

Kulturelle Nachhaltigkeit im fremdsprachlichen Literaturunterricht

Carmen Sippl¹

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1099>

Zusammenfassung

Welche Rolle kann Literatur im Fremdsprachenunterricht spielen? Im Distance Learning wurde mit Lehramtsstudierenden der Slawistik erkundet, wie literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht in hybriden und digitalen Settings gelingen kann. Der Fokus lag dabei auf zwei Aspekten: Intermedialität und Nachhaltigkeit. Zum einen sollte hinterfragt werden, ob interkulturelles Verstehen den Literaturkanon braucht und welche neuen Zugänge intermediale Vermittlungsformen bieten. Zum anderen sollten die UN-Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) der Bildungsagenda 2030 eingebunden werden, um auszuloten, wie der Grundsatz-erlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsmaterie auch im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden kann.

Die Verbindung der beiden Konzepte bietet die Möglichkeit, den Blick auf die in Literatur verhandelte Mensch-Natur-Beziehung zu richten, um über die sprachaktive Dekodierung der literarischen Verfahren einen Perspektivenwechsel zur Nachhaltigkeit zu ermöglichen. Die folgende Reflexion dieses Seminars fragt nach den didaktischen Potenzialen von Literatur für sprachliches, kulturelles und literarisches Lernen im Spannungsfeld von Intermedialität und Nachhaltigkeit. Den theoretischen Rahmen bietet die kulturökologische Literaturdidaktik, die damit auch für den Fremdsprachenunterricht und für die Pädagog*innenbildung empfohlen werden soll.

Abstract

What role can literature play in foreign language education? In Distance Learning, student teachers of Slavic studies explored how literary learning can succeed in the foreign language classroom in hybrid and digital settings. The focus was on two aspects: intermediality and sustainability. On the one hand, it was to be questioned whether intercultural understanding needs the literary canon and what new approaches intermedial forms of mediation offer. On the other hand, the UN Sustainable Development Goals (SDGs) of the Education Agenda 2030 should be integrated in order to explore how the policy statement on environmental education for sustainable development could be implemented as a cross-cutting issue in foreign language teaching.

The connection of the two concepts offers the possibility to focus on the human-nature relationship negotiated in literature in order to enable a change of perspective on sustainability via the linguistically active decoding of literary processes. The following reflection of this seminar asks about the didactic potentials of literature for linguistic, cultural and literary learning in the field of tension between intermediality and sustainability. The theoretical framework is provided by the didactics of literature in cultural ecology, which is thus also recommended for foreign language teaching and teacher education.

Keywords:

Literaturdidaktik
Kulturökologie
Fremdsprachenunterricht
Pädagog*innenbildung
Intermedialität
Nachhaltigkeit

Keywords:

teaching of literature
cultural ecology
foreign language education
teacher education
intermediality
sustainability

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: carmen.sippl@ph-noe.ac.at

1 Einleitung

Die zwei Begriffe, die im Fokus dieses Beitrags stehen, gehören unterschiedlichen Kategorien an: *Intermedialität* ist ein Konzept der Literaturwissenschaft, das die „Überschreitung von Mediengrenzen“ erforscht, also „Phänomene, Verfahren, Konstellationen, Prozesse“, bei denen „mindestens zwei konventionell als distinkt wahrgenommene Medien“ involviert sind (Rajewsky, 2019, S. 54f.). *Nachhaltigkeit* ist ein ursprünglich aus der Forstwirtschaft stammendes Handlungsprinzip, das sich auf den Umgang mit natürlichen Ressourcen bezieht und im Zuge der Agenda 2030 zu einem „gesellschaftlichen Leitkonzept“ (Kluwick & Zemanek, 2019, S. 11) entwickelt hat. Im Kontext der kulturellen Dimension von Nachhaltigkeit (vgl. Rippl 2019; 2022) werden beide Konzepte, Intermedialität und Nachhaltigkeit, bedeutsam für eine fremdsprachliche Literaturdidaktik, die sich als „angewandte Wissenschaft“ (Surkamp, 2019, S. 137) praxisbezogen auch als Mediendidaktik versteht und theoretisch im Feld der Umweltgeisteswissenschaften verortet. Die Verbindung der beiden Konzepte öffnet den Raum für ökologische Bewusstseinsbildung auch im Fremdsprachenunterricht, so die These dieses Beitrags. Ausgehend von einem Medienbegriff, der „technische, semiotische und kulturelle/soziale Aspekte“ (Maiwald, 2019, S. 379) umfasst, wird der Fokus auf Mensch-Umwelt-Verhältnisse in literarischen Codierungen als Gegenstand der kulturökologischen Literaturdidaktik gerichtet.

Im Folgenden werden die Potenziale der kulturökologischen Literaturdidaktik für sprachliches, kulturelles und literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht erkundet. Dabei wird eine fachdidaktische Übung reflektiert, die im Wintersemester 2021/22 im Distance Learning mit Lehramtsstudierenden der Slawistik an der Universität Wien stattfand (Abschnitt 3). Ihre Rückmeldungen werden vor dem theoretischen Hintergrund der kulturökologischen Literaturdidaktik (Abschnitt 2) kontextualisiert, um diese im Spannungsfeld von Intermedialität und Nachhaltigkeit auch für den Fremdsprachenunterricht und für die Pädagog*innenbildung zu empfehlen (Abschnitt 4).

