

Jana Mikota | Carmen Sippl (Hrsg.)

Ökologische Kinder- und Jugendliteratur
Grundlagen – Themen – Didaktik

Jana Mikota | Carmen Sippl (Hrsg.)

Ökologische Kinder- und Jugendliteratur

Grundlagen – Themen – Didaktik

Mit Texten von Melanie Laibl

Pädagogik für Niederösterreich

Band 15

StudienVerlag

Innsbruck
Wien

 PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE
NIEDERÖSTERREICH

Die in diesen Band aufgenommenen Beiträge wurden zur Qualitätssicherung einem *double non-blind peer review* durch die Beiträger*innen und die Herausgeber*innen unterzogen.

© 2024 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck
E-Mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Buchgestaltung nach Entwürfen von himmel. Studio für Design und Kommunikation, Innsbruck/Scheffau – www.himmel.co.at

Satz: Studienverlag/Maria Strobl – www.gestro.at

Umschlag: Kurt Tutschek

Lektorat & Redaktion: Carmen Sippl

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-6388-8

DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2024.a1.120>

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Der Verlag behält sich das Text- und Data-Mining nach § 42h UrhG vor, was hiermit Dritten ohne Zustimmung des Verlages untersagt ist.

Inhalt

Intro

Jana Mikota & Carmen Sippl

Zwischen Retro und Zukunft: ökologische Kinder- und Jugendliteratur in der Transformation

13

Grundlagen & Genres

Simon Probst

Was ein Axolotl und eine Krone mit den großen Erzählungen unserer Zeit zu tun haben

Narrative und Geschichten in der ökologischen Kinder- und Jugendbuchliteratur

27

Jana Mikota

Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR und BRD

37

Corinna Lüdicke

Green Speech und Figurenzeichnung

Ebenen der ökologischen Identitätsförderung in KJL

49

Jana Mikota

Umweltschützer*innen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur

59

Berbeli Wanning

Unsere grünen Mitgeschöpfe

Eine dimensionale Ordnung der Pflanzenlektüren für Kinder

73

Christian Hoiß & Jan-René Schluchter

Ökologische Kinder- und Jugendliteratur und *Cultural Literary Animal Studies*

82

Felix Lempp

Dramatische Texte als Medien der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur

99

Corinna Lüdicke

Der ökologische Kriminalroman

Navigation zwischen Plot, Clues und Wissensvermittlung

112

Natalie Dederichs

Roots of Evil

Ökohorror im gegenwärtigen Jugendroman

122

<i>Jana Mikota</i> Fantastische Kinder- und Jugendliteratur und das Anthropozän	133
<i>Anna Rebecca Hoffmann</i> Ökologische Graphic Novels	146
<i>Sandra Niebuhr-Siebert</i> Von der Natur- zur Ökolyrik und zurück Brauchen Kinder Umweltkatastrophen in Versform?	167
<i>Anke Vogel</i> <i>Green Publishing</i> Ökologische Nachhaltigkeit im Kinder- und Jugendbuch	181

Themen & Narrative

<i>Sabine Fuchs</i> Die Erschaffung der Welt und das Paradies – Geschichten zur Schöpfung	193
<i>Julia Kruse & Sabine Röttig</i> Pflanzen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur Literarische Verbindungen zwischen Mensch und Pflanze	204
<i>Simone Breit & Michaela Rottmann</i> „Die Wiese blüht mit zartem Duft“ Der Lebensraum Wiese als Motiv literarischer Bilderbücher	215
<i>Ines Heiser</i> Wiesen – das vertraute Andere Wiesen und ihr Bewohner*innen in der Kinder- und Jugendliteratur	228
<i>Christiane Hänny</i> Naturlyrik und Biodiversität Natur-ästhetische Bildung mit Akrosticha von Robert Macfarlane	238
<i>Sieglinde Grimm</i> Maja und ihre Nachkommen Kulturökologisches Lernen mit literarischen Bienendarstellungen	248
<i>Inger Lison</i> Waldsymbolik in der Kinder- und Jugendliteratur	258
<i>Sabine Röttig & Julia Kruse</i> Der Wolf in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur Literarische Verbindungen zwischen Mensch und Tier	273

