller, Eckhart / Bernatzky, Günther: Musik als Auslöser starker Emotionen. In: Bernatzky, Günther / Kreutz, Gunter (Hg.): Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung. Wien: Springer Verlag 2015, 221–236.

Anders, Petra: Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge. Seelze: Klett Kallmeyer 2013.

Bär, Florian: Werteeziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen (Pädagogische und didaktische Schriften, Bd. 16). Göttingen: Edition Ruprecht 2019.

Bardone, Emanuele / Pajula, Liisi: CNL & Futures Literacy. How to engage the future for sustainability? In: Sippl, Carmen / Wanning, Berbeli (Hg.): *CultureNature Literacy* (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2023, 105–110.

Barth, Matthias et al.: Introduction. In: Dies. (Hg.): *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. New York: Routledge 2016, 1–7.

Barthes, Roland: La Mort de l’auteur. In: Manteia 5 (1968), 12–17.

Berger, Wolfgang J. et al.: Ein neuer Ansatz für höchstzulässige Geschwindigkeiten im Straßenverkehr in Österreich aus synergetischer, nachhaltiger Sicht (FSV-Schriftenreihe, Heft 25). Wien: Österreichische Forschungsgesellschaft Straße – Schiene – Verkehr 2022.

Bianchi, Guia / Pisiotis, Ulrike / Cabrera, Marcelino: GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union 2022.

Böhme, Hartmut: Historische Natur-Konzepte, ökologisches Denken und die Idee der Gabe. In: Morris-Keitel, Peter / Niedermeier, Michael (Hg.): *Ökologie und Literatur* (German Life and Civilization, Bd. 33). New York: Peter Lang 2000, 7–21.

Borkowski, Jan: „Funktion“ und Funktionen von Literatur. Einige systematische Überlegungen (unter besonderer Berücksichtigung der Lyrik). In: Hillebrandt, Claudia et al.: *Grundfragen der Lyrikologie 2. Begriffe, Methoden und Analysedimensionen*. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2021, 115–136.

Braungart, Georg: Naturlyrik. In: Lamping, Dieter (Hg.): *Handbuch Lyrik*. 2., erweiterte Auflage. Stuttgart / Weimar: 2016, 138–145.

Breithaupt, Fritz: Das narrative Gehirn. Was unsere Neuronen erzählen. Berlin: Suhrkamp 2022.

Brunow, Beate: Kulturökologische Literaturdidaktik. Texte als Orte der Begegnung. In: Grimm, Siegelinde / Wanning, Berbeli (Hg.): *Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht* (Themenorientierte Literaturdidaktik, Bd. 1). Göttingen: V&R Unipress 2015, 259–274.

Buell, Lawrence: *The Future of Environmental Criticism. Environmental Crisis and Literary Imagination*. Malden/MA et al.: Blackwell Publishing 2005.

Buell, Lawrence / Heise, Ursula K. / Thornber, Karen: Literature and environment. In: *Annual Review of Environment and Resources* 36 (2011), 417–440.

Bühler, Benjamin: *Ecocriticism. Grundlagen – Theorien – Interpretationen*. Stuttgart: Metzler Verlag 2016.

Büttner, Urs: Naturbewältigung. ‚Natural Imaginaries‘ und die Möglichkeiten der Kunst. Ein theoretischer Versuch zur Ökologie des Wissens. In: Georg Braungart / Ders. (Hg.): *Wind und Wetter. Kultur – Wissen – Ästhetik*. Leiden et al.: Wilhelm Fink Verlag 2018, 15–28.

Burdorf, Dieter: Einführung in die Gedichtanalyse. 3. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler 2015.

Burdorf, Dieter: Geschichte der deutschen Lyrik. Einführung und Interpretationen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart et al.: J. B. Metzler 2023.

Commoner, Barry: Wachstumswahn und Umweltkrise. Einführung von Klaus Mehnert. München / Güterloh / Wien: C. Bertelsmann Verlag 1973.

Crutzen, Paul J.: Geology of Mankind. In: Nature 415 (2002), 23.

Daikoku, Tatsuya / Tanaka, Masaki / Yamawaki, Shigeto: Bodily maps of uncertainty and surprise in musical chord progression and the underlying emotional response. In: iScience 27 / 4 (2024), 1–14.