2 Kulturökologische Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht

2.1 Literatur & Ökologie: kulturwissenschaftliche Grundlagen

Die Beziehung zwischen Literatur und Umwelt in ökologischer Perspektive zu betrachten, ist Gegenstand des *Ecocriticism*. Unter diesem *umbrella term* sammeln sich theoretische Ansätze einer interdisziplinären kulturwissenschaftlichen Forschungsrichtung, die ihren Ausgang in den frühen 1990er-Jahren in der englischsprachigen Literaturwissenschaft genommen hat (zur weiteren Entwicklung vgl. im Überblick Dürbeck & Stobbe, 2015; Bühler, 2016). Der *Ecocriticism* als sich dynamisch entwickelndes Konzept einer ökologischen Literatur- und Kulturwissenschaft „geht von der Grundfrage aus zu klären, wie Kultur, Literatur und Sprache an der Gestaltung von Natur beteiligt sind“ (Wanning, 2022, S. 56), und erforscht die „Darstellung und Reflexion des Mensch-Natur-Verhältnisses“ (Dürbeck & Stobbe, 2015, S. 14) in Literatur, Film und Kunst. Der Ansatz der Kulturökologie, die „Kultur und Kulturen als ökologische Systeme“ analysiert (Finke, 2008, S. 248), wurde von Hubert Zapf zur Theorie von Literatur als kulturelle Ökologie ausdifferenziert. Sein triadisches Funktionsmodell von Literatur als kulturkritischer Metadiskurs, imaginativer Gegendiskurs und reintegrativer Interdiskurs (vgl. Zapf 2002; 2008; 2016) sucht das „Potenzial imaginativer Literatur für eine ökologische Selbstreflexion der Kultur“ (Zapf, 2015, S. 173) zu erforschen. Dementsprechend geht es nicht allein um literarische Texte, die Natur und Umwelt thematisieren, sondern um die ökologische Verfasstheit von Literatur selbst.

Die kulturökologische Literaturdidaktik knüpft an dem von William Rueckert angeregten „Analogon des literarischen Textes [...] als Kultur generierende und regenerierende Energiequelle“ (Gersdorf & Mayer, 2005, S. 14; „stored energy“, Rueckert, [1978] 1996, S. 108) an, die bei der lesenden, schreibenden, kritischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten aktiviert wird: „Die der Literatur eigenen imaginativen Verfahren involvieren den Leser und machen die historischen, kausalen und materialen Verflechtungen zwischen Mensch, Natur und Umwelt vorstellbar.“ (Wanning, 2019, S. 431) Die kulturökologische Literaturdidaktik nutzt handlungs- und produktionsorientierte Verfahren (vgl. Spinner, 2018; Haas, 2021), um die Vermittlung des durch Literatur generierten Wissens über ökologische Zusammenhänge mit einer Reflexion nachhaltiger Werte zu verbinden: „Daraus entstehen Einsichten und Erkenntnisse, wie sie nur das literarische Verstehen generieren kann: Kognitive, affektive und konative Aspekte werden in einem Lernprozess zusammengeführt.“ (Wanning, 2022, S. 54; zur Werteerziehung vgl. Anselm, 2021)

2.2 Transformativ lernen, nachhaltig bilden

In der Zusammenführung der kognitiven, affektiven und konativen Aspekte ist „ökologisches Lesen“ (Wanning, 2022, S. 55) dem Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) mit seinem Ziel der Gestaltungskompetenz (vgl. de Haan, 2008) bzw. der Nachhaltigkeitskompetenzen (vgl. Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022) verbunden. Mit der globalen Orientierung und Betonung partizipativer Lernprozesse, zählen zu den durch BNE zu befördernden Schlüsselkompetenzen insbesondere vernetztes, vorausschauendes, kritisches Denken, umweltverträgliches Handeln, Empathie und Multiperspektivität (vgl. Rieckmann, 2018, S. 43–45).

Die Förderung von Empathie und Perspektivenwechsel stehen auch im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts, der nicht nur für das kulturell Andere sensibilisieren, sondern mit seiner, im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) festgeschriebenen, Kommunikationsorientierung (vgl. Schumann, 2017, S. 166) im Sinne der *Global Citizenship Education* (GCE, vgl. Misiaszek, 2018) zu gemeinsamem globalem Denken und Handeln befähigen will – zu „kultureller Handlungsfähigkeit“ (Surkamp, 2021, S. 201). Bildung für nachhaltige Entwicklung wird von der UNESCO daher auch als „key instrument to achieve the SDGs“ (UNESCO, 2017, S. 7) im Sinne einer Querschnittsmaterie für alle Fächer und Lernbereiche gesehen. In Deutschland wurde der *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* im Auftrag der KMK auch für Neue Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch) entwickelt (Schreiber & Siege, 2017). In der Darstellung der „Dimensionen sprachlichen Lernens im Bereich Globaler Entwicklung“ wird hier u.a. „Sprachliche Vielfalt als Voraussetzung kultureller Vielfalt und kulturellen Reichtums“ und „als Garant vielfältiger Denkungsweisen“ hervorgehoben (ebd., S. 19). Zur Implementierung von BNE in Bildungsprozesse dient in Österreich der „Grundsatzlerlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ (2014) als Grundlage. Umweltbildung will Schüler*innen den Erwerb von Kompetenzen ermöglichen, „um die natürlichen Lebensgrundlagen und Ressourcen in ihrer Begrenztheit zu verstehen und Umwelt und Gesellschaft vorausschauend, solidarisch und verantwortungsvoll mitzugestalten“ (ebd.). Die methodisch-didaktischen Grundsätze empfehlen Lernprozesse, die „in gleicher Weise kognitiv aktivieren, emotional ansprechen und zum selbsttätigen Handeln herausfordern“ (ebd.).

Literarische Texte „als kulturelle Ausdrucksträger“ (Surkamp, 2021, S. 204) können dafür auch im Fremdsprachenunterricht einen Irritationsimpuls bieten. Eingebunden in transformative Lernprozesse, die im „Wechselspiel von Aktion und Reflexion“ (Singer-Brodowski, 2016, S. 15) gestaltet sind, kann die Auseinandersetzung mit ihnen zu einem Perspektivenwechsel, zu kritischem Denken und nachhaltigem Handeln anregen (vgl. ebd.). BNE sieht Lehrpersonen, die transformatives Lernen initiieren, als „powerful change agents“ (UNESCO, 2017, S. 51); das Konzept transformativen Lernens spielt daher auch eine bedeutsame Rolle für die Ausbildung eines professionellen Habitus im Rahmen der Pädagog*innenbildung (vgl. Wiesner & Prieler, 2020).