<i>Stephanie Jentgens</i> Der Baum – Symbol des Lebens und Objekt der Zerstörung Oder: Wie der Baum vom Objekt zum Subjekt seiner Geschichte wird	284
<i>Kaspar H. Spinner</i> Garten in der Kinderliteratur	294
<i>Jana Mikota</i> Urban Gardening in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur	298
<i>Carmen Sippl</i> „Wer die Steine reden hört“ Stein-Geschichten im erzählenden Bilderbuch der Gegenwart	307
<i>Edith Huemer</i> Heidi – Zurück zur Natur Gender, Kulturökologie und Medialität beim Almaufstieg	326
<i>Sophie A. Moderegger</i> Vom natürlichen zum urbanen Ökosystem Landschaftliche Transformation im textfreien Bilderbuch	338
<i>Christian Hoiß & Elisabeth Hollerweger</i> Von Maulwurfstadt nach New Valley Technik in der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur	353
<i>Ioana Capatu</i> Zukünfte vorstellen Eine Welt ohne Erdöl in der Kinderliteratur	369
<i>Andreas Schumann</i> Müll im Bilderbuch	376
<i>Felix Böhm, Nils Lehnert & Jan Sinning</i> „Mit Vollgas in die Klimakrise“? Multimodale Perspektiven auf Mobilität in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendmusik	385
<i>Thomas Kronschläger</i> Hitze – von wenig Mythologie, viel Dürre, mangelnder sozialer Gerechtigkeit, stark divergierender Temperaturwahrnehmung, und schnell schmelzender Zivilisation in der Kinder- und Jugendliteratur	405
<i>Ernst Seibert</i> Die Sintflut-Thematik als verborgenes Leitmotiv in den Kinderbüchern von Mira Lobe	416

<i>Ksenia Kuzminykh</i> Eis als Relikt	427
<i>Susanne Blumesberger</i> Das Thema Schnee in der Kinder- und Jugendliteratur Anhand ausgewählter österreichischer Beispiele	436
<i>Anne Hultsch</i> Wassertropfen in der Hauptrolle Tschechische Kinderbücher vom Nutzen des Wassers	445
<i>Susanne Drogi & Raila Karst</i> Sehnsuchtsort oder Müllhalde? Meere und Ozeane in der aktuellen ökologischen Kinder- und Jugendliteratur	458
<i>Sebastian Bernhardt</i> Meeresverschmutzung Aufstörende Perspektiven in der Kinder- und Jugendliteratur	471
<i>Anja Lange</i> Die Welt bricht weg – das Thema Küstenerosion in der Kinder- und Jugendliteratur Erzeugung von Empathie durch eine Identifikation mit den Protagonistinnen	482

Forschung

<i>Anna Rebecca Hoffmann</i> Earthboi als „Mahnung an die Menschheit“? Die ökologische Graphic Novel <i>Unfollow</i> aus der Perspektive Studierender	501
<i>Alexandra Ritter & Michael Ritter</i> Ökologische Sachbilderbücher im Seminargespräch Eine empirische Rekonstruktion	513

Coda

<i>Melanie Laibl</i> Kreativwerkstatt <i>CultureNature Literacy</i> Impulstexte für Kinder und Jugendliche	539
Wenn Wolf und Bärin zur Selbsthilfe schreiten	539
Samen-Sinniererei	540
Tagebucheintrag eines Steins	542
Pilz-Tinder	543
Protokoll eines Löwenzahn-Abenteu(r)ers	544

Das ABC der CNL – eine assoziative Aufzählungsliste	546
Neulich, im Wood Wide Web	547
Anthropozänische Sprichwortsammlung	548
Das Wesen der Schneeflocken	549
Laut- und Leisemalerei	550

Anhang

Autor*innen	553
Abstracts	560
Register	575

Intro

Zwischen Retro und Zukunft: ökologische Kinder- und Jugendliteratur in der Transformation

1. Warum dieses Buch?

Die Klimaveränderungen gehören zu den zentralen Themen der Gegenwart und der Zukunft. Dürresommer, Überschwemmungen, Hitzerekorde prägen das Leben der Menschen auf allen Kontinenten seit Jahren und Politik sowie Gesellschaft ringen um Lösungen. Können Literaturen und die Künste überhaupt einen Beitrag leisten, um sich mit Klimaveränderungen auseinanderzusetzen? Und welche Rolle kann eine Kinder- und Jugendliteratur im Kontext einer nachhaltigen, einer ökologischen Bildung spielen? Konzepte wie *Ecocriticism* bzw. *Kulturökologie* oder *CultureNature Literacy* (CNL) weiten den Diskurs um eine Verzahnung von Natur, Kultur, Bildung aus. Eine ökologische Kinder- und Jugendliteratur, die sich mit Problemen „der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt unter dem Leitgedanken der ökologischen Krise“ (Lindenpütz 2000, 728, vgl. auch Mikota & Pecher 2020) auseinandersetzt und seit den 1970er-Jahren existiert, spielt insbesondere in dem Konzept *CultureNature Literacy* (CNL) eine entscheidende Rolle, das kulturelle Nachhaltigkeit fokussiert.¹ CNL liegt der im Auftrag der Europäischen Union entwickelte Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit *GreenComp* zugrunde. *GreenComp* und das UNESCO-Weltaktionsprogramm *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) lassen sich als Bildungsprogramme einstufen, die alle Lernenden und Lehrenden darin unterstützen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, „um empathisch, verantwortungsvoll und mit Sorge für unseren Planeten zu denken, zu planen und zu handeln“ (Bianchi, Pisiotis & Cabrera 2022, 2). Kulturelle Nachhaltigkeit nimmt insbesondere die transformative Wirkung literarisch-künstlerischer Ausdrucksformen in den Blick, „weil jede Art der Thematisierung [von Nachhaltigkeit – Verf.] immer kulturell vermittelt ist, d.h. auf bestimmten Wahrnehmungsmustern, Erkenntnismethoden, Wissensbeständen und Werten beruht“ (Rippl 2022, 38). Eine vom Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development der UNESCO erstellte Handreichung, *Textbooks for Sustainable Development: A Guide to Embedding* (UNESCO MGIEP 2017)², weist auf die besondere Bedeutung von Literatur zur Verankerung von BNE im Sprachunterricht hin:

-
- 1 Das CNL-Konzept wurde im Rahmen des Erasmus+-Projekts „*CultureNature Literacy* (CNL): Schulische Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän“ entwickelt, finanziert mit Unterstützung der Europäischen Union. Das CNL-Handbuch (Sippl & Wanning 2023) und alle Materialien stehen open access zur Verfügung auf <https://cnl.ph-noe.ac.at/>.
 - 2 Die deutschsprachige Ausgabe trägt den Titel *Schulbücher für Nachhaltige Entwicklung: Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (UNESCO MGIEP 2019).

Schülerinnen und Schüler lernen durch Literatur verschiedene Perspektiven auf ein Thema kennen und so auch die Perspektiven und Werte, die wir für eine nachhaltige Welt brauchen. Sie lernen, Empathie zu entwickeln – sich in andere hineinzusetzen. Diese Fähigkeit ist notwendig, um gut zusammenzuleben, einander zu respektieren und füreinander sowie für den Planeten Sorge zu tragen. (UNESCO MGIEP 2019, 209)

Dass bei all diesen Bemühungen die Kinder- und Jugendliteratur eine wichtige Rolle spielen kann, soll der nachfolgende Sammelband zeigen. Sie kann sowohl als zeitdiagnostisches Medium als auch als Gestaltungsmedium im Kontext der Umweltbildung hinzugezogen werden – wie es auch die BNE-Empfehlungen vorsehen:

Bilder und Erzählungen der Transformation entwickeln

In ihren Bildern und Erzählungen zeigt sich die Kultur einer Gesellschaft. Die Transformation unserer Gesellschaft braucht neue Narrative, um Zukunftsbilder und Vorstellungswelten zu erarbeiten, auf die BNE gerichtet ist. So können bestehende Handlungsmuster verändert und neue Wege ermöglicht werden. Kraftvolle Bilder und Erzählungen tragen maßgeblich dazu bei, die Wirksamkeit von BNE zu entfalten.³

Obwohl Narrative hinsichtlich „Zukunftsbilder und Vorstellungswelten“ gefordert, auf dem BNE-Portal unterschiedliche Projekte vorgestellt werden und zur nachhaltigen Bildung in schulischen und außerschulischen Kontexten angeregt wird, fehlen konkrete Hinweise auf Möglichkeiten des Einsatzes von Kinder- und Jugendliteratur. Im Mittelpunkt stehen überwiegend Texte, die zuallererst Sachwissen vermitteln. Aber es sind vor allem kinder- und jugendliterarische Erzählungen, die seit Beginn der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur Kindheits- und Jugend-, „Zukunftsbilder und Vorstellungswelten“ von Natur und Umwelt entwerfen und Aspekte der Bildung für nachhaltige Entwicklung aufnehmen (vgl. Ewers, von Glasenapp & Pecher 2013). Kinder- und jugendliterarische Texte verhandeln Umweltfragen in unterschiedlichen Zusammenhängen, weisen ihre Leser*innenschaft auf mögliche Probleme hin und können Lösungen anbieten. Sie erörtern historische Phänomene, wie etwa Klimaverschmutzung und ihre Folgen für spätere Generationen, aktuelle Entwicklungen, etwa die Verschmutzung der Weltmeere oder Fracking, ebenso wie sie gesellschaftspolitische Debatten einbinden und zur Diskussion anregen. Zudem prägt Literatur, und damit auch Kinder- und Jugendliteratur, nachhaltig die Vorstellungen von Naturräumen. Fiktionale Medien können anders als Sachbücher zukünftige Welten entfalten und Zukunftsmodelle des Miteinanders anbieten. Daher sollte Literatur im Kontext einer nachhaltigen Bildung eine wichtige Rolle spielen.