Damhof, Loes / Kazemier, Elles / Gulmans, Jitske / Cremers, Petra / Doornbos, Anet / Beenen, Paul: Anticipation for emergence. Defining, designing and refining futures literacy in higher education. In: UNESCO (Hg.): Humanistic futures of learning. Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks. Paris: UNESCO 2020, 168–171.

Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016.

Detering, Heinrich: Lyrische Dichtung im Horizont des Ecocriticism. In: Dürbeck, Gabriele / Stobbe, Urte (Hg.): Ecocriticism. Eine Einführung. Köln / Weimar / Wien: Böhlau 2015, 205–218.

Disinger, John: In Memory of Clarence A. "Clay" Schoenfeld. 1918–1996. In: The Journal of Environmental Education 27 / 3 (1996), 5.

Dürbeck, Gabriele / Stobbe, Urte (Hg.): Ecocriticism. Eine Einführung. Köln / Weimar / Wien: Böhlau 2015.

Ehlers, Swantje: Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte (Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.

Femers-Koch, Susanne: Lyrik als Erwartungsbruch in der Wirtschaftskommunikation. In: Dies. / Molthagen-Schnöring, Stefanie (Hg.): Textspiele in der Wirtschaftskommunikation. Texte und Sprache zwischen Normierung und Abweichung. Wiesbaden: Springer VS 2018, 217–264.

Finke, Peter: Die evolutionäre Kulturökologie. Hintergründe, Prinzipien und Perspektiven einer neuen Theorie der Kultur. In: Anglia 124 / 1 (2006), 175–217.

Finke, Peter: Kulturökologie. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Stuttgart / Weimar: Verlag J. B. Metzler 2008, 248–279.

Finke, Peter: The ecology of science and its consequences for the ecology of language. In: Language Sciences 41 (2014), 71–82.

Frech, Siegfried / Richter, Dagmar (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag 2017.

Gans, Michael: Literarische Schreibdidaktik. In: Ders. / Prenting, Ruth (Hg.): Textwerkstätten – literarisches Schreiben in Schule, Hochschule und Freizeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012, 11–40.

Gans, Michael: Lyrikdidaktische Orientierungen. In: Ders. / Pfäfflin, Sabine / Schmid, Thomas (Hg.): Lyrik verstehen – verfassen – vermitteln. 2., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2022, 245–288.

Geitmann, Sven / Augsten, Eva: Wasserstoff und Brennstoffzellen. Die Technik von gestern, heute und morgen. 5. komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage. Oberkrämer: Hydrogeit Verlag 2022.

Gerstenberger, Katharina: Die Darstellung Alaskas in Peter Handkes Langsame Heimkehr (1979) unter dem Aspekt des Nature Writing. In: Dürbeck, Gabriele / Kanz, Christine (Hg.): Deutschsprachiges Nature Writing von Goethe bis zur Gegenwart. Kontroversen, Positionen, Perspektiven (Abhandlungen zur Literaturwissenschaft). Berlin: J.B. Metzler 2020, 247–263.

Gfrereis, Heike (Hg.): Grundbegriffe der Literaturwissenschaft (Sammlung Metzler, Bd. 320). Stuttgart / Weimar: Metzler 1999.

Gien, Gabriele: Lyrische Texte und ihre Didaktik. In: Lange, Günter / Weinhold, Swantje (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. 4., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, 273–296.

Glotfelty, Cheryll: Introduction. Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. In: Dies. / Fromm, Harold (Hg.): The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology. Athens: University of Georgia Press 1996, xv–xxxvii.

Goodbody, Axel: Literatur und Ökologie. Zur Einführung. In: Ders. (Hg.): Literatur und Ökologie (Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik, Bd. 43). Amsterdam / Atlanta: Editions Rodopi B. V. 1998, 11–40.

Goodbody, Axel: Naturlyrik – Umweltlyrik – Lyrik im Anthropozän: Herausforderungen, Kontinuitäten und Unterschiede. In: Bayer, Anja / Seel, Daniela (Hg.): All dies hier, Majestät, ist deins. Lyrik im Anthropozän. Anthologie. Berlin: kookbooks 2016, 286–305.

Grimm, Sieglinde / Wanning, Berbeli In: Dies. (Hg.): Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht (Themenorientierte Literaturdidaktik, Bd. 1). Göttingen: V&R Unipress 2015, 9–26.