Die Zuordnung zu den 17 UN-Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals, SDGs) der Agenda 2030 bietet zum einen eine thematische Orientierung bei der Planung entsprechender Lernszenarien. Zum anderen erfolgt dadurch ein Schritt zur Umsetzung von SDG 4, dem eine Schlüsselrolle im gesellschaftlichen Transformationsprozess zukommt: „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ (UNRIC, 2022).

2.3 Methodisch-didaktische Zugänge

Kulturökologische Literaturdidaktik, mit ihrer Fokussierung der Mensch-Umwelt- bzw. Natur-Kultur-Verhältnisse in literarischen Codierungen, sieht sich im Einklang mit den Prinzipien der emanzipatorischen BNE, die insbesondere zum kritischen Reflektieren der Widersprüche (nicht-)nachhaltiger Lebensstile befähigen will (vgl. Rieckmann, 2018, S. 41). „Ökologische Lesekompetenz“ geht in diesem Sinne aus dem „Zusammenspiel kognitiver, affektiver und konativer Elemente“ (Wanning, 2022, S. 55) hervor in einem Unterricht, der die gesellschaftlich relevanten sogenannten epochaltypischen Schlüsselprobleme (wie Ökologie, Nachhaltigkeit, Frieden, Gerechtigkeit) zur Erreichung des allgemeinen Bildungsziels der individuellen Mündigkeit thematisiert (vgl. Klafki, 2007). Es geht um die Befähigung zur Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen: „Solidarität als konkretes Bildungsziel ist also, globale Probleme zur lokalen, ja zur personalen Herausforderung zu machen.“ (Rauscher, 2020, S. 190)

In diesem Verständnis ermöglichen literarische Texte im Fremdsprachenunterricht, neben dem sprachlichen und dem literaturästhetischen, vor allem interkulturelles Lernen (vgl. Nieweler, 2019, S. 87), insofern sie „Einblicke in andere Kulturen vermitteln“, „zum Perspektivenwechsel anregen“, „die Ausbildung von Empathie, Toleranz und Fremdverstehen fördern“ und „zur Entfaltung der kritischen und ethischen Urteilskraft beitragen“, um nur einige wesentliche Aspekte des von Carola Surkamp und Ansgar Nünning entwickelten Modells literaturbezogener Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht zu nennen (Surkamp & Nünning, 2016, S. 12–23).

Für ökologische Bewusstseinsbildung, die ein Anliegen der kulturökologischen Literaturdiaktik ist (vgl. Wanning, 2019, S. 433), spielt neben der Verbindung von rezeptions- und identitätsorientierter Didaktik (vgl. Wanning, 2022, S. 54) im thematisch-interdisziplinären Kontext der Nachhaltigkeitsziele die sprachliche Sensibilisierung eine wichtige Rolle für den Fremdsprachenunterricht, der hierbei auf Anregungen der Ökoluistik zurückgreifen kann (vgl. Schwegler, Mattfeldt & Wanning, 2021; Trampe, 2022). Welche methodisch-didaktischen Möglichkeiten sich dabei in der Verbindung von Intermedialität und Nachhaltigkeit ergeben können, wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

3 Fachdidaktische Umsetzung: ein Beispiel aus der slawistischen Praxis

3.1 Dokumentation

Welche Rolle spielt Literatur im Fremdsprachenunterricht? Welchen Literaturkanon braucht interkulturelles Verstehen? Welche intermedialen Vermittlungsformen bieten neue Zugänge? Diese drei Fragen waren der Ausgangspunkt und die Leitfragen einer slawistischen fachdidaktischen Übung, die speziell dem literarischen Lernen im Fremdsprachenunterricht gewidmet war. Das sprachenübergreifende Angebot, das alle slawischen Unterrichtssprachen fokussierte, wurde von acht Teilnehmer*innen wahrgenommen, was den im Verhältnis zur Gesamtzahl der Slawistikstudierenden an der Universität Wien geringen Anteil von Lehramtsstudierenden widerspiegelt (wenngleich ihm nicht zahlenmäßig entspricht, im Vergleich zu sprachpraktischen Übungen). Vertretene Sprachen waren Bosnisch, Burgenländischkroatisch, Kroatisch, Russisch, Serbisch, Slowakisch, Tschechisch, auf sehr unterschiedlichen, teilweise herkunftssprachlichen Niveaustufen.

Als Lehrveranstaltung des Wintersemesters im zweiten Coronajahr begann sie in Präsenz, ging dann aufgrund von Coronafällen unter den Teilnehmer*innen in ein hybrides Setting über, um mit dem Lockdown, der im November neuerlich verhängt wurde, zur Gänze online stattzufinden. Die wie für alle Lehrveranstaltungen der Sprachausbildung damit verbundenen Herausforderungen wurden als Reflexionsmoment in die theoriegeleitete Planung von Lernszenarien für den fremdsprachlichen Literaturunterricht aufgenommen, denen die Übung gewidmet war.

Vor Lehrveranstaltungsbeginn waren die Studierenden zur Teilnahme an einer anonymen Befragung (über das entsprechende Tool im die Lehrveranstaltung begleitenden Moodle-Kurs) aufgefordert, in der die eingangs genannten drei Fragen gestellt wurden: nach dem Warum, dem Was und dem Wie literarischen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Das dabei aktivierte Vorwissen und die Erwartungshaltung wurden in der Folge reflektiert

- a) in der Einstiegssequenz bei der gemeinsamen Lektüre einer Kurzgeschichte mit Erprobung eines Lesegesprächs (nach Bräuer, 2011) und einer Kreativaufgabe (Visualisierung),
- b) bei der individuellen Lehrwerkanalyse,
- c) in den Reflexionsrunden zu ausgewählter Lektüre von fachdidaktischer Literatur und curricularen Rahmungen,
- d) in der den Präsentationen der erstellten Lernszenarien jeweils folgenden Diskussion,
- e) in der Gruppendiskussion am Ende der Lehrveranstaltung.

