

Mensch-Natur-Beziehungen im Perspektivenwechsel reflektieren

Mit Literatur zu CultureNature Literacy

Ioana Capatu¹, Carmen Sippl²

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i1.a1357>

Zusammenfassung

CultureNature Literacy (CNL) als Anthropozänkompetenz will Leser*innen in die Lage versetzen, Natur und Umwelt aus ungewohnten Perspektiven wahrzunehmen. In einem CNL-Lernszenarium als Unterrichtsbeispiel werden sprachspielerische Texte der Schriftstellerin Melanie Laibl vorgestellt und als Impulstexte eingesetzt, die zum Perspektivenwechsel einladen: Wenn Wolf und Bärin eine Selbsthilfegruppe gründen, ein Samen sich Gedanken über seine Zukunft macht, ein Stein in seine tiefe Vergangenheit zurückblickt oder ein Pilz einen Partner im Wood Wide Web sucht, dann gilt es, den kreativen Faden aufzunehmen, um Natur und Menschen als Einheit und lebendiges Wesen wahrzunehmen und wertzuschätzen. Das CNL-Lernszenarium ist ein literaturdidaktisches Beispiel für Perspektivenübernahme, als ein Aspekt literarischen Lernens. In der Begleitforschung zum Erasmus+-Projekt „*CultureNature Literacy* (CNL): Schulische Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän“ wurde es in der Sekundarstufe 1 erprobt. Der Beitrag stellt das didaktische Konzept vor und reflektiert die Ergebnisse seiner Umsetzung.

Stichwörter: *CultureNature Literacy*, Anthropozänkompetenz, Perspektivenübernahme, Literaturdidaktik, kulturelle Nachhaltigkeit

1 Einleitung: Perspektivenwechsel für kulturelle Nachhaltigkeit

Das Bildungskonzept *CultureNature Literacy* (CNL) zur Vermittlung von Anthropozänkompetenz hat kulturelle Nachhaltigkeit als Zielorientierung.¹ Ausgehend von einem weiten Kultur-

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: ioana.capatu@ph-noe.ac.at

² Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

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

begriff, der „die ganze Lebensweise von Menschen im Netzwerk und Austausch mit ihrer Umwelt, ihrem Gebrauch semiotischer Systeme und Medien sowie ihre Konstruktionen von Welt und Werten“ (Rippl, 2022, S. 38) umfasst, sieht es „Sprachen, Literaturen, Künste als kulturökologische Kraft für transformative Bildungsprozesse“ (Sippl, 2023a, S. 28). Denn sie helfen, die komplexen Verflechtungen von und Wechselwirkungen zwischen Mensch und Natur, Kultur und Technik, wie sie das Anthropozän prägen, nicht nur kognitiv zu erfassen. Sie sprechen mittels Erzählungen, Bildern, Darstellungen vielmehr auch emotionale und imaginative Aspekte an, die für Perspektivenübernahme im Kontext ästhetischer Bildung eine bedeutende Rolle spielen:

Die Perspektivenübernahme und die Empathie, die zum Beispiel das mitlebende Lesen eines Romans, das Schauen eines Films oder das Verfolgen eines Theaterstücks verlangt, implizieren den Nachvollzug anderer, bisweilen vielleicht fremder und unbekannter Gefühle. (Laner, 2018, S. 15)

Im Zentrum der Debatte um das Anthropozän als ‚Erdzeitalter des Menschen‘ stehen eine „planetarische Perspektive auf die globale Umweltkrise, eine großskalige Zeitdimension und der Fokus auf eine enge Wechselbeziehung zwischen Natur und Kultur“ (Dürbeck & Nesselhauf, 2015, S. 1). Das Anthropozän ist daher als Reflexionsbegriff auch für die Literatur- und die Sprachdidaktik von Relevanz, denn Mensch-Natur-Verhältnisse sind sprachlich-kulturell geprägt und werden in literarischen Texten verhandelt (vgl. Sippl, 2023b und 2023c). Theoretisch verorten sich eine solchermaßen kulturökologisch orientierte Literatur- und Sprachdidaktik in den Environmental Studies bzw. Environmental Humanities (vgl. Dürbeck & Auerochs, 2025, mit aktuellem Forschungsstand). Sie ermöglichen verschiedene konzeptuelle Zugänge, die im Bildungskonzept *CultureNature Literacy* (CNL) zur Vermittlung von Anthropozänkompetenz genutzt wurden, um sich in Lehr-/Lernsettings multiperspektivisch und interdisziplinär mit kulturell geprägten Naturkonzepten auseinanderzusetzen (vgl. die Beiträge in Teil 1 des CNL-Handbuchs, Sippl & Wanning, 2023). In diesem Beitrag wird beispielhaft ein CNL-Lernszenarium vorgestellt, das Lernende dazu anregen will, im Perspektivenwechsel mit der nicht-menschlichen Hauptfigur in einem literarischen Text die Mensch-Natur-Beziehungen zu reflektieren.