Grimm, Sieglinde / Wanning, Berbeli: Cultural Ecology and the Teaching of Literature. In: Zapf, Hubert (Hg.): Handbook of Ecocriticism and Cultural Ecology (Handbooks of English and American Studies, Bd. 2). Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2016, 513–533.

Hassenstein, Friedrich: Gedichte im Unterricht. In: Lange, Günter et al. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Band 2. Literaturdidaktik: Klassische Form, Trivallliteratur, Gebrauchstexte. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1998, 621–646.

Haupt, Jürgen: Natur und Lyrik. Naturbeziehungen im 20. Jahrhundert. Stuttgart: Metzler 1983.

Hayer, Björn: Flora im Widerstand. Subjektivität als ökokritische Haltung in der zeitgenössischen Lyrik. Marion Poschmann, Silke Scheuermann und Jan Wagner. In: Dürbeck, Gabriele / Kanz, Christine /

Zschachlitz, Ralf (Hg.): Ökologischer Wandel in der deutschsprachigen Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts. Neue Perspektiven und Ansätze (= Studies in Literature, Culture, and the Environment, Bd. 3). Berlin: Peter Lang 2018, 71–90.

Hayer, Björn: Utopielyrik. Möglichkeitsdimensionen im poetischen Werk. Friedrich Hölderlin – Rainer Maria Rilke – Paul Celan. Bielefeld: transcript Verlag 2021.

Heise, Ursula K.: Ecocriticism / Ökokritik. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. 5., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart / Weimar: Verlag J.B. Metzler 2013, 155–157.

Hörnig, Edgar / Klein, Rolf Klein: Identität. In: Klimke, Daniela et al. (Hg.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2020, 326.

Hofer, Stefan: Die Ökologie der Literatur. Eine systemtheoretische Annäherung. Mit einer Studie zu Werken Peter Handkes. Bielefeld: transcript 2007.

Horn, Eva / Bergthaller, Hannes: Anthropozän. Zur Einführung. 3., überarbeitete Auflage. Hamburg: Junius 2022.

House, Ernest R. / Eide, Kjell / Kelley-Lainé, Kathleen: Umweltbildungspolitik in Österreich. Evaluationsbericht. Übersetzt von Sigrid Riepl. In: Pfligersdorffer, Georg / Unterbrunner, Ulrike (Hg.): Umwelterziehung auf dem Prüfstand. Ergebnisse der Tagung „Umwelterziehung in Österreich“: Prüfungsbericht der OECD, Forschung und Ausblicke. Salzburg: Österreichischer StudienVerlag 1994, 46–73.

Hutchinson, Peter: „Der Sozialismus geht und Johnny Walker kommt.“ German poetry of the *Wende* and unification. In: Kane, Martin (Hg.): Legacies and Identity. East and West German Literary Responses to Unification. Frankfurt am Main et al.: Lang, 2002, 97–112.

Iovino, Serenella: Non-Anthropocentric Humanism. Reflections on Local Natures and Global Responsibilities. In: Volkmann, Laurenz / Grimm, Nancy / Detmers, Ines / Thomson, Katrin (Hg.): Local Natures, Global Responsibilities. Ecocritical Perspectives on the New English Literatures (Cross Cultures. Readings in the Post / Colonial Literatures in English, Bd. 121). Amsterdam / New York: Editions Rodopi B.V. 2010, 29–53.

Iser, Wolfgang: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991

Kepser, Matthis / Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung (Grundlagen der Germanistik, Bd. 42). 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.

Killy, Walther: Elemente der Lyrik. München: C.H. Beck 1972.

Kopfmüller, Jürgen / Luks, Fred / Siebenhüner, Bernd: Einführung in das Schwerpunktthema. 20 Jahre Brundtland-Bericht. In: *Ökologisches Wirtschaften* 1 (2007), 14 f.

Körber, Andreas / Schreiber, Waltraud / Schöner, Alexander: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen. Grundlagen – Entwicklungen – Förderung, Bd. 2). Neuried: ars una 2007.

Kramer, Samuel J.: Editorial. In: Ders. (Hg.): Poetry for Future. 45 Texte für übermorgen. Berlin: Satyr Verlag 2020, 9–12.

Kronschläger, Thomas: Vom Trinkhalm zum Ölbohren. Kulturelle Gewalt mitempfinden und kulturelle Nachhaltigkeit entwickeln. In: Sippl, Carmen / Rauscher, Erwin (Hg.): Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren (Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 11). Innsbruck / Wien: StudienVerlag 2022, 191–200.