Zu den mündlichen, teilweise videografierten Anteilen dieser Reflexion (Punkte a, c, d, e) wurden Feldnotizen angefertigt, die gemeinsam mit den schriftlichen Anteilen (Antworten aus der Befragung; Punkte a, b, d; Präsentation und Lernszenarium) in Anlehnung an die dokumentarische Methode als „eine Variante sozialwissenschaftlicher Hermeneutik“ (Bohnsack, 2003, S. 551) gesichtet wurden. Die Anwendung der dokumentarischen Methode in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung (vgl. die resümierten Beispiele aus den Fremdsprachendidaktiken bei Ballis et al., 2014, S. 98–101; Aguado 2016, S. 249–254) zur „Ermittlung von impliziten und konjunktiv geteilten Wissensbeständen, welche konkreten Handlungen zugrunde liegen“ (Ballis et al., 2014, S. 92), macht Orientierungsmuster sichtbar: „Diese Muster sind der Rahmen für Handlungen und lassen sich methodisch kontrolliert zu Typen verdichten.“ (Ebd., S. 93) Nach dem ersten Analyseschritt, der formulierenden Interpretation, wird im zweiten Analyseschritt, der reflektierenden Interpretation, der „dokumentarische Sinngehalt“ herausgearbeitet: die „handlungsleitenden Orientierungen der Akteure“ (Heizmann, 2022, S. 118, Hervorhebung im Original). Die komparative Analyse als dritter bzw. durchgehend begleitender Analyseschritt sucht „das Typische in Form homologer Muster zu rekonstruieren, statt ausschließlich fallbezogene Besonderheiten zu identifizieren“ (ebd.).

Die geringe Stichprobengröße (n=8) im vorliegenden Fall erlaubt auf diesem Wege Einblicke in die handlungsleitenden Orientierungen von Lehramtsstudierenden slawischer Sprachen bezüglich literarischen Lernens im Fremdsprachenunterricht, lässt aber keine ausdifferenzierte Typenbildung zu. Im folgenden Abschnitt werden die für die Fragestellung dieses Beitrags, inwiefern Intermedialität und Nachhaltigkeit für kulturökologische Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht nutzbar sind, relevanten Erkenntnisse zusammengefasst, im Kontext eines entsprechenden didaktischen Settings und der theoretischen Rahmung durch die kulturökologische Literaturdidaktik.

3.2 Prozedere

Wie Natur und Umwelt als textanalytische Kategorien verwendet werden können, um die kulturelle Konstruktion von Natur im fremdsprachlichen Kontext kritisch zu reflektieren, wurde in der fachdidaktischen Übung zum Einstieg anhand einer Kurzgeschichte ausgelotet. Ausgewählt wurde sie unter Anwendung der formal-ästhetischen, thematisch-inhaltlichen und didaktischen Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur (nach Pfäfflin, 2007) und zur vorbereitenden Lektüre bewusst ohne Angabe des Namens der Verfasserin und weitere bibliografische Angaben bereitgestellt.

In Anlehnung an das Lesegespräch (nach Bräuer, 2011) trugen die Teilnehmer*innen eines Innenkreises – beobachtet von einem Außenkreis – zunächst „Textanker“, von ihnen ausgewählte „subjektiv bedeutsame („wichtige“) Textstellen“ (ebd., S. 242), vor. In der anschließenden „Blitzlichtrunde“ gaben sie ihre Leseindrücke wieder, die dann in das offene Gespräch mündeten. Die gemeinsame Schlussrunde wurde genutzt, um nicht nur die Kurzgeschichte mit Blick auf die Auswahlkriterien für Literatur im fremdsprachlichen Unterricht zu resümieren, sondern insbesondere, um – nach dieser Selbsterfahrung – das didaktische Setting des Lesegesprächs zu reflektieren, das Schüler*innen für eine Einlassung gewinnen will, inklusive eines Lese-Portfolios zur schriftlichen Vor- und Nachbereitung (vgl. Bräuer, 2011, S. 240f.).

Die ausgewählte und wie erwähnt ohne Verfasser*innenangabe gelesene Kurzgeschichte „Der grüne Daumen“ erzählt von einer jungen (im Text namenlosen) Hauptfigur, deren Oma ins Krankenhaus eingeliefert wird. Sie kümmert sich in den folgenden Wochen um die Pflanzen in der Wohnung der Großmutter und entdeckt dabei, dass sie deren „grünen Daumen“ geerbt hat. Nach dem Tod der Großmutter rettet sie nicht nur eine im Garten der Familie vernachlässigte Aloepflanze durch Umpflanzen vor dem Abholzen. Sie gibt auch ihrem eigenen Leben eine neue Richtung, indem sie beschließt, ihren Job als Barkeeper aufzugeben, sich weiterzubilden und einen Blumenladen zu eröffnen.

Formal-ästhetisch öffnet die (hier nur verkürzt zusammengefasste) Kurzgeschichte Raum für eigene Lesarten: Die Studierendengruppe diskutierte u.a. über

- das Alter und Geschlecht der Hauptperson,
- die Symbolhaftigkeit der Aloepflanze mit ihren Heilwirkungen bei Hautunreinheiten und Sonnenbrand,
- die Reise als Rahmenhandlung für die Erzählung im Rückblick.