In literarischen Texten agieren fiktive Figuren in einer imaginierten Welt. Beim Lesen gilt es, sich eine Vorstellung von dieser Welt zu machen, die nah an der realen Gegenwart dargestellt oder fantasievoll in die Vergangenheit oder Zukunft projiziert sein kann, und ein Verständnis für das Handeln der Figuren darin zu entwickeln. Das können menschliche, nicht-menschliche oder mehr-als-menschliche fiktive Figuren sein. Ihre Perspektiven einzunehmen, kann dazu beitragen, einen ungewohnten Blick auf die Mensch-Natur-Verhältnisse zu gewinnen und kulturell geprägte Naturkonzepte kritisch zu hinterfragen. Als Methode empfiehlt sich dafür „ökokritisches Lesen“, als „eine Art des Lesens [...], die einen Bezug zur Nachhaltigkeit herstellt“ durch „die Interpretation literarischer Texte (Erzählliteratur, Dichtung und Drama),

wobei der Blick auf die Umwelt und auf die Beziehung des Menschen zu ihr gerichtet wird“ (UNESCO MGIEP, 2019, S. 209).

Um die „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ zu können, also Empathie und Verständnis für die Figuren zu entwickeln, ist insbesondere der „Zusammenhang von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren) und äußerer Handlung“ (Spinner, 2022, S. 19) bedeutsam. Die Perspektivenübernahme kann „von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit“ (ebd.) reichen.

„Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ ist der vierte von elf Aspekten literarischen Lernens, wie sie Kaspar H. Spinner bereits 2006 in die Literaturdidaktik eingeführt hat. Wenngleich dieser eine Aspekt im Fokus dieses Beitrags steht, werden zum Teil auch die weiteren, miteinander verknüpften Aspekte angesprochen: 1. „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“, 2. „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung ins Spiel bringen“, 3. „Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“, 5. „Narrative und 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“ (Spinner, 2022, S. 13 ff.). Kepser und Abraham weisen zudem darauf hin, dass beim literarischen Lernen als „Lernen am Modell“ nicht nur das Wissen vermittelt wird, „wie Menschen in gegebenen Situationen reagieren und agieren“, sondern auch „Weltwissen“ entstehe, indem „literarisch gestützte Vorstellungsbildung Lesenden hilft, sich neue gedankliche Welten zu erarbeiten“ (Kepser & Abraham, 2016, S. 118). Literarische Texte sind daher auch inspirierende Lernmedien für den fächerverbindenden Unterricht (bei Weitem nicht nur) im Themenfeld Natur und Umwelt, wie die Vielfältigkeit der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur zeigt (vgl. Mikota & Sippl, 2024).

Der Darstellung von menschlichen und nicht-menschlichen Figuren gilt das besondere Augenmerk, wenn es um die kritische Reflexion von Mensch-Natur-Beziehungen im Anthropozän geht: Hier ist „Natur [...] in großem Maßstab anthropogene Natur, eine vom Menschen überformte, kultivierte Natur“ (Dürbeck & Nesselhauf, 2015, S. 8). Für das in diesem Beitrag vorgestellte CNL-Lernszenarium wurden literarische Kurztexte ausgewählt, die explizit zum Perspektivenwechsel einladen. Die österreichische Schriftstellerin Melanie Laibl lässt in ihren CNL-Impulstexten, in unterschiedlichen Textsorten, ungewöhnliche Protagonist*innen zu Wort kommen, nicht nur aus der Welt der Tiere und Pflanzen, sondern auch aus der sogenannten unbelebten natürlichen Welt (Laibl, 2024). Wie kann die „Perspektivenübernahme von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit“ (Spinner, 2022, S. 19) bei Samen, Pilzen, Baumwurzeln und Schneeflocken gelingen? Und wie verändert der Einblick in das Seelenleben eines Steins oder das abenteuerliche Leben eines Löwenzahns die eigene mitfühlende Haltung zur Umwelt als Unswelt? Könnte sich aus dem Perspektivenwechsel ein Wertschätzen ergeben, das auch zum Schützen motiviert?

Im Folgenden wird das didaktische Konzept eines CNL-Lernszenariums vorgestellt (Abschnitt 2), das im Deutschunterricht einer Klasse der Sekundarstufe 1 erprobt wurde.² Begleitet wurde die Durchführung von einer Befragung der Schüler*innen vor und nach der Einheit mittels digitalem Fragebogen sowie eine teilnehmende Beobachtung. Hierbei handelt es sich um eine explorative Studie, da die Aussagekraft der Studie durch die geringe Stichprobengröße und ihren Momentaufnahme-Charakter begrenzt ist. Die Ergebnisse dieser Begleitforschung werden vorgestellt und reflektiert (Abschnitt 3), um abschließend (Abschnitt 4) ein Fazit über das Potenzial literarischen Lernens, insbesondere des Perspektivenwechsels, für kulturelle Nachhaltigkeit zu ziehen.

2 Auf dem Weg zu *CultureNature Literacy*: ein literaturdidaktisches Beispiel

2.1 Textauswahl

„Die Wahrnehmung frisch fokussieren, zu ungewohnten Blickwinkeln inspirieren“: Dazu lädt die Autorin Melanie Laibl mit sprachspielerischen Impulstexten ein. Diese „bedienen dabei augenzwinkernd die unterschiedlichsten Textsorten“ und „sind als Einladung gedacht, den kreativen Faden aufzunehmen und im eigenen Denken und Gestalten weiterzuspinnen“ (Laibl in Mikota & Sippl, 2024, S. 574). Für das hier vorgestellte CNL-Lernszenarium wurden folgende Texte aus der „Kreativwerkstatt *CultureNature Literacy*“ (Laibl, 2024) ausgewählt:

Der Text „Pilz-Tinder“ (Laibl, 2024, S. 543 f.) präsentiert sich als humorvoller innerer Monolog, in dem ein Pilz seinen idealen ‚Traum-Baum‘ sucht. Die Handlung entfaltet sich entlang der Erstellung eines fiktiven Tinder-Profiles, wobei die Leser*innen die Gedankengänge des Pilzes nachverfolgen können und in seinen oft ironischen Selbstdarstellungen mitfiebern. Die Thematik und die Inszenierung machen den Text für die Sekundarstufe geeignet, da die Anspielungen auf Tinder ein Vorwissen und altersbedingte Reife erfordern. Sprachlich stellt der Text aufgrund seiner rhetorischen Mittel und der Verwendung spezifischer Begriffe einige Herausforderungen dar. Er zeichnet sich durch Ironie, Fremdwörter (z.B. „Algorithmus“, „Autodidakt“) und Anglizismen (z.B. „swipen“) aus. Hinzu kommen Redewendungen („08/15“) und humorvolle Wortspiele, wie die Beschreibung des Jobs des Pilzes in der „Kommunikationsbranche“, die ohne Vorarbeit oder begleitende Erklärungen auch für die Sekundarstufe I anspruchsvoll sein können.

Der Text „Wenn Wolf und Bärin zur Selbsthilfe schreiten“ (Laibl, 2024, S. 539 f.) inszeniert einen Dialog zwischen einer Bärin und einem Wolf, die sich in einer Selbsthilfegruppe über die menschliche Wahrnehmung von Tieren austauschen. Dabei reflektieren sie kritisch die oft ambivalente Sichtweise des Menschen auf Bären und Wölfe, insbesondere in Bezug auf die Tötung von Tieren. Die Thematik – die Wahrnehmung und das Verhältnis des Menschen zu Wildtieren – macht den Text besonders geeignet für die Sekundarstufe, da er gesellschaftliche

Fragestellungen thematisiert. Die Bezugnahme auf reale Ereignisse, wie den 2006 getöteten „Problembären Bruno“, bietet darüber hinaus Anknüpfungspunkte für weiterführende Diskussionen. Sprachlich stellt der Text eine moderate Herausforderung dar, weswegen er für die Sekundarstufe geeignet erscheint. Er enthält zahlreiche rhetorische Stilmittel, darunter Alliterationen („Abgeknallt, ausgestopft und aufgestellt“!), Redewendungen („Fettnäpfchen“), ironische Anspielungen (z.B. Ortsnamen, die nach Bären und Wölfen benannt sind) sowie Anglizismen (z.B. „Dauerhype“, „Kill“). Darüber hinaus erfordert das Konzept der Selbsthilfegruppe möglicherweise eine zusätzliche Erklärung, da nicht alle Lernenden mit dieser Therapieform vertraut sein dürften. Diese Elemente erfordern von den Schüler*innen ein grundlegendes Sprachverständnis und bieten Raum für eine analytische und kreative Auseinandersetzung mit dem Text.

Der Text „Samen-Sinniererei“ (Laibl, 2024, S. 540 f.) schildert den inneren Monolog eines Samens, der über seine Zukunft nachdenkt und reflektiert, was aus ihm werden könnte. Der Lebenszyklus einer Pflanze wird auf introspektive Weise dargestellt, wodurch der Text nicht nur biologisches Wissen vermittelt, sondern auch philosophische und existenzielle Fragestellungen aufwirft. Die sprachlichen und thematischen Anforderungen machen diesen Text besonders geeignet für die Sekundarstufe. Die Schwierigkeiten liegen unter anderem in der Verwendung altgriechischer und lateinischer Phrasen wie „Panta rhei“ und „Carpe diem“ sowie fachsprachlicher Begriffe wie „Photosynthese“. Darüber hinaus enthält der Text zahlreiche sprachliche Freiheiten, die ein gewisses Maß an Sprachkompetenz erfordern, beispielsweise Wortkreationen wie „Schubladiere“, Metaphern („Mammutausgabe“) und Redewendungen wie „Leben und leben lassen“.

„Tagebucheintrag eines Steins“ (Laibl, 2024, S. 542 f.) erzählt aus der Perspektive eines Steins, der in einem Tagebuch seine Zeitwahrnehmung und seine Erlebnisse schildert. Das Thema der Wahrnehmung von Tiefenzeit wird auf eine komplexe Weise behandelt, indem der Stein in seiner scheinbaren Unbeweglichkeit die Veränderungen in seiner Umgebung reflektiert. Aufgrund anspruchsvoller sprachlicher Merkmale ist der Text besonders für die Sekundarstufe geeignet. Sprachliche Herausforderungen stellen Stilmittel wie die Personifikation (etwa das „Seufzen“ der Schneeflocken), Alliterationen („Gedreht, gewendet. Betrachtet und begutachtet“) sowie Wortkreationen (wie „Schock-Furcht-Angst-Panik“) dar. Auch schwierige Substantive wie „Hörensagen“ und komplexe Phrasen wie „Bleib mir gewogen“ erfordern ein höheres Maß an Sprachverständnis, weswegen auch dieser Text eher für die Sekundarstufe geeignet ist.