Lamping, Dieter: Das lyrische Gedicht. Definitionen zur Theorie und Geschichte der Gattung. 2. durchgesehene Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1993.

Latour, Bruno: Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Ins Deutsche übersetzt von Gustav Roßler. Berlin: Akademie Verlag 1995.

Leinfelder, Reinhold / Sippl, Carmen: CNL & Anthropozän. Welche Impulse bietet das Anthropozän als Denkraum für *CultureNature Literacy*? In: Sippl, Carmen / Wanning, Berbeli (Hg.): *CultureNature Literacy* (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2023a, 41–49.

Leinfelder, Reinhold / Sippl, Carmen: CNL & Wissenschaftskommunikation. Wie lassen sich komplexe Mensch-Natur-Beziehungen verständlich kommunizieren? In: Sippl, Carmen / Wanning, Berbeli (Hg.): *CultureNature Literacy* (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2023b, 142–152.

Lempp, Felix / Schmidt, Antje / Thiemann, Jule: Poetische Taxonomien. Un/Geordnete Begegnungen zwischen Pflanzen, Menschen und Tieren in Lyrik und Prosa der Gegenwart. In: *literatur für leser:innen* 43 / 1 (2020), 17–37.

Lenton, Timothy M. et al. : Tipping elements in the Earth's climate system: In: *PNAS* 105 / 6 (2008), 1786–1793.

Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias: Literaturdidaktik. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2016.

Lösener, Hans / Siebauer, Ulrike: hochformat@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. Mit Illustrationen von Andreas Dörfler. Regensburg: edition vulpes e. K. 2011.

Lucius-Hoene, Gabriele: Identität. In: Wirtz, Markus Antonius (Hg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. 17., vollständig überarbeitete Auflage. Bern: Huber 2014, 759.

Ludwig, Hans-Werner: Arbeitsbuch Lyrikanalyse. 5., erweiterte und aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2005.

Luhmann, Niklas: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2004.

Maiwald, Klaus: Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). In: *Leseräume. Zeitschrift für Literatur in Schule und Forschung* 2 (2015), 85–95.

Morris-Keitel, Peter / Niedermeier, Michael: Vorbemerkung. In: Dies. (Hg.): Ökologie und Literatur. New York: Peter Lang 2000, 1–5.

Morris, Michael Ashley: Concise Dictionary of Social and Cultural Anthropology. Chichester: John Wiley & Sons 2012.

Mueller, Volker: Philosophischer Monismus und Naturwissenschaften. Zu Entwicklungen monistischer Weltanschauungen in Deutschland. In: Lenz, Arnhel E. / Ders. (Hg.): Darwin, Haeckel und die Folgen. Monismus in Vergangenheit und Gegenwart. Neustadt am Rübenberge: Angelika Lenz Verlag 2006, 33–46.

Müller, Wolfgang G.: Die Sprache der Lyrik. In: Lamping, Dieter (Hg.): Handbuch Lyrik. Theorie, Analyse, Geschichte. 2., erweiterte Auflage. Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler 2016, 84–92.

Müller-Zettelmann, Eva: Lyrik und Metalyrik. Theorie einer Gattung und ihrer Selbstbespiegelung anhand von Beispielen aus der englisch- und deutschsprachigen Dichtkunst (Beiträge zur Neueren Literaturgeschichte, Bd. 171). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter 2000.

Navarro, Fabian (Hg.): poesie.exe. Texte von Menschen und Maschinen. Berlin: Satyr Verlag 2020.

Nentwig, Wolfgang / Bacher, Sven / Brandl, Roland: Ökologie kompakt. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Spektrum 2017.

Payrhuber, Franz-Joseph: Gedichte entdecken. Wege zu Gedichten in der ersten bis sechsten Klasse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2015.

Pichottky, Susanne: Aktuelle deutschsprachige Rock- und Popmusik im Lyrikunterricht der Sekundarstufe I (Deutschdidaktik aktuell, Bd. 20). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2005.

Pielow, Winfried: Das Gedicht im Unterricht. Wirkungen, Chancen, Zugänge. 5., erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1985.

Raithelhuber, Eberhard: Von Akteuren und agency – eine sozialtheoretische Einordnung der *structure/agency*-Debatte. In: Homfeldt, Hans Günther / Schröer, Wolfgang / Schweppe, Cornelia (Hg.): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich 2008, 17–45.