3 <http://www.bne-portal.de/de/bildungsbereiche/non-formale-informelle-bildung>

2. Ökologische Kinder- und Jugendliteratur im Kontext von *Ecocriticism* und *CultureNature Literacy*

Aktuelle Forschungen zur ökologischen Kinder- und Jugendliteratur (Lindenpütz 2000; Stemmann & Wanning 2016, Mikota & Pecher 2020 und 2023) sind vor allem um eine Erschließung der Vielfalt und Diversität von Umwelt- und Naturschutz-Narrativen bemüht. Dabei wird auch nach der Verbindung zwischen Kindern, Jugendlichen und Natur aus entwicklungspsychologischer, soziologischer und literarhistorischer Perspektive gefragt. Kinder- und jugendspezifische Texte können die zunächst abstrakten Begriffe in konkreten Zusammenhängen verorten, unterschiedliche Natur- und Umweltbilder vermitteln und auf diese Weise zum Nachdenken und selbstständigen Handeln anregen. Globale Umwelt-, Klima- und Naturfragen werden so in den unmittelbaren Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen überführt, was dem „pragmatischen“ Zugang einer „Generation im Aufbruch“ (Quenzel et al. 2015, 375) durchaus entspricht. Überdies müssen sich fiktional-erzählende Kinder- und Jugendbücher nicht an einer faktischen Genauigkeit orientieren, sondern können mit literarischen Mitteln das Thema fiktional bearbeiten und die öffentliche Debatte um Umwelt- und Naturschutz um neue Perspektiven und Facetten anreichern, wie etwa um Zukunftsbilder einer zerstörten Umwelt oder um eine mögliche Auseinandersetzung mit Ökoterroismus.

Geschichten und Bilder tragen zudem nicht nur wesentlich dazu bei, die Vorstellungsbildung und Kreativität zu fördern, sondern auch zu einer Wertebildung und Mitverantwortung. Nur mithilfe von Geschichten können wir in eine mögliche Zukunft blicken und ein lösungsorientiertes Denken entwickeln. Die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit steht daher im Zentrum des Konzepts *CultureNature Literacy* (CNL), das diese Aspekte miteinander verbindet (vgl. Sippl & Wanning 2023). CNL bekommt eine Schlüsselrolle, wenn es darum geht, die Klimaveränderungen nachvollzuziehen und eigene Handlungsmöglichkeiten zu entdecken. Diese können in literarischen Texten dem kindlichen Lesepublikum mittels Perspektivenübernahme vermittelt werden. Das Kind kann sich in bestimmte Situationen versetzen, Gefühle nachempfinden und sich empathisch mit ökologischen Zusammenhängen beschäftigen. (Vgl. Feld-Knapp, Mikota & Perge 2023)

Zugleich wandelt sich der Diskurs um Natur-, Umwelt- und Klimaschutz in der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur hinsichtlich der Rolle der kindlichen Umweltschützer*innen und damit auch die Wahrnehmung auf die Thematik. Langsam lösen sich auch kinderliterarische Texte von einem eurozentrierten Blick und verdeutlichen die globale Komplexität.

Der vorliegende Sammelband möchte sich umfassend der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur nähern, den Blick jedoch weiten und ökologische Kinder- und Jugendliteratur nicht nur als Literatur der Aufklärung und Belehrung betrachten, sondern als Literatur der literarästhetischen Sensibilisierung. Bettina Hurrelmann hat vor rund zwanzig Jahren auf die Funktion von Kinderliteratur als Sozialisationsliteratur verwiesen. Sie zeigt, wie kinderliterarische Texte zwischen pädagogischen und literarästhetischen Konventionen oszillieren (vgl. Hurrelmann 2004, aber auch Ritter & Ritter in diesem Band) und „doppelcodiert“ (Hurrelmann 2004, 47) sind. Literatur ist u.a. mehrdeutig, fiktional, intertextuell und konnotativ. Hurrelmann verweist darauf, dass Kinderliteratur einerseits literarischen Regeln folgt, andererseits jedoch pädagogische Erwartungen erfüllt. Gerade dieser Spagat ist auch für die erzählende ökologische Kinder- und Jugendliteratur relevant, denn neben den

literarästhetischen finden sich in den Texten pädagogische Konventionen hinsichtlich der Sensibilisierung für die Mensch-Natur-Beziehungen im Anthropozän. Der Schwerpunkt der in den Beiträgen dieses Sammelbandes behandelten Narrative liegt daher nicht auf dem Sachbuch, sondern auf der erzählenden Literatur vom Bilderbuch bis hin zum Jugendroman, auf Lyrik und Drama. Wohl wissend, dass auch das Sachbuch hybride Formen kennt und ebenfalls ähnliche Narrative bedient (vgl. z.B. Capatu in diesem Band).

Der *Ecocriticism* versteht sich seit seinen Anfängen als „eine politisch ausgerichtete Theorie“ (Bühler 2016, 27). Seinen Vertreter*innen geht es um eine ‚neue‘ Lektüre literarischer Texte und ein damit verbundenes „Umdenken angesichts der globalen Umweltkrise“ (ebd.). Zusammenfassend bezeichnet *Ecocriticism*

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. (Ebd., 32)

Die kulturökologische Forschung „untersucht, welche Zusammenhänge zwischen unserer historisch und gesellschaftlich geprägten Vorstellungswelt und der Natur/Umwelt bestehen“ (Wanning 2014, 5). Die zentrale Erkenntnis der Kulturökologie ist, dass „Natur und Umwelt kulturell bedingte Konstrukte [sind], an deren Konstituierung ‚schöne‘ Literatur in der Vergangenheit wesentlichen Anteil gehabt hat und die sie heute noch beeinflussen kann“ (Goodbody 1998, 25).