Der Text „Protokoll eines Löwenzahn-Abenteu(r)ers“ (Laibl, 2024, S. 544 ff.) erzählt die Metamorphose eines Löwenzahns und seine Erlebnisse während dieses Prozesses in Form eines Protokolls. Die textuelle Gestaltung im Tag-für-Tag-Protokollstil orientiert sich an naturwissenschaftlichen Aufzeichnungen und kombiniert sachliche Darstellung mit kreativen Elementen. Die sprachlichen Besonderheiten des Textes machen ihn besonders geeignet für die Sekundarstufe: das Wortspiel mit dem Begriff „Löwenzahn“ und stilistische Mittel wie Alliterationen (z.B. „Rauschen, Rattern, Rußen“) sowie Ausrufe wie „Heilige Flora!“. Diese Elemente,

zusammen mit der eher unüblichen Perspektive des Löwenzahns als „Abenteurer“, fördern sowohl kreatives Denken als auch das Verständnis für naturwissenschaftliche Konzepte. Der Text verwendet auf der sprachlichen Ebene auch eine gewisse Bildhaftigkeit, die über die bloße sachliche Darstellung hinausgeht und somit mehr Anforderungen an die Lesekompetenz stellt. Insbesondere die Wortspiele und metaphorischen Ausdrücke erfordern eine gewisse Interpretationsfähigkeit und sind daher für die Sekundarstufe gut geeignet.

2.2 Lehr-/Lernsetting

Die vorgestellten Impulstexte von Melanie Laibl eignen sich besonders für den Einsatz in der Sekundarstufe und wurden im Rahmen der Begleitforschung in einer 2. Klasse (Sekundarstufe I) erprobt. Ihre Eignung ergibt sich einerseits aus den anspruchsvollen Inhalten (z.B. Zeitwahrnehmung, Mensch-Tier-Beziehung, Lebenszyklus einer Pflanze) und andererseits aus sprachlichen Merkmalen wie dem Einsatz von Anglizismen, Ironie, Metaphern oder weiteren rhetorischen Stilmitteln. Zudem lassen sich die Aufgabenstellungen mit den curricularen Vorgaben des Lehrplans für Deutsch (Sekundarstufe I) verknüpfen, insbesondere in den Bereichen des freien und kreativen Schreibens sowie der Auseinandersetzung mit multimodalen und multimedialen Texten (z.B. Comics)³, wie es auch in den Anwendungsbereichen des Kompetenzbereichs Lesen im Deutsch-Lehrplan für die Sekundarstufe I vorgesehen ist. Die Aufgabenstellungen sind für mindestens zwei Unterrichtseinheiten im Deutsch bzw. DaF-/DaZ-Unterricht konzipiert. Darüber hinaus bietet es sich aufgrund der Inhalte der Texte an, diese in einem fächerübergreifenden Projekt einzusetzen. Die Aktivitäten eignen sich für den Klassenraum, können allerdings auch außerhalb (in Schulhof bzw. Schulgarten, Aula, Bibliothek) stattfinden.

Die Lernziele des Lernszenariums umfassen: das Entwickeln von Perspektivenübernahme durch die Auseinandersetzung mit Literatur, das umfassende Verständnis der Texte durch Transferaufgaben sowie die kreative Adaption in einem eigenen Stil. Dabei steht stets die Einfühlung in die Perspektive der nicht-menschlichen Protagonist*innen im Mittelpunkt.

Für die Unterrichtseinheiten in der Mittelschule wurde nach dem CNL-Lernszenarium *Mit Literatur zu CultureNature Literacy. Mensch-Natur-Beziehungen im Perspektivenwechsel erleben* (Capatu & Sippl, 2024) vorgegangen. Zum Einstieg in die zwei Unterrichtseinheiten wurden die Lernenden nach ihren Assoziationen zu den Protagonist*innen der Geschichten befragt. Dies geschah über das Online-Tool Mentimeter⁴, da der Klasse Tablets zur Verfügung standen. Mit den Assoziationen der Lernenden entstanden Wortwolken, in denen Begriffe, die öfters genannt wurden, größer erschienen:

Welche Begriffe fallen dir ein, wenn du an einen Wolf denkst?

42 responses



Abbildung 1: Wortwolke zu dem Begriff „Wolf“ (Eigendarstellung)

Für die Arbeit mit den literarischen Texten war es vor der Lektüre sinnvoll, Assoziationen zu nicht-menschlichen Lebewesen und Materien herzustellen. Diese Vorarbeit sollte die Schüler*innen dazu anregen, beim Lesen über ihre persönliche Beziehung zu den Protagonist*innen der Geschichten nachzudenken. Darüber hinaus bot sie eine gute Grundlage, um sich im Anschluss intensiver mit ihrem eignen Bild von Lebewesen wie z.B. dem Wolf auseinanderzusetzen.

Anschließend zogen die Lernenden für die Gruppeneinteilung aus einem Sack eine Nummer, wurden so nach dem Zufallsprinzip in Gruppen eingeteilt und bekamen einen der fünf Lesetexte ausgeteilt. Dieser sollte in Einzelarbeit durchgelesen werden. Für die Hinführung wurden dabei auch Impulsfragen als Arbeitsauftrag während der Lektüre aufgegeben: *Wer ist der*die Held*in der Geschichte? Welche anderen Figuren gibt es? Wo findet die Geschichte statt? Welcher Ort spielt eine Rolle? Was geschieht? Wann spielt die Geschichte? Welcher Zeitraum wird dargestellt? Was fällt dir an der Sprache (Wortarten, Begriffe, Satzarten, Redeweisen) auf?*

Auf die stille Lektüre folgte die Erarbeitung: Die Gruppen bekamen je nach Text angepasste Texttransferaufgaben:

Gruppe „Pilz-Tinder“:

Erstelle ein Tinder-Profil für den Pilz. Male ein Tinder-Profilbild und schreibe die Vorlieben und Hobbys des Pilzes in Form eines Steckbriefs auf.