Rippl, Gabriele: Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In: Sippl, Carmen / Rauscher, Erwin (Hg.): Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren (Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 11). Innsbruck / Wien: StudienVerlag 2022, 33–51.

Ruckdeschel, Manuela: „Diese Empfindung ist clean“. Digitale Lyrik als Reflexion auf soziale Medien und ihre Öffentlichkeitsfunktion. In: Catani, Stephanie / Kleinschmidt, Christoph (Hg.): Popliteratur 3.0. Soziale Medien und Gegenwartsliteratur. Berlin / Boston: De Gruyter 2024, 219–232.

Rueckert, William: Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism. In: Glotfelty, Cheryl / Fromm, Harold (Hg.): The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology. Athen: University of Georgia Press 1996, 105–123.

Sax, William S.: Agency. In: Brosius, Christiane / Michaels, Axel / Schrode, Paula (Hg.): Ritual und Ritualdynamik. Schlüsselbegriffe, Theorien, Diskussionen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, 25–31.

Schmidt, Georg: Wie man Gedichte vortragen kann. Methodische Vorschläge zur Darbietung von Poesie. In: Franz, Kurt / Ders. (Hg.): Lyrik im Deutschunterricht. Grundlagen – Methoden – Beispiele. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, 159–174.

Schoenfeld, Clarence: Are We Environmental Illiterates? In: HUD Challenge II / 4 (1971), 13–15.

Scholz, Georg-Michael: Lyrik. In: Die Zeit (Hg.): Literatur-Lexikon. Autoren und Begriffe in sechs Bänden. Mit dem Besten aus der Zeit. Bd. 6. Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler 2008, 47–51.

Schwegler, Carolin / Mattfeldt, Anna / Wanning Berbeli: Natur, Umwelt, Nachhaltigkeit. Literarische, diskurslinguistische, kritische und bildungspolitische Perspektiven auf Sprache und Kultur im Überblick. In: Mattfeldt, Anna / Schwegler, Carolin / Wanning Berbeli (Hg.): Natur, Umwelt, Nachhaltigkeit. Perspektiven auf Sprache, Diskurse und Kultur (Sprache und Wissen, Bd. 51). Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2021, 1–31.

Singer-Brodowski, Mandy: Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In: Umweltdachverband (Hg.): Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel. Wien: Forum Umweltbildung im Umweltdachverband 2016, 130–139.

Sippl, Carmen: CNL & Cultural Sustainability. Welche Relevanz hat die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit für transformatives Lernen? In: Dies. / Wanning, Berbeli (Hg.): *CultureNature Literacy* (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2023a, 23–32.

Sippl, Carmen: Kulturelle Nachhaltigkeit. In: DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen 2 (2023b), 69–71.

Sippl, Carmen: Natur & Kultur XI. Die Zukunft gestalten – mit dem CNL-Handbuch als Logbuch für die Schulgemeinschaft. In: **#schule**verantworten. führungskultur_innovation_autonomie 4 (2023c), 106–111.

Sippl, Carmen / Brandhofer, Gerhard / Rauscher, Erwin (Hg.): Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren (Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 13). Innsbruck / Wien: StudienVerlag 2023a.

Sippl, Carmen / Brandhofer, Gerhard / Rauscher, Erwin: Zu diesem Band. In: Dies. (Hg.): Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren (Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 13). Innsbruck / Wien: StudienVerlag 2023b, 9–11.

Sippl, Carmen / Rauscher, Erwin / Scheuch, Martin (Hg.): Das Anthropozän lernen und lehren (Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 9). Innsbruck / Wien: StudienVerlag 2020.

Sippl, Carmen / Rauscher, Erwin (Hg.): Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren (Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 11). Innsbruck / Wien: StudienVerlag 2022.

Sippl, Carmen / Wanning, Berbeli (Hg.): *CultureNature Literacy* (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2023a.

Sippl, Carmen / Wanning, Berbeli: Das CNL-Handbuch. Gebrauchsanleitung. Ein Buch stellt sich vor. In: Dies. (Hg.): *CultureNature Literacy* (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2023b, 8–14.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33 / 200 (2006), 6–16.

Spinner, Kaspar H.: Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I. 9. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider 2012.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen. In: Baurmann, Jürgen / Kammler, Clemens / Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett / Kallmeyer 2017, 143–146.