Gerade Goodbody hebt das Potenzial von fiktionalen Texten für eine nachhaltige Bildung hervor. Nach Zapf ist Literatur „in diesem Licht [auch] als eine Form des Wissens und der Textualität, die die Erfahrungen der zivilisatorischen Moderne in immer neuer Weise mit der biozentrischen Erfahrungsgeschichte der Menschheit verbindet und diese in revitalisierender Weise in Sprache und kulturellem Diskurs zur Geltung bringt“ (Zapf 2008, 22f.), zu verstehen. Seit der Herausbildung einer spezifischen Kinder- und Jugendliteratur im ausgehenden 18. Jahrhundert existiert in den Texten eine enge Verzahnung von Natur und Kindheit. Kindliche Akteur*innen spielen in der Natur, sie erforschen und beseelen diese. In der Forschung wird die „Oppositionsbildung von Kind als Sinnbild des Natürlichen versus Zivilisation, Kultur, Erwachsenenwelt“ hervorgehoben (Oeste 2016, 395; vgl. auch Ewers 2013; Gebhardt 2010). Im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhundert bilden sich zwei Kindheitskonzepte, die einerseits die Idee der Aufklärung, andererseits die der Romantik aufgreifen, und die bis heute die Kinder- und Jugendliteratur prägen. Das Konzept der Aufklärung betrachtet Kinder gewissermaßen als „kleine“ Naturwissenschaftler*innen, während die romantisch-idealistische Naturphilosophie Kinder dagegen als Wesen betrachtet, die „gar nicht dem gegenwärtigen Zeitalter, sondern einer weit zurückliegenden Vergangenheit“ angehören und weder „zu aufgeklärtem Denken“ noch „zu moderner Naturbeobachtung“ (Ewers 2013, 2) fähig seien. Oder anders formuliert: Eine Kinder- und Jugendliteratur prägt die Vorstellung von Natur und kann auch für Natur sensibilisieren, unabhängig davon, ob sie explizit ökologische Themen aufgreift oder nicht.

Wie eingangs bereits zitiert, versteht Lindenpütz unter einer ökologischen Kinder- und Jugendliteratur Texte, „in denen es um Probleme der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt unter dem Leitgedanken der ökologischen Krise geht“ (Lindenpütz 2000, 728). Das heißt, sie untersucht nur solche Texte, die Klimaveränderungen und ihre Folgen themati-

sieren. Das sind nach Lindenpütz Texte (1) zur ökologischen Aufklärung, (2) zur ethischen Fundierung und (3) radikal skeptische Texte (vgl. Lindenpütz 2000, 732). Die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur zeigt jedoch, dass diese per se Vorstellungen einer Natur modelliert. Dies lässt sich insbesondere an den unterschiedlichen Narrativen wie Wald, Berge, Schnee oder Garten untersuchen, die nicht nur den Blick auf Klimaveränderungen fokussieren, sondern den Lesenden unterschiedliche Geschichten und damit auch unterschiedliche Bilder sowie Funktionen präsentieren. Bereits Lindenpütz untersucht in ihrer Arbeit den Einfluss der Übersetzungen auf die Entwicklung einer ökologischen Kinder- und Jugendliteratur. Die Beiträge im vorliegenden Sammelband wählen sowohl deutschsprachige als auch übersetzte Texte aus, um sich den ökologischen Narrativen und Themen zu nähern, und oszillieren zwischen einem weiten und engen Begriff der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur.

Literatur-, medien- und buchwissenschaftliche sowie linguistische und literaturtheoretische Zugänge verdeutlichen die Bandbreite der Forschungsansätze in diesem Sammelband. Vorgestellt werden Gattungen und Genres, aber auch literaturhistorische Perspektiven. Diese bilden jedoch den Anfang einer Forschung, die sich bislang weitestgehend auf erzählende aktuelle Texte sowie Bilderbücher beschränkt hat. Das Anthropozän-Konzept mit seiner tiefenzeitlichen Dimension und globalen Perspektive eröffnet weitere Zugänge, um die Natur-Kultur-Verhältnisse zu untersuchen (vgl. Dürbeck 2015). Der Mensch ist ein *homo narrans*, er braucht Geschichten und speist aus Geschichten auch einen Teil seines Wissens und seiner Imaginationsfähigkeit:

Einerseits erzeugen Narrationen starke Muster, die unserem Verhalten inklusive Denken, Glauben, Fühlen, Erleben, Erinnern und Hoffen eine feste Form geben und uns damit auch immer wieder einengen. Andererseits ist es gerade das narrative Denken, das uns kreative Alternativen anbietet, die wir uns buchstäblich ausdenken. (Breithaupt 2022, 18)

Hieraus wiederum resultieren Überlegungen, kulturökologische und literaturdidaktische Ansätze zu kombinieren und so eine nachhaltige Literaturdidaktik zu entwickeln (vgl. hierzu Grimm & Wanning 2016). Im Mittelpunkt steht die Frage, „wie Menschen den Umgang mit Natur und Umwelt angesichts der weltweiten Probleme zukünftig gestalten sollen“ (ebd., 11). Wanning hebt die Bedeutung der Literatur hervor und sieht hier eine Möglichkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung als festen Bestandteil gerade in das von Anfang an zentrale Fach Deutsch zu integrieren, und folgt so den BNE-Richtlinien. Es soll dabei keine spezifische Literaturdidaktik entstehen, sondern die Aufgaben literarischer Bildung können für den Umgang mit ökologischen Texten fruchtbar gemacht werden, um die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung im Deutsch- bzw. Sprachunterricht zu verankern. Wanning betont, dass sich auf zentrale Fragen des Deutschunterrichts wie „Sprach- und Symbolverständnis, Fantasie und Kreativität, die Vermittlung differenzierter Handlungsmuster durch Literatur, das Nachdenken über ein zeitgemäßes Natur- und Kulturbewusstsein“ vor dem Hintergrund „des kulturökologisch-didaktischen Ansatzes neue Perspektiven“ ergeben (Wanning 2014, 5). Sie stellt in ihrem Artikel „Literatur, Natur, Umwelt“ die These auf, dass allein eine „rationale Auseinandersetzung mit dem Thema“ nicht genüge (ebd., 6). Vielmehr gelte es mit literarischen Texten Emotion und Kognition zu verknüpfen, um einerseits Wissen, andererseits die Motivation, „sich weiter mit der Thematik zu beschäftigen“ (ebd., 6), zu

steigern. Die Verbindung von Natur/Umwelt und Literatur/Sprache, so Wanning, ist jedoch nicht immer offensichtlich und das Interesse hierfür muss häufig erst geweckt werden. Daraus lassen sich unterschiedliche Aufgaben für den Deutschunterricht entwickeln. Wanning (2014, 8f.) schlägt ein „didaktisches Drei-Ebenen-Modell“ vor:

- (1) Texte der Literaturgeschichte ökologisch lesen;
- (2) Natur und Kultur in unterschiedlicher medialer Perspektive wahrnehmen;
- (3) Natur und Gesellschaft verbinden.

Kindliche und jugendliche Leser*innen begegnen kindlichen und jugendlichen Figuren, die man als Hoffnungsträger*innen und Umweltschützer*innen bezeichnen kann. Die Figuren werden als Akteur*innen einer auf Nachhaltigkeit „ausgerichteten Gesellschaft“ (ebd., 8) vorgestellt. Sie holen die Leser*innenschaft in ihrer Lebenswirklichkeit ab. Spinner betont in den elf Aspekten des literarischen Lernens die Bedeutung von literarischen Figuren für junge Leser*innen: Diese werden angeregt, sich die Figuren vorzustellen, ihr Handeln zu verstehen und nachvollzuziehen. Dabei gehe es vor allem um „das Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung, und zwar hier im Sinne von Identifikation und Abgrenzung“ (Spinner 2006, 7). Eine nachhaltige Bildung kann sich die enge Verbindung zwischen Leser*innen und Figuren zunutze machen und so Sichtweisen, Vorstellungen und Möglichkeiten im reflektierten Umgang mit Umweltfragen anbieten. Eine themenorientierte Literaturdidaktik ermöglicht es, Nachhaltigkeit literarisch zu lernen (vgl. Sippl 2020). Theoretische Konzepte wie *Plant Studies* eröffnen neue Perspektiven, denn Pflanzen werden ebenfalls zu Akteur*innen und ermöglichen einen Perspektivenwechsel.

Das didaktische Konzept des „Ökokritischen Lesens“ (UNESCO MGIEP 2019, 209f.) unterstützt diesen Perspektivenwechsel. Es fördert „die Interpretation literarischer Texte (Erzählliteratur, Dichtung und Drama), wobei der Blick auf die Umwelt und auf die Beziehung des Menschen zu ihr gerichtet wird – einschließlich der sozialen und ökonomischen Implikationen“ (ebd., 209). Es ist ein zentrales Konzept der kulturökologischen Literaturdidaktik, denn 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, 431; vgl. Wanning 2022, 55f.). In dem Vorstellungsraum, den kinder- und jugendliterarische Texte eröffnen, können Kulturentwürfe und Naturkonzepte erkundet und Alternativen erprobt werden (vgl. ebd., 433; Sippl 2023b).