Gruppe „Wenn Wolf und Bärin zur Selbsthilfe schreiten“:

Lies den Text und verteile die Rollen. Eine dritte, vierte bzw. fünfte Person (je nach Gruppengröße) ruft, wenn sie sich beteiligen will, „Freeze“ und nimmt die Rolle einer der anderen Personen ein. Die Rollen sollen immer wieder rotieren.

Gruppe „Samen-Sinniererei“:

Schreibe eine Fortsetzung der Geschichte. Wie geht es weiter? Was wird aus dem Samen?

Gruppe „Tagebucheintrag eines Steins“:

Wie geht es dem Stein in tausend Jahren? Schreibe einen Tagebucheintrag aus der Perspektive des Steins im Jahr 3023.

Gruppe „Protokoll eines Löwenzahn- Abenteu(r)ers“:

Verwandle den Text in eine andere Textsorte (z.B.: in ein Gedicht, einen Zeitungsartikel, einen Dialog, ein Lied, ...). (Capatu & Sippl, 2024, S. 4)

In der Erarbeitungsphase setzten sich die Gruppen mit ihren Aufgaben auseinander und überführten die Texte von Melanie Laibl in andere Textsorten. In dieser Phase fiel auf, dass die Rollenverteilung in den Gruppen den Lernenden teilweise schwer fiel bzw. Zeit für den Aushandlungsprozess beanspruchte. Der Texttransfer bot die Möglichkeit, die Perspektive zu wechseln; dies erfolgte bei der Umwandlung des ursprünglichen Textes in eine andere Textsorte durch die Aufgabenstellungen, welche die Schüler*innen dazu führen sollten, sich in die Protagonist*innen hineinzusetzen. In der anschließenden Unterrichtsphase präsentierten die Gruppen ihre Ergebnisse.



Abbildung 2: Comic-Strip der Gruppe „Protokoll eines Löwenzahn- Abenteu(r)ers“ (Eigendarstellung)

Jede Gruppe hatte hierbei die Gelegenheit, ihre Arbeiten zu erläutern, vorzulesen oder zu performen. Nach den Präsentationen wurden die Schüler*innen gebeten, die Befragung nach der Intervention durchzuführen.

3 Mensch-Natur-Beziehungen im Perspektivenwechsel reflektieren: Ergebnisse der Begleitforschung

3.1 Studiendesign

Zur Untersuchung der Wirkung der Intervention wurde eine Begleitforschung durchgeführt. Ziel war es, Erkenntnisse über die Einstellungen, Erfahrungen und Empfindungen der Schüler*innen im Umgang mit literarischen Texten, nicht-menschlichen Perspektiven und der Verbindung zwischen Kultur und Natur zu gewinnen. Die Forschung basierte auf zwei Umfragen: eine vor der Intervention und eine unmittelbar danach.

Die Umfragen wurden mithilfe von Tablets durchgeführt. Während die erste Umfrage in einer Deutschstunde ohne Anwesenheit des Forschungsteams stattfand, wurde die zweite Umfrage nach der Intervention in Anwesenheit des Forschungsteams durchgeführt. Bei dem Pretest ging es um Erfassung der Ausgangslage der Schüler*innen; er orientierte sich an den Ebenen der Reaktion und des Lernens des vierstufigen Kirkpatrick-Modells (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), da es um ihre bisherigen Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen geht.

Die Struktur beider Fragebögen orientiert sich an den von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) postulierten Prozessebenen:

- der Reaktion: Die Ebene der Reaktion setzt sich damit auseinander, wie die Schüler*innen auf die Inhalte der Intervention reagieren. Da eine positive Reaktion wichtig ist, um die Lernmotivation zu steigern, wurden auch Fragestellungen zu der Erwartungshaltung und zur Zufriedenheit der Schüler*innen gestellt.
- des Lernens: Die Ebene des Lernens misst, inwieweit der Wissensstand der Schüler*innen durch die Inhalte der Intervention verbessert wird. Fragen zu dem Wissen und zu den Einstellungen der Schüler*innen wurden im Pre- und Posttest berücksichtigt.
- des Verhaltens: Die Ebene des Verhaltens analysiert, ob das Gelernte in Handlungen umgewandelt werden kann. Das Wissen, wie Veränderung umzusetzen ist, wurde im Posttest berücksichtigt, wie z.B.: „Was denke ich, können wir tun, um wertschätzender mit der Natur umzugehen?“.
- der Veränderung: Diese Ebene ließ sich aufgrund der einmaligen Intervention und der Kurzfristigkeit der Testung nicht berücksichtigen.

Die Fragen der Posttestung nehmen Bezug auf jene der Pretestung, doch sie wurden in Form einer Likert-Skala umformuliert, um sie als Selbsteinschätzungsbogen zu gestalten.

Die Hypothesen lauteten folgendermaßen:

- a) Jugendliche entwickeln Empathie für nicht-menschliche Lebewesen.
- b) Jugendliche erkennen, dass Kultur und Natur ein gemeinsames Ganzes bilden.
- c) Jugendliche zeigen Interesse an literarischen Texten, die Perspektivenwechsel fördern.