Standke, Jan / Wrobel, Dieter: Natur als Thema der Gegenwartskultur und der Literaturdidaktik. Ästhetische Verhandlungen des ökologischen Wandels in literarischen Texten und anderen Medien. In: Dies. (Hg.): *Ästhetisierungen der Natur und ökologischer Wandel. Literaturdidaktische Perspektiven auf Narrative der Natur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Bd. 7). Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2021, 1–15.

Steward, Julian H.: *Theory of Culture Change. The methodology of multilineal evolution*. 2. Auflage. Urbana / Chicago / London: University of Illinois Press 1973 [1955].

Steward, Julian H.: The Concept and Method of Cultural Ecology. In: Steward, Jane C. / Murphy, Robert F. (Hg.): *Evolution and Ecology. Essays on Social Transformation by Julian H. Steward*. Urbana / Chicago / London: University of Illinois Press 1977, 43–57.

Stobbe, Urte: Plant Studies. Pflanzen kulturwissenschaftlich erforschen – Grundlagen, Tendenzen, Perspektiven. In: *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift* 4 / 1 (2019), 91–106.

Stöcker, Christian: Männer, die die Welt verbrennen. Der entscheidende Kampf um die Zukunft der Menschheit. Berlin: Ullstein Buchverlage 2024.

Sutton, Mark Q. / Anderson, Eugene N.: *Introduction to Cultural Ecology*. Second Edition. Lanham et al.: AltaMira Press 2010.

Thaler, Engelbert: *Teaching English Literature*. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Brill / Schöningh 2016.

Thaler, Engelbert: Lyrik im Sprachunterricht. In: Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik*. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2019, 246–260.

Trost, Karl: Gedicht. In: *Die Zeit* (Hg.): *Literatur-Lexikon. Autoren und Begriffe in sechs Bänden. Mit dem Besten aus der Zeit*. Bd. 5. Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler 2008, 300.

Uerlings, Herbert: Einleitung. In: Ders. (Hg.): „Blüthenstaub“. Rezeption und Wirkung des Werkes von Novalis (Schriften der Internationalen Novalis-Gesellschaft, Bd. 3). Tübingen: Niemeyer 2000, 1–6.

UNESCO: Education for Sustainable Development Goals – Learning Objectives. Paris: UNESCO 2017. Abrufbar unter: unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf, zuletzt eingesehen am 25.06.2024.

UNESCO / Deutsche UNESCO-Kommission: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Paris / Bonn: UNESCO 2021. Abrufbar unter: unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf, zuletzt eingesehen am 31.05.2024.

UNESCO / IRCAI: Systematic Prejudices. An Investigation into Bias Against Women and Girls in Large Language Models. Paris / Ljubljana: UNESCO / IRCAI 2024. Abrufbar unter: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388971, zuletzt eingesehen am 21.11.2024.

Volkman, Laurenz: Literaturdidaktik in kulturwissenschaftlicher Perspektive. In: Lütge, Christiane (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2019, 410–429.

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Für Schule (Primar- und Sekundarstufe) und Hochschule sowie zum Selbststudium. 17. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2021.

Wanning, Berbeli: Literaturdidaktik und Kulturökologie. In: Lütge, Christiane (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2019, 430–453.

Wanning, Berbeli: Der ökologische Umbruch. Wie kulturökologische Literaturdidaktik Perspektiven verändern kann. In: Sippl, Carmen / Rauscher, Erwin (Hg.): Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren. Innsbruck: Studienverlag 2022, 53–63.

Wanning, Berbeli: CNL & Quality Education. Welche pädagogisch-didaktischen Konzepte liegen *CultureNature Literacy* zugrunde? In: Sippl, Carmen / Dies. (Hg.): *CultureNature Literacy* (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich 2023, 50–60.

Wege, Sophia: Situationsmodellbildung als Voraussetzung von Lyrikrezeption am Beispiel von Erich Kästners *Sachliche Romanze*. In: Claudia Hillebrandt et al. (Hg.): Grundfragen der Lyrikologie. Band 2. Begriffe, Methoden und Analysedimensionen. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2021, 93–111.

Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried / Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1977, 173–184.

Weskamp, Ralf: Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts. In: Lütge, Christiane (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik. Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2019, 107–134.

Wittig, Rüdiger / Streit, Bruno: Ökologie. Stuttgart: UTB GmbH 2004.

Wolf, Werner: The Lyric. Problems of Definition and a Proposal for Reconceptualization. In: Müller-Zetzelmann, Eva / Rubik, Margarete (Hg.): *Theory into Poetry. New Approaches to the Lyric* (Internationale Forschungen zur Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft, Bd. 89). Amsterdam / New York: Rodopi 2005.

Zapf, Hubert: Literatur als kulturelle Ökologie. Zur kulturellen Funktion imaginativer Texte an Beispielen des amerikanischen Romans. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2002.

Zapf, Hubert: Zwischen Dekonstruktion und Regeneration. Literatur als kulturelle Ökologie. In: Gepert, Hans Vilmar / Ders. (Hg.): Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven. Tübingen: Francke 2003, 271–290.

Zapf, Hubert: Kulturökologie und Literatur. Ein transdisziplinäres Paradigma der Literaturwissenschaft. In: Ders. (Hg.): Kulturökologie und Literatur. Beiträge zu einem transdisziplinären Paradigma der Literaturwissenschaft. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2008a, 15–44.

Zapf, Hubert: Literary Ecology and the Ethics of Texts. In: New Literary History 39 / 4 (2008b), 847–868.

Zapf, Hubert: Kulturökologie und Literatur. In: Dürbeck, Gabriele / Stobbe, Urte (Hg.): Ecocriticism. Eine Einführung. Köln / Weimar / Wien: Böhlau 2015, 172–184.

Zapf, Hubert: Cultural Ecology of Literature – Literature as Cultural Ecology. In: Ders. (Hg.): Handbook of Ecocriticism and Cultural Ecology (Handbooks of English and American Studies, Bd. 2). Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2016a, 135–153.

Zapf, Hubert: Introduction. In: Ders. (Hg.): Handbook of Ecocriticism and Cultural Ecology (Handbooks of English and American Studies, Bd. 2). Berlin / Boston: Walter de Gruyter 2016b, 1–16.

Zapf, Hubert: Literature as Cultural Ecology. Sustainable Texts. London / New York: Bloomsbury Academic 2016c.

Zapf, Hubert: Literaturwissenschaft. In: Kluwick, Ursula / Zemanek, Evi (Hg.): Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken. Ein Kompendium. Wien / Köln / Weimar: Böhlau 2019, 361–378.

Zemanek, Evi: Gegenwart (seit 1989). In: Lamping, Dieter (Hg.): Handbuch Lyrik. Stuttgart / Weimar 2., erw. Aufl. 2016, 472–482.

Zemanek, Evi: Ökologische Genres und Schreibmodi. Naturästhetische, umweltethische und wissenspoetische Muster. In: Dies. (Hg.): Ökologische Genres. Naturästhetik – Umweltethik – Wissenspoetik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018a, 9–56.

Zemanek, Evi: Durch die Blume. Das florale Rollengedicht als Medium einer biozentrischen Poetik in Silke Scheuermanns „Skizze vom Gras“ (2014). In: Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge XXVIII – 2 (2018b).

Zemanek, Evi / Rauscher, Anna: Das ökologische Potenzial der Naturlyrik. Diskursive, figurative und formsemantische Innovationen Kulturökologie und Literatur. In: Zemanek, Evi (Hg.): Ökologische Genres. Naturästhetik – Umweltethik – Wissenspoetik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2018, 91–118.

Zymner, Rüdiger: Lyrik. Umriss und Begriff. Paderborn: mentis Verlag 2009.

Zymner, Rüdiger: Das „Wissen“ der Lyrik. In: Bies, Michael / Gamper, Michael / Kleeberg, Ingrid (Hg.): Gattungs-Wissen. Wissenspoetologie und literarische Form. Göttingen: Wallstein Verlag 2013, 109–120.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Klaus Maiwalds Modell des „Literarischen Lernens als Persönlichkeitsbildung an literarischen (Wirklichkeits-)Modellen“ (Maiwald 2015, 93).	37
Abbildung 2: „Der künstliche Baum“ (Jandl 1970, 7) als ökokritisches Beispiel der Konkreten Poesie erweitert den Aspekt der lyrischen Bildhaftigkeit, indem er selbst zum Bild wird.	45
Abbildung 3: Bodo Wartke und Marti Fischer bei der TikTok-Performance der Fortsetzung ihres Überraschungswelthits „Barbaras Rhabarberbar“ (Wartke / Fischer 2024; Screenshot durch die Verfasserin der Masterarbeit).	47
Abbildung 4: „Haltungen zu Umwelt und Nachhaltigkeit entwickeln“ ist einer von vier Bereichen, in denen Lehrkräfte sich im Rahmen des ÖKOLOG-Kompetenzen-Kompass für Umweltbildung für Nachhaltige Entwicklung selbst einschätzen können (vgl. Kompetenzen-Kompass [Online-Version]).	55
Abbildung 5: Ziele des Literaturunterrichts nach Christian Dawidowski (2016, 185).	57
Abbildung 6: Diese Darstellung ist eine von Michael Gans angefertigte Übertragung seines „Kompetenzmodells des Literarischen Schreibens“ (2012) auf den Bereich der Lyrik (Gans 2022, 267).	61
Abbildung 7: Im köLyU sollen kommunikative, methodische und verortende Fertigkeiten vertieft werden.....	64
Abbildung 8: Insta-Poesie von Juri Wald.	72

Abstract

Abstract in deutscher Sprache

Die Auswirkungen des Anthropozäns stellen die Menschheit gegenwärtig und zukünftig vor zahlreiche Herausforderungen. Unterricht muss den darauf bezogenen Ängsten von Schüler*innen Raum geben und diese dazu anregen, kreative Antworten und eigene Lösungsansätze für die nachhaltige Gestaltung des Mensch-Umwelt-Verhältnisses zu finden. Wie dies im Literaturunterricht umgesetzt werden kann, möchte das Konzept des kulturökologischen Lyrikunterrichts (köLyU) aufzeigen. Dieses steht in der Tradition der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowie der kulturökologischen Wissenschaftstheorie, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. Es basiert auf der Überzeugung, dass lyrische Texte aufgrund dessen, wie sie das Thema des Mensch-Umwelt-Verhältnisses sprachlich-formal framen, wertvolle Perspektiven auf den Umgang mit den Fragestellungen des Anthropozäns bieten können. Um Schüler*innen dies zu vermitteln, lädt der köLyU zur Auseinandersetzung mit vielfältigen Ausgangstexten, Methoden und Medien sowie zur inhaltlichen Fokussierung auf die Trias „Identität“, „Agency“ und „Zukunftsbilder“ ein. Darüber hinaus ist er auf die Ziele des Erwerbs lyriktheoretischen wie kulturökologischen „Wissens“, methodischer, kommunikativer und verortender „Fertigkeiten“ sowie kritisch-reflektierender „Haltungen“ ausgerichtet. In der vorliegenden Masterarbeit wird die Anwendung des köLyU exemplarisch anhand der lyrischen Texte *Pollen* von Silke Scheuermann, *Küss die Hand, OMV* des „Fridays for Future“-Aktivisten Simon Pories und *Erwachen im digitalen Nebel*, erstellt von Song Lyrics Bot, einem generativ vortrainierten Sprachmodell des amerikanischen Unternehmens OpenAI, gezeigt.

Abstract in English

The effects of the Anthropocene era pose numerous challenges for humanity now and in the future. Teaching must address pupils' anxieties related to this and encourage them to find creative answers and their own solutions for the sustainable shaping of the relationship between humans and the environment. The concept of cultural-ecological poetry teaching (köLyU) aims to show how this can be implemented in literature classes. It is inspired by the ideas of „*Education for Sustainable Development*“, by the theory of cultural ecology as well as science and didactics of literature. The concept of köLyU is based on the conviction that lyrical texts can offer valuable perspectives on dealing with the issues of the Anthropocene due to

the innovative, language-centered way they frame the topic of the relationship between humans and the environment. In order to convey this to pupils, the köLyU invites them to engage with a variety of source texts, methods and media and to focus on the content triad of “identity”, “agency” and “images of the future”. In addition, it is geared towards the goals of acquiring lyric-theoretical and cultural-ecological “knowledge”, communicative, methodical and locating “skills” as well as critically reflective “attitudes”. In this master's thesis, the application of köLyU is demonstrated using the lyrical texts *Pollen* by Silke Scheuermann, *Küss die Hand, OMV* by the “Fridays for Future” activist Simon Pories and *Erwachen im digitalen Nebel*, created by Song Lyrics Bot, a generatively pre-trained language model by the American company OpenAI, as examples.