Der Polyvalenzgrad der Erzählung bietet also ein „Irritationspotenzial“ (Pfäfflin, 2007, S. 22), das individuelle Deutungen zur Sprache bringen lässt. Stilistische Komplexität und erzähltechnische Gestaltung ermöglichen „eine differenzierte Rezeption auf sprachlicher Ebene [...], ohne jedoch die literarische Verstehenskompetenz der Lerngruppe zu überfordern“ (ebd., S. 24). Thematisch-inhaltlich ist die Erzählung in der Gegenwart angesiedelt, was v.a. an den Kommunikations- und Fortbewegungsmitteln festgemacht wurde, die in der Handlung eine Rolle spielen, und an der Lebenssituation der Hauptfigur, die ihre Großmutter beim Sterben begleitet und von einem Gelegenheitsjob zu ihrer Berufung findet. Der literarische Text bietet also sowohl zeitdiagnostisches Potenzial, jugendspezifische Themen, alltagsästhetische Elemente als auch Grundmuster menschlicher Erfahrungen (vgl. ebd., S. 27–43) und öffnet damit didaktische Umsetzungsmöglichkeiten im Kontext von Identitätsentwicklung und Wertereflexion (vgl. ebd., S. 44–53).

Für die kulturökologische Perspektive im Fremdsprachenunterricht sind zwei weitere Aspekte relevant: Der Text stellt das Mensch-Natur-Verhältnis in den Mittelpunkt, um für den nachhaltigen, wertschätzenden, symbiotischen Umgang mit Pflanzen zu sensibilisieren. Und er bietet die Möglichkeit, ihn materiell-semiotisch nach fremdkulturellen Elementen zu erkunden, die Rückschlüsse auf die Ausgangssprache und kulturelle Verortung des (aus dem Japanischen) ins Deutsche übersetzten Textes zulassen (z.B. die üppig gedeihende Aloe, die Währung Yen, Speisen wie Anko-Mus aus roten Bohnen und Tempura aus Süßkartoffeln, Pinsel und Tuschstein, der Tatamiboden), aber bei der ersten Lektüre nicht sofort ins Auge springen.

Für die Auswahl dieses Textes der japanischen Bestsellerautorin Banana Yoshimoto (* 1964 in Tokio) für die fachdidaktische Übung waren die genannten formal-ästhetischen, thematisch-inhaltlichen und didaktischen Kriterien ausschlaggebend; im slawistisch-sprachenübergreifenden Setting bot sie sozusagen neutrales Terrain, um den Aspekt der Nachhaltigkeit in globaler Perspektive den elf Aspekten literarischen Lernens (nach Spinner, 2006) hinzuzufügen. Eine (für die meisten Teilnehmer*innen erstmalige) Annäherung an die Nachhaltigkeitsziele erbrachte die mögliche Zuordnung der Kurzgeschichte zu den SDGs 3, 4, 12, 15 (vgl. UNRIC, 2022).

Das Grundprinzip intermedialer Vermittlung wurde durch die Kreativaufgabe einer Visualisierung (z.B. des Handlungsverlaufs, der Figurenkonstellation, der Räume, der Dinge), bei freier Wahl des Aspekts und des Medienwechsels (z.B. als Zeichnung, Bildcollage, Mindmap, Fotostory, Meme, Sketchnote, Videoclip), verdeutlicht. Die kreativ-künstlerische, intermediale Visualisierung, so ergab sich aus der didaktischen Reflexion der individuell sehr verschiedenen Ergebnisse, bietet Anlass und Möglichkeit

- zu individueller Auseinandersetzung mit dem literarischen Text,
- zu multimodaler Kombination von Bild, Schrift, digitalem Medium,
- zum Einsatz rezeptions- und produktionsorientierter Verfahren (vgl. Anders, 2013, S. 91),
- zu kommunikativen Sprechsituationen in der Zielsprache.

Dabei wird das Verständnis nicht nur von imaginativer Literatur, sondern auch von Medien und nutzergenerierten Inhalten als kulturelle Ressourcen deutlich (vgl. Bachmair & Pachler, 2014, S. 57): Kulturökologisch betrachtet, entfalten sie aktivierende Wirkung “as a transformative ecological force” (Zapf, 2016, S. 176; vgl. oben Abschnitt 2.1).

3.3 Erkenntnisse

Die in diesem Setting zu machenden Erfahrungen der Lehramtsstudierenden entsprachen ihren Erwartungen an das Potenzial literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht, das in der vorgelagerten Befragung (siehe oben Abschnitt 3.1) durchweg positiv beurteilt worden war: Literatur spiele im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle, zur Förderung der Lesekompetenz in der Fremdsprache, zur Wortschatzerweiterung, als authentisches Zeugnis der Kultur, als Spiegel von Geschichte und Mentalität, wurde zur Begründung angegeben.

Die Antworten auf die Frage nach konkreten literarischen Texten zeigen ein differenzierteres Bild und lassen zwei homologe Orientierungsmuster erkennen: Mit Blick auf ein geringeres Sprachniveau der Lerner*innen in slawischen Sprachen (als zweite oder dritte lebende Fremdsprache, als Freigegegenstand bzw. unverbindliche Übung oder im Muttersprachlichen Unterricht zwischen A1 und B2 des GER, vgl. Lehrplan lebende Fremdsprachen, 2022) wurde zum einen auf Märchen, kurze Textauszüge aus Romanen, Theaterstücken, Novellen, eventuell Gedichte, aus der klassischen, aber auch zeitgenössischen Literatur Bezug genommen, zum anderen jedoch auch auf Sketche, Dialoge und adaptierte Textversionen, die speziell für Unterrichtszwecke verfasst sind. Bei beiden Mustern ist die Orientierung an Authentizität handlungsleitend. Davon hebt sich eine Antwort ab, die angibt, deutschsprachige Texte *über* die fremdsprachliche (hier: slowakische) Kultur heranzuziehen und auch einen Vergleich Grimmscher mit slawischen Märchen vorschlägt. Sichtbar werden hier (noch) mangelnde literaturhistorische und zielsprachliche Kenntnisse, die neben weiteren Rahmenbedingungen, wie etwa die Berücksichtigung der GER-Niveaustufen, eine Voraussetzung für die Erstellung eines Textkorpus sind (vgl. Bergmann et al., 2021).