3.2 Ergebnisse der Pretestung

An der ersten Umfrage beteiligten sich 21 Schüler*innen (10 männlich, 8 weiblich, 3 ohne Angabe). Sie sollte die Ausgangslage in Bezug auf Einstellungen, Erfahrungen und Erwartungen der Schüler*innen erfassen.

Eine der Fragen lautete: „Wie wichtig findest du es, zu verstehen, wie Tiere und Pflanzen ‚denken‘ oder ‚fühlen‘ könnten?“ Die Mehrheit der Schüler*innen bewertete dies als „sehr wichtig“ (63,2 %) oder „wichtig“ (31,6 %), während nur eine Person (5,3 %) dies als „unwichtig“ einstufte.

Ein weiterer Fokus lag auf der Lesemotivation: „Wie gerne liest du Geschichten?“ Die Antworten lauteten: „Sehr gerne“: 16,7 %, „Gerne“: 44,4 %, „Weniger gerne“: 22,2 %, „Gar nicht gerne“: 16,7 %. Drei Schüler*innen machten hierzu keine Angabe.

Auch die Frage „Hast du schon einmal eine Geschichte gelesen, in der es um das Leben aus der Sicht eines Tieres oder einer Pflanze ging?“ zeigte, dass 63,2 % der Schüler*innen bereits solche Geschichten kannten, während 36,8 % dies verneinten.

Die Schüler*innen wurden zudem gebeten, sich an Situationen zu erinnern, in denen sie sich in andere hineinversetzt oder Gefühle gegenüber Tieren und Pflanzen empfunden haben. Die Antworten reichten von alltäglichen Beobachtungen („Dass meine Katze Schmerzen hatte“) bis hin zu introspektiven Überlegungen („Ich hatte sehr oft Mitleid mit Pflanzen, wenn sie geschnitten oder abgerissen wurden“).

Die offene Frage „Wie siehst du die Beziehung zwischen der Welt der Menschen (Kultur) und der Welt der Natur? Sind sie eng miteinander verbunden oder voneinander getrennt?“ stellte sich als besonders anspruchsvoll heraus. Von den 21 befragten Schüler*innen konnten 33,3 % den Begriff „Kultur“ nicht einordnen („Ich weiß nicht, was Kultur ist“), andere gaben dennoch konkretere Antworten: „Die sind eng miteinander verbunden, weil die Menschen essen und trinken müssen, und das kommt aus der Natur.“

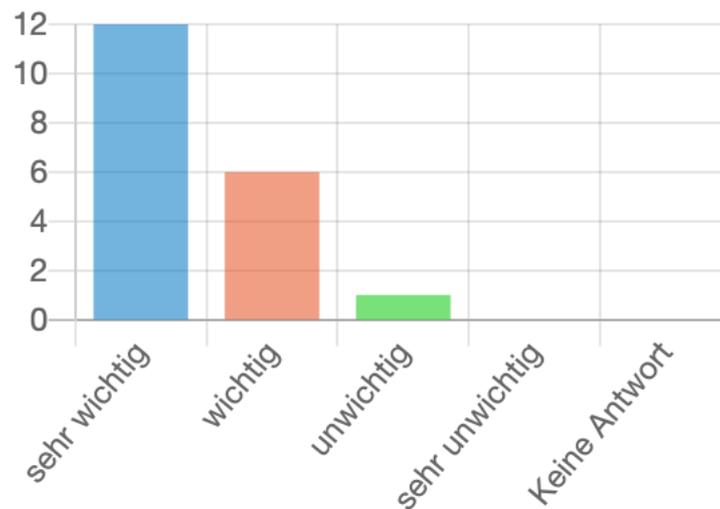


Abbildung 3: „Wie wichtig findest du es, zu verstehen, wie Tiere und Pflanzen ‚denken‘ oder ‚fühlen‘ könnten?“ (Eigendarstellung)

3.3 Ergebnisse der Posttestung

An der zweiten Umfrage beteiligten sich 20 Schüler*innen (11 männlich, 7 weiblich, 2 ohne Angabe). Sie wurde als Selbsteinschätzungsbogen mit Likert-Skala konzipiert, um den Einfluss der Intervention zu evaluieren. Die Fragen orientierten sich auch in der Posttestung an den drei Hypothesen.

Eine der Fragen zur Untersuchung der Hypothese „Jugendliche entwickeln Empathie für nicht-menschliche Lebewesen“ lautete: „Ich kann mich in ein Tier oder eine Pflanze hineinversetzen.“ 76,4 % der Schüler*innen stimmten dieser Aussage „voll und ganz“ oder „eher schon“ zu.

Auch die Aussage „Ich empfinde gegenüber Tieren und Pflanzen Gefühle“ zeigte ein hohes Maß an Zustimmung: 80 % der Schüler*innen bewerteten diese Aussage positiv.

Der Aussage „Ich finde es wichtig, zu verstehen, wie Tiere und Pflanzen denken oder fühlen können“ stimmten 82,4 % mit „voll und ganz“ oder „eher schon“ zu.