CultureNature Literacy (CNL), verstanden als Anthropozänkompetenz, fokussiert in diesem Sinne die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit. Die Auseinandersetzung mit Narrativen, wie sie das Anthropozän als ‚Erdzeitalter des Menschen‘ bereitstellt, bietet die Möglichkeit, „alternative Zukünfte zu imaginieren, zu diskutieren, zu gestalten“ (Sippl & Wanning 2023, 9; vgl. Leinfelder & Sippl 2023). Ihre Thematisierung in der Kinder- und Jugendliteratur nehmen die Beiträge in diesem Sammelband in den Blick. Sie nutzen dafür aktuelle theoretische Konzepte der Environmental Humanities (vgl. Wanning 2023) und entwickeln aus den entsprechend informierten Lektüren Beispiele für die pädagogische Praxis. Die didaktischen Impulse zeigen die besondere Relevanz der kulturellen Dimension von Nachhaltigkeit für transformatives Lernen, denn „Sprachen, Literaturen, Künste spielen eine bedeutsame Rolle für transformative Bildungsprozesse, die kreatives, kritisches, lösungsorientiertes Denken, Empathie und Mitverantwortung fördern wollen, um den Unsicherheiten des Klimawandels mit Resilienz begegnen und Zukunft aktiv mitgestalten

zu können“ (Sippl 2023a, 23). Als Brücke zwischen Theorie und Praxis stellt dieser Sammelband eine erweiterte wissenschaftliche Fundierung der auf der CNL-Plattform (<https://cnl.ph-noe.ac.at/>) angebotenen CNL-Lernszenarien und CNL-Narrationen dar.

4. Zu den Beiträgen in diesem Sammelband

Eingebettet in die Grundlagen zu Ökologie und Kultur, Kultureller Nachhaltigkeit bzw. *CultureNature Literacy*, Kulturökologischer Literaturdidaktik im Rahmen der Environmental Humanities stehen ökologische Themen und Narrative im Fokus der Beiträge in diesem Sammelband zur ökologischen Kinder- und Jugendliteratur. Aufgrund der Vielfalt der konzeptuellen und theoretischen Zugänge und der praktischen Unmöglichkeit, alle ökologisch relevanten Themen und Narrative abzudecken, wurde der ursprünglich geplante Handbuchcharakter zugunsten einer freieren Form aufgelöst. Die **Abstracts** in einem eigenen Kapitel am Ende dieses Bandes bieten einen grundlegenden Einstieg und Überblick.

Im einleitenden Block **Grundlagen & Genres** werden ausgewählte theoretische Grundlagen zu Narrativen (Simon Probst), historische Perspektiven und Entwicklungen (Jana Mikota), Green Speech (Corinna Lüdicke), die Figur der Umweltschützer*innen (Jana Mikota), *Plant Studies* und Dimensionen der Pflanzenlektüre (Bebeli Wanning), *Animal Studies* (Christian Hoiß & Jan-René Schluchter) vorgestellt. Dem schließt sich gattungsspezifisches Wissen zu Drama (Felix Lempp), Kriminalromanen (Corinna Lüdicke), Horror (Natalie Dederichs), Fantastik (Jana Mikota), Graphic Novel (Anna Rebecca Hoffmann) und Lyrik (Sandra Niebuhr-Siebert) an. Ökologische Aspekte spielen jedoch nicht nur in den Texten und Bildern eine wichtige Rolle, sondern der Buchmarkt reagiert ebenfalls und stellt sich den Herausforderungen eines *Green Publishing* (Anke Vogel). Der erste Block gibt somit ausgewählte Einblicke in das weite Feld der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur und zeichnet die Entwicklungen nach.

Angelehnt an den Untertitel dieses Bandes umfasst der zweite Teil Beiträge zu ausgewählten **Themen & Narrativen** überwiegend in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur und im Bilderbuch, jeweils mit didaktischen Impulsen. Eingeleitet von einem Beitrag über die Auseinandersetzung mit der Schöpfungsgeschichte (Sabine Fuchs) wenden sich die Beiträge den Themen Pflanzen (Julia Kruse & Sabine Röttig), Wiese (Simone Breit & Michaela Rottmann; Ines Heiser), Biodiversität (Christiane Hänny), Bienen (Sieglinde Grimm), Wald (Inger Lison) – zu dem auch der Wolf gehört (Inger Lison) –, Baum (Stephanie Jentgens) und Garten (Kaspar H. Spinner; Jana Mikota) zu. Dass jedoch auch die nicht-belebte Natur eine immer größere Rolle im Bilderbuch spielt, zeigt der Beitrag von Carmen Sippl zum Stein, der zu Fragen der Bedeutung von Natur für den Menschen (Edith Huemer) und zur Transformation innerhalb der Landschaft (Sophie A. Moderegger) überleitet. Es folgen Beiträge zu Technik (Christian Hoiß & Elisabeth Hollerweger), Erdöl (Ioana Capatu), Müll (Andreas Schumann) und Mobilität (Felix Böhm, Nils Lehnert & Jan Sinning). Die Erderwärmung und die daraus folgende Hitze sind ein wichtiges Thema der Literatur und werden vielfältig entfaltet (Thomas Kronschläger). Sintflut als Leitmotiv im Werk der Autorin Mira Lobe untersucht Ernst Seibert. Aber nicht nur Hitze und Fluten sind Folgen der Erderwärmungen, sondern auch schmelzende Polkappen (Ksenia Kuzminykh) und schneearme Winter (Susanne Blumesberger). Wie wichtig das Wasser ist, zeigt Anne Hultsch; die nachfolgenden Beiträge widmen sich der Verschmutzung der Meere (Susanne Drogi & Raila

Karst; Sebastian Bernhardt). Den Abschluss bildet der Beitrag von Anja Lange, die sich in ausgewählten Textbeispielen mit weiteren Folgen, genauer der Küstenerosion, auseinandersetzt. Der dritte Block wendet sich in zwei Beiträgen der empirischen **Forschung** zu und zeigt, wie Studierende (Anna Rebecca Hoffmann; Alexandra Ritter & Michael Ritter) ökologische Texte rezipieren.

Als **Coda** schließen den Band bislang unveröffentlichte Texte der vielfach preisgekrönten österreichischen Kinderbuchautorin Melanie Laibl ab. Sie sind im Rahmen des CNL-Projekts entstanden als literarische Impulse, um sich als Leser*in dem Perspektivenwechsel zu stellen und die Mensch-Natur-Beziehungen im Anthropozän aus unbekanntem Blickwinkel neu zu sehen. Sie mögen den Wissenschaftler*innen und Pädagog*innen, die diesen Sammelband in die Hand nehmen, Inspiration sein, um sich den vielfältigen Potenzialen ökologischer Kinder- und Jugendliteratur mit frischem Blick zu widmen und sie in vielfältigen didaktischen Settings an junge Leser*innen zu vermitteln.

Der vorliegende Sammelband wäre niemals ohne die Arbeiten zur kulturökologischen Literaturdidaktik entstanden, die Berbeli Wanning an der Universität Siegen mit der gleichnamigen Forschungsstelle in Lehre und Forschung fest integriert hat. Die zentralen Erkenntnisse der Kulturökologie hat sie in Lehre und Forschung umgesetzt und in der Lehramtsausbildung verankert. Wir widmen Berbeli Wanning diesen Band in herzlicher Zueignung.

Literatur

- Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike & Cabrera, Marcelino (2022). *GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Redaktion: M. Bacigalupo & Y. Punie, EUR 30955 DE, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, 2022. DOI: 10.2760/161792, JRC128040
- Breithaupt, Fritz (2022). *Das narrative Gehirn. Was unsere Neuronen erzählen*. Suhrkamp.
- Bühler, Benjamin (2016). *Ecocriticism. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Dürbeck, Gabriele (2015). Das Anthropozän in geistes- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 107–119). Böhlau.
- Dürbeck, Gabriele & Stobbe, Urte (Hrsg.). *Ecocriticism. Eine Einführung*. Böhlau.
- Ewers, Hans-Heino (2013). Kinder und Natur, Kinder der Natur. Ansichten zum kindlichen Naturverhältnis vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart – ein Streifzug. In Hans-Heino Ewers, Gabriele von Glasenapp & Claudia Maria Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 1–11). Schneider Verlag Hohengehren. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., 41)
- Ewers, Hans-Heino; von Glasenapp, Gabriele & Pecher, Claudia Maria (Hrsg.) (2013). *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 1–11). Schneider Verlag Hohengehren. (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V., 41)
- Feld-Knapp, Ilona; Mikota, Jana & Perge, Gabriella (2023). CNL & Kinder- und Jugendliteratur. Welche Bedeutung kommt der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur für *CultureNature Literacy* zu? In Carmen Sippl & Berbeli Wanning (Hrsg./Eds.), *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Hand-*

- buch 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.* Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria, S. 176–183. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Gebhard, Ulrich (2010). Wie wirken Natur und Landschaft auf Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensqualität? In Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.), *Naturschutz & Gesundheit. Allianzen für mehr Lebensqualität* (S. 22–28). Bonn.
- Grimm, Sieglinde & Wanning, Berbeli (2016). Einführung. In dies. (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht* (S. 9–26). V&R unipress.
- 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. / Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities.* Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria, S. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Lindenpütz, Dagmar (1999). *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung. Untersuchungen zur Konzeption von Natur und Umwelt in der erzählenden Kinderliteratur seit 1970.* Blaue Eule.
- Lindenpütz, Dagmar (2000). Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In Günter Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2: Medien und Sachbuch, Ausgewählte thematische Aspekte, ausgewählte poetologische Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL und Unterricht* (S. 727–745). Schneider Verlag Hohengehren.
- Mikota, Jana & Pecher, Claudia M. (2020). Klima-, Umwelt- und Naturschutz in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *kjle&m* 4, 8–18.
- Mikota, Jana & Pecher, Claudia M. (2023). *Lesen für die Umwelt. Verantwortung für Schöpfung, Umwelt und