Die in der fachdidaktischen Übung auf das Einstiegslesegespräch (siehe oben Abschnitt 3.2) folgende Lehrwerkanalyse (auf die an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen werden kann) brachte den Lehramtsstudierenden eine ernüchternde Erkenntnis: Literarische Texte, oder auch nur Informationen zur Literaturgeschichte, waren wenig bis gar nicht in den ausgewählten Lehrwerken zum Bosnischen, Kroatischen, Serbischen und Slowakischen vertreten, während sich das Bild bei den Russisch- und Tschechischlehrwerken positiver darstellte. Die (noch) nicht ausreichende eigene Auswahlkompetenz als (künftige) Fremdsprachenlehrende spiegelte sich im Rückgriff auf entweder aus eigener schulischer bzw. universitärer Erfahrung Bekanntes bzw. auf Übersetzungen für den Arbeitsauftrag: die Erstellung eines Lernszenariums für den fremdsprachlichen Literaturunterricht zu einem selbst gewählten literarischen Text, der thematisch-inhaltlich zur Reflexion der Mensch-Umwelt-Verhältnisse einladen sollte, unter besonderer Berücksichtigung (neben den Kompetenzen laut GER-Niveaustufen und Lehrplan) intermedialer Vermittlungsangebote und der Nachhaltigkeitsziele.

In den dokumentierten Ergebnissen dieses Arbeitsauftrags zeigt sich – neben der teilweise überraschenden Textauswahl außerhalb des Kanons – die Erweiterung des methodisch-didaktischen Repertoires gegenüber den Antworten zur dritten, in der Eingangsbefragung gestellten Frage nach dem Wie der Textarbeit im Unterricht.

Die dort genannten „klassischen“, nicht mehr zeitgemäßen Aufgabenstellungen wie lautes Lesen zum Üben der Aussprache und Wortschatz- bzw. Grammatikarbeit, waren nun um eine Vielfalt an mediendidaktischen Übungsformaten für die Pre-, While- und Post-Reading-Phasen (vgl. Surkamp & Nünning, 2016, S. 89) der Textlektüre ergänzt. Die folgende Tabelle fasst die von den Studierenden getroffene Textauswahl mit Blick auf Intermedialität (gewählte intermediale Vermittlungsformen) und Nachhaltigkeit (zugeordnete SDGs) zusammen.

Textauswahl	Medienwechsel	SDGs
Ivana Brlić-Mažuranić (1874–1938): <i>Čudnovate zgode šegrta Hlapića</i> (kroatisches Kinderbuch)	Text, Bilder, Videoausschnitte, PC	1, 8, 10, 16
Milica Janković (1881–1939): <i>Kako drugi hoće</i> (serbisches Gedicht in Prosa)	Text (B/K/S), Bildmaterial, PC	5, 11, 13
A. S. Puškin (1799–1837): <i>Pikovaja dama</i> (russische Erzählung)	Text, Bilder, Hörbuch, Comic, Grafik, Film, Oper, Theater, Online-Glossar, PC	1, 3, 5, 8, 10, 12
Ljudmila Petruševskaja (*1938): <i>Devuška Nos</i> (russisches Kunstmärchen)	Text, Hörbuch, Apps, PC	1, 3, 5, 12
Božena Němcová (1820–1862): <i>O Popelce</i> (tschechisches Kunstmärchen)	Text, Apps, Bilder, Comic, Online-Glossar, PC	6, 10, 12, 16
Ladislav Špaček (*1949): <i>Deduško, ešte rozprávaj</i> (tschechisches Kinderbuch, übersetzt ins Slowakische)	Text, Illustrationen, PC	1, 2, 3, 10, 16
Gianumberto Accinelli (*1969): <i>Efekt domina alebo neviditeľné prádivo prírody</i> (italienisches Bildersachbuch, übersetzt ins Slowakische)	Text, Illustrationen, PC	3, 6, 15
Fredrik Backman (*1981): <i>Sve što moj sin treba znati o svijetu</i> (schwedischer Roman, übersetzt ins Kroatische)	Text, digitales Wörterbuch	5, 10, 12, 16

Tabelle 1: Übersicht über die ausgewählten literarischen Texte, die bei ihrer intermedialen Vermittlung eingesetzten Medienwechsel und die zugeordneten Nachhaltigkeitsziele

4 Folgerungen & Forschungsfragen

Die UN-Nachhaltigkeitsziele (vgl. UNRIC, 2022) im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen, stellt nicht nur für dessen sprachlich-kommunikative Ausrichtung thematisch-inhaltliches und linguistisches Material zur Verfügung. Der auf Mensch-Umwelt-Verhältnisse in der eigenen wie der anderen Kultur gerichtete Fokus sensibilisiert für eine Kultur der Nachhaltigkeit im globalen Maßstab, für eine „Kultur des Friedens“ (Wulf, 2020, S. 232), deren Beförderung angesichts der aktuellen politischen Verwerfungen ein Auftrag gerade für die slawistische Fachdidaktik ist.

Für den Fremdsprachenunterricht mit seinem Commitment zum UN-Ziel der Friedensbildung auf dem Weg des interkulturellen Dialoges erscheint die Ausrichtung auf das Konzept der „Wirwelt“ – als „Metapher für gelebte Mitverantwortung aus erworbenem Wissen, aus gemachter Erkenntnis, [...] für Solidarität“ (Rauscher, 2020, S. 190, Hervorhebung im Original) – daher besonders bedeutsam. Bildungsprozessen, die diesem Gedanken verpflichtet sind, gibt das Anthropozän-Konzept einen impulsgebenden Denkraum (vgl. Leinfelder, 2020; Sippl, 2022). Als wissenschaftlicher Fachbegriff und als kulturelles Konzept ruft es zur kritischen Reflexion der Wirksamkeit des Menschen als geologischer Faktor im ‚Menscheneitalter‘, dem Anthropozän, auf und schärft den Blick für die Verwobenheit von Mensch, Natur, Kultur, Technik (vgl. Horn & Bergthaller, 2019): nicht beschränkt durch nationale Grenzen, sondern als Weltgemeinschaft gedacht. Neben dem Warum von Literatur als kultureller Ökologie im Fremdsprachenunterricht zeigt es auch den Weg zum Was auf: Dem Anthropozän als Denkraum folgend, steht nicht (mehr nur) der klassische Kanon der jeweiligen ‚Nationalliteraturen‘ im Zentrum fremdsprachlichen Literaturunterrichts. Vielmehr können das auch literarische Texte in den jeweiligen Sprachen sein, die einen Irritationsimpuls für transformative Lernprozesse bieten, indem sie zur diskursiven Auseinandersetzung über Mensch-Umwelt-Verhältnisse anregen.

Im Bezugsrahmen der interdisziplinären Umweltgeisteswissenschaften (vgl. Wilke, 2015) nimmt kulturökologische Literaturdidaktik diesen Impuls zu globalem Denken auf. Daher werden keineswegs nur Texte ausgewählt, die Natur-Kultur-Verhältnisse auf der Inhaltsebene thematisieren. Vielmehr werden die sprachlich, formal, ästhetisch codierten Verfahren in literarischen Texten als ein wissenspoetologischer Weg zur ökologischen Bewusstseinsbildung fokussiert. Dabei werden die rezeptions- und identitätsorientierten mit den handlungs- und produktionsorientierten Methoden verbunden, um transformative Lernprozesse zu initiieren. Die Zuordnung zu den UN-Nachhaltigkeitszielen bietet dafür einen diskursiven Rahmen.

Neben der Textauswahl kommt der intermedialen Vermittlung eine bedeutsame Rolle zu; der jugendspezifischen Mediennutzung entsprechend, kann sie als methodisches Prinzip genutzt werden (vgl. Maiwald, 2019, S. 13). Intermediale Vermittlung ermöglicht die sprachintensive Auseinandersetzung mit literarischen Texten, auch in digitalen Settings, erfordert aber digitale Kompetenzen der Pädagog*innen (vgl. digi.komp, o.J.).

In der Verbindung von Intermedialität und Nachhaltigkeit weist die kulturökologische Literaturdidaktik ein vielfältiges Potenzial für sprachliches, kulturelles und literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht auf, wie die Reflexion einer fachdidaktischen exemplarischen Umsetzung in diesem Beitrag zeigt. Zur weiteren Erforschung dieses Potenzials im Kontext der fremdsprachlichen (hier: slawistischen) Literaturdidaktik öffnet sich ein weites Feld, mit Blick u.a. auf die kulturökologisch begründete Textauswahl in kritischer Auseinandersetzung mit dem Kanon und der Bereitstellung eines kommentierten Textkorpus für den Fremdsprachenunterricht sowie die Konzeption von kompetenzorientierten Next-Practice-Beispielen und deren Erforschung z.B. in Lesson Studies (vgl. Mewald & Rauscher, 2018). Für die slawistische Literaturdidaktik kann die kulturökologische Ausrichtung damit einen zukunftsweisenden Weg in die erhoffte „Kultur des Friedens“ (Wulf, 2020, S. 232) eröffnen.

Literatur

- Aguado, K. (2016). Grounded Theory und Dokumentarische Methode. In D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 243–256). Narr Francke Attempto.
- Anders, P. (2013). *Lyrische Text im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Kallmeyer, Klett. (Praxis Deutsch)
- Anselm, S. (2021). Umgang mit Fragen der Werteerziehung. Anmerkungen zu einem unverzichtbaren Bildungsziel. *#Schule verantworten* 1,2, 7–14. DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a79>
- Bachmair, B. & Pachler, N. (2014). A Cultural Ecological Frame for Mobility and Learning. *MedienPädagogik* 24 (Educational Media Ecologies), 53–74. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/24/2014.09.04.X>.
- Ballis, A.; Penzold, M.; Scherf, D. & Schieferdecker, R. (2014). Die dokumentarische Methode und ihr Potenzial für Forschungen (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch. *Didaktik Deutsch* 37, 92–104.
- Bergmann, A.; Dobert, M.; Pečnikova, V. & Sherstyuk, A. (2021). Texte zum Sprachenlernen auswählen. In A. Kostiučenko, A. Zawadzka & T. Münzer (Hrsg.), *Slawische Sprachen unterrichten. Sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell* (S. 313–330). Peter Lang. (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, 40)
- Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike & Cabrera, Marcelino (2022). *GreenComp. The European Sustainability Competence Framework*. Publications Office of the European Union. DOI: doi:10.2760/13286
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(4), 550–570.
- Bräuer, Ch. (2011). Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben: Schriftliche Vor- und Nachbereitungen literarischer Gespräche. In M. Steinbrenner, J. Mayer & B. Rank (Hrsg.), *»Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander«*. *Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis* (S. 229–262). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bühler, B. (2016). *Ecocriticism. Grundlagen – Theorien – Interpretationen*. Metzler.
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften. digi.komp (o.J.). Digitale Kompetenzen. Informatische Bildung. <https://digikomp.at/>
- Dürbeck, G. & Stobbe, U. (2015). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 9–18). Böhlau.
- Finke, P. (2008). Kulturökologie. In A. Nünning & V. Nünning (Hrsg.), *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven* (S. 248–279). Metzler.

- Gersdorf, C. & Mayer, S. (2005). Ökologie und Literaturwissenschaft: Eine Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Natur – Kultur – Text. Beiträge zu Ökologie und Literaturwissenschaft*. Winter. (Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, 219)
- Grundsatzpapier Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung (2014):
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2014_20.html
- Haas, G. (2021). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 14. Aufl. Klett Kallmeyer.
- Heizmann, F. (2022). „Wenn ich ein Miljoner wäre ...“ Nachhaltigkeitsbildung in der Grundschule durch kreatives Schreiben zu einem Bilderbuch. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 115–133). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11)
- Horn, E. & Bergthaller, H. (2019). *Anthropozän zur Einführung*. Junius.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. neu ausgestattete Aufl. Beltz.
- Kluwick, U. & Zemanek, E. (2019). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken. Ein Kompendium* (S. 11–26). Böhlau.
- Lehrplan lebende Fremdsprachen (2022).
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Leinfelder, R. (2020). Das Anthropozän – mit offenem Blick in die Zukunft der Bildung. In C. Sippl, E. Rauscher & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 17–65). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 9)
- Maiwald, K. (2019). Intermedialität in der Literaturdidaktik. In Ch. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 373–394). De Gruyter.
- Mewald, C. & Rauscher, E. (2018). *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 7)
- Misiaszek, G.W. (2018). *Educating the Global Environmental Citizen. Understanding Ecopedagogy in Local and Global Contexts*. Routledge. (Critical Global Citizenship Education, 2)
- Nieweler, A. (2019). *Fremdsprachen unterrichten. Ein Ratgeber für Studium und Unterrichtspraxis*. Klett.
- Pfäfflin, S. (2007). *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rajewsky, I. (2019). Literaturbezogene Intermedialität. In K. Maiwald (Hrsg.), *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik* (S. 49–75). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rauscher, E. (2020). Unswelt als Wirwelt. Anthropozän – Herausforderung für Schulleitungshandeln. In C. Sippl, E. Rauscher & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 181–202). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 9)
- Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss & Won Jung Byun (Eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (pp. 39–59). UNESCO.
- Rippl, G. (2019). Kulturwissenschaft. In U. Kluwick & E. Zemanek (Hrsg.), *Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken. Ein Kompendium* (S. 312–329). Böhlau.
- Rippl, G. (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 33–51). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11)
- Rueckert, W. ([1978] 1996). Literature and Ecology. An Experiment in Ecocriticism. In Ch. Glotfelty & H. Fromm (eds.), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology* (pp. 105–123). The University of Georgia Press.
- Schreiber, J.-R. & Siege, H. (2017). *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Teilausgabe Neue Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch)*. Engagement Global.
<https://www.globaleslernen.de/de/orientierungsrahmen-globale-entwicklung-or-Neuaufgabe-des-Orientierungsrahmens/teilausgaben-der-faecher>
- Schumann, A. (2017). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 163–166). 2., aktual. u. erw. Aufl. Metzler/Springer.
- Schwegler, C.; Mattfeldt, A. & Wanning, B. (2021). Natur, Umwelt, Nachhaltigkeit. Literarische, diskurslinguistische, kritische und bildungspolitische Perspektiven auf Sprache und Kultur im Überblick. In A. Mattfeldt, C. Schwegler & B. Wanning (Hrsg.), *Natur, Umwelt, Nachhaltigkeit. Perspektiven auf Sprache, Diskurse und Kultur* (S. 1–31). De Gruyter. (Sprache und Wissen, 51)

- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39(1), 13–17.
- Sippl, C. (2022). Natur & Kultur VI: Das Anthropozän als Narrativ der Zukunftsschule. *#Schule verantworten* 2,2, 169–175. DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a219>
- Spinner, K.H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6–16.
- Spinner, K.H. (2018). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking et al. (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik* (S. 319–333). 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Schneider Verlag Hohengehren.
- Surkamp, C. (2019). Literaturdidaktik. In W. Hallet & F.G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 137–141). 3. Aufl. Klett Kallmeyer.
- Surkamp, C. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung durch kulturelles und literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Entwicklung von Nachhaltigkeit beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 41. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 197–208). Narr Francke Attempto. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
- Surkamp, C. & Nünning, A. (2016). *Englische Literatur unterrichten 1: Grundlagen und Methoden*. 4. aktual. Aufl. Kallmeyer, Klett.
- Trampe, W. (2022). Nachhaltigkeitskommunikation im Deutschunterricht. Sprachdidaktische Überlegungen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 239–252). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11)
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNRIC (2022). Ziele für nachhaltige Entwicklung. Vereinte Nationen. <https://unric.org/de/17ziele/>
- Wanning, B. (2019). Literaturdidaktik und Kulturökologie. In Ch. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 430–453). De Gruyter.
- Wanning, B. (2022). Der ökologische Umbruch. Wie kulturökologische Literaturdidaktik Perspektiven verändern kann. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 53–63). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11)
- Wiesner, Ch. & Prieler, T. (2020). Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerberufes. *R&E-Source* S21, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/823/912>
- Wilke, S. (2015). Environmental Humanities. In G. Dürbeck & U. Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 94–106). Böhlau.
- Wulf, Ch. (2020). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Beltz Juventa.
- Zapf, H. (2002). *Literatur als kulturelle Ökologie. Zur kulturellen Funktion imaginativer Texte an Beispielen des amerikanischen Romans*. Niemeyer.
- Zapf, H. (2008). Kulturökologie und Literatur. Ein transdisziplinäres Paradigma der Literaturwissenschaft. In Ders. (Hrsg.), *Kulturökologie und Literatur. Beiträge zu einem transdisziplinären Paradigma der Literaturwissenschaft* (S. 15–44). Winter.
- Zapf, H. (2015). Kulturökologie und Literatur. In G. Dürbeck & U. Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 172–184). Böhlau.
- Zapf, H. (2016). *Literature as Cultural Ecology. Sustainable Texts*. Bloomsbury.