Einige Antworten auf die Frage „Wie siehst du die Beziehung zwischen der Welt der Menschen (Kultur) und der Welt der Natur?“ gaben tiefere Einblicke in die Wahrnehmung der Schüler*innen:

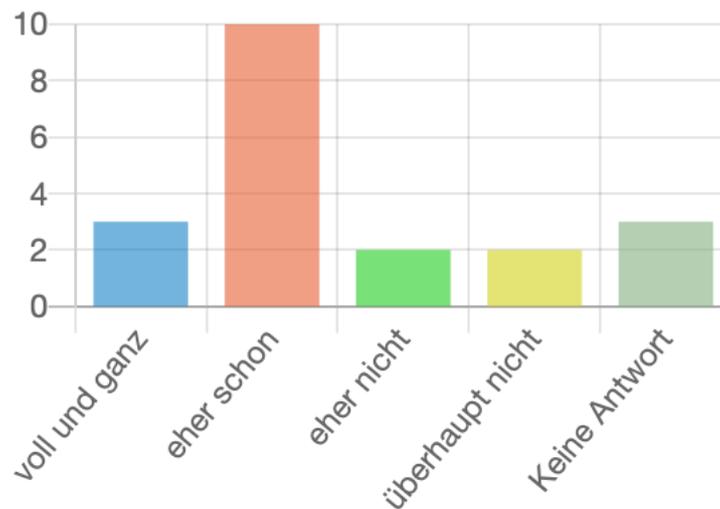


Abbildung 4: „Ich kann mich in ein Tier oder eine Pflanze hineinversetzen.“ (Eigendarstellung)

Wie auch bei der ersten Umfrage, schien der Begriff der „Kultur“ für viele Schüler*innen zu abstrakt. Ein*e Schüler*in schrieb jedoch: „Die sind eng miteinander verbunden, weil wir ohne Natur nicht überleben könnten.“

„Was denke ich, können wir tun, um wertschätzender mit der Natur umzugehen?“ – auf diese offene Frage wurden Antworten gegeben wie: „Weniger Müll in die Natur werfen“ oder „Weniger Tiere jagen“.

Ein spannender Kontrast zeigte sich bei der Frage nach dem Interesse an Naturgeschichten. Während 64,7 % angaben, solche Geschichten nicht gerne zu lesen, bewerteten 78,6 % die gelesenen literarischen Texte dennoch positiv. Dies könnte darauf hindeuten, dass Schüler*innen „Geschichten über Natur“ primär mit Sachtexten assoziieren.

4 Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass die literarischen Texte von Melanie Laibl mit ihrer Einladung zum Perspektivenwechsel das Potenzial haben, Empathie zu fördern und die Verbindung zwischen Kultur und Natur bewusster zu machen. Empathie wird dabei „im weitesten Sinne verstanden [...] als Einfühlung oder das In-die-Haut-des-anderen-Schlüpfen“ (Breithaupt, 2020, S. 8). In diesem Sinne erweist sich das literaturdidaktische Beispiel zur Förderung von *CultureNature Literacy* (CNL) als Anthropozänkompetenz bedeutsam für ökologische Bewusstseinsbildung im Sinne kultureller Nachhaltigkeit, denn „[d]urch eine Veränderung von Wahrnehmung, Fühlen und Denken kann sich die Einstellung zur Welt und zu sich selbst ändern“ (Laner, 2018, S. 14).

Besonders positiv hervorzuheben ist, dass die Schüler*innen die gelesenen Geschichten trotz einer eher geringen Lesemotivation schätzten. Um ein tieferes Verstehen der Geschichten zu ermöglichen, sollten sie in der Unterrichtsstunde zuvor oder als Hausübung zur Vorbereitung (mithilfe der Impulsfragen: *Wer ist der*die Held*in der Geschichte? Welche*

anderen Figuren gibt es? Wo findet die Geschichte statt? Welcher Ort spielt eine Rolle? Was geschieht? Wann spielt die Geschichte? Welcher Zeitraum wird dargestellt? Was fällt dir an der Sprache [Wortarten, Begriffe, Satzarten, Redeweisen] auf?) ökokritisch gelesen werden.

Das Naturverständnis der Schüler*innen zeigte sich als positiv assoziiert (z.B. „Die Natur ist ein schöner Ort, um die Welt zu erkunden und zu genießen“, „Ort der Beruhigung“, „Frische Luft“), das grüne Naturidyll dominierte (z.B. „Wald, Lebensraum für Tiere, grüne Wiesen“, „Wälder, Pflanzen und Bäume“). Der abstrakte Begriff „Kultur“ erwies sich dagegen als herausfordernd. Er wurde von vielen Schüler*innen nicht klar verstanden („Weiß ich nicht“), von einigen wenigen mit Religion bzw. „Alten Zeiten, Traditionen, Dirndel“ in Verbindung gebracht. Nach Möglichkeiten gefragt, wie wir wertschätzender mit der Natur umgehen könnten, zeigte sich eine Fokussierung auf die Aufforderung, „die Natur nicht verschmutzen“ neben praktischen Hinweisen wie „Aufforstung“ und „recyclen“, aber auch eine Fokussierung auf die Wahrnehmung („mit ihr gut umgehen“, „Mehr spazieren gehen und die Natur bewundern“). Als Desiderat kann daher formuliert werden, dass im Unterricht mehr Gelegenheiten geschaffen werden sollten, die Rolle des Menschen im Anthropozän – sowohl in seinem das Erdsystem schädigenden Handeln, aber vor allem auch in seiner kulturellen Bedeutung als transformative Kraft – zu diskutieren und zukunftsorientiert zu reflektieren (vgl. Leinfelder & Sippl, 2023). Literarische Texte und Transferaufgaben, die zur Perspektivenübernahme anstiften, können impulsgebend für kulturelle Nachhaltigkeit wirken. Obwohl die Aussagekraft der Studie durch die geringe Stichprobengröße und ihren Momentaufnahme-Charakter begrenzt ist, liefern die Ergebnisse dennoch wertvolle Einblicke in die Wirkung literarischer Texte auf Jugendliche und ihr Potenzial zur Reflexion der Mensch-Natur-Beziehungen.

Literatur

Primärliteratur

Laibl, Melanie (2024). Kreativwerkstatt *CultureNature Literacy*. Impulstexte für Kinder und Jugendliche. In Jana Mikota & Carmen Sippl (Hrsg.), *Ökologische Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Themen – Didaktik* (S. 539–550). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 15) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2024.a1.120>

Sekundärliteratur

Breithaupt, Fritz (2020). *Kulturen der Empathie*. 6. Aufl. Suhrkamp. (stw, 1906)
BMBWF Lehrplan Deutsch (Sekundarstufe I) (2023). <https://www.paedagogik-paket.at/component/edocman/247-lehrplan-2/download.html?Itemid=0> [09.01.2025]

Capatu, Ioana & Sippl, Carmen (2024). Mit Literatur zu *CultureNature Literacy*. Mensch-Natur-Beziehungen im Perspektivenwechsel erleben. In *CultureNature Literacy für den Unterricht. Next-Practice-Beispiele für Schule und Hochschule*, <https://cnl.ph-noe.ac.at/projektvorhaben/lernszenarien>

- Dürbeck, Gabriele & Auerochs, Florian (2025). Environmental Studies / Environmental Humanities. In Jonas Nesselhauf & Florian Weber (Hrsg.), *Handbuch Kulturwissenschaftliche „Studies“* (S. 107–128). De Gruyter.
- Dürbeck, Gabriele & Nesselhauf, Jonas (2015). Figuren und narrative Instanzen in umweltbezogener Literatur. Eine Einführung. *Komparatistik Online 2*, https://www.komparatistik-online.de/index.php/komparatistik_online/article/view/159/119 [3.1.2025]
- Kepser, Matthis & Abraham, Ulf (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Erich Schmidt Verlag. (Grundlagen der Germanistik, 42)
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs. The Four Levels* (3. ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Laner, Iris (2018). *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Junius.
- Leinfelder, Reinhold & Sippl, Carmen (2023). CNL & Anthropozän. Welche Impulse bietet das Anthropozän als Denkraum für *CultureNature Literacy*? In Carmen Sippl & Berbeli Wanning (Hrsg./Eds.), *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule* (S. 41–49). / *Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities* (pp. 41–49). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Mikota, Jana & Sippl, Carmen (Hrsg.) (2024). *Ökologische Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Themen – Didaktik*. Mit Texten von Melanie Laibl. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 15) <https://doi.org/10.53349/oa.2024.a1.120>
- Rost, Jürgen (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Huber.
- Sippl, Carmen (2023a). CNL & Cultural Sustainability. Welche Relevanz hat die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit für transformatives Lernen? In Carmen Sippl & Berbeli Wanning (Hrsg./Eds.), *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule* (S. 23–32). / *Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities* (pp. 23–32). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Sippl, Carmen (2023b). CNL & Literarisches Lernen. Wie kann literarisches Lernen in der Primarstufe kulturelle Nachhaltigkeit befördern? In Carmen Sippl & Berbeli Wanning (Hrsg./Eds.), *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule* (S. 111–117). / *Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities* (pp. 111–117). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Sippl, Carmen (2023c). CNL & Sprachliche Bildung. Wie beeinflusst Sprache die Wahrnehmung des Natur-Kultur-Verhältnisses? In Carmen Sippl & Berbeli Wanning (Hrsg./Eds.), *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule* (S. 127–131). / *Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and*

- universities* (pp. 127–131). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Sippl, Carmen & Wanning, Berbeli (Hrsg./Eds.) (2023). *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule. / Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities.* Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Spinner, Kaspar H. (2022). *Literarisches Lernen*. Reclam. (Universal-Bibliothek, 14235)
- UNESCO MGIEP (2019). *Schulbücher für nachhaltige Entwicklung. Handbuch für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Hrsg. 2017 durch die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (UNESCO MGIEP). Übersetzt ins Deutsche 2019 von Thomas Stukenberg im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Engagement Global. Im Open Access verfügbar unter https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/handbuch_verankerung_bne_schulbuechern_mgiep_bf.pdf

¹ Das Erasmus+-Projekt „CultureNature Literacy (CNL): Schulische Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän“ wird im Zeitraum 2022–2025 mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert (Projekt-ID 2022-1-AT01_KA220-HED-00085025). Alle Infos zum Projekt und alle im Projekt erarbeiteten Lehr-Lernmaterialien stehen im Open Access auf der Projektwebseite zur Verfügung: <https://cnl.ph-noe.ac.at/>.

² Weitere explorative Erprobungen von CNL-Lernszenarien sind in den Beiträgen von Christian Hoiß und Berbeli Wanning in dieser Ausgabe von *R&E-Source* dargestellt. – Die CNL-Lernszenarien stehen im Open Access zur Verfügung: <https://cnl.ph-noe.ac.at/projektvorhaben/lernszenarien>.

³ BMBWF Lehrplan Deutsch (Sekundarstufe I) (2023). <https://www.paedagogik-paket.at/component/edocman/247-lehrplan-2/download.html?Itemid=0> [09.01.2025]

⁴ Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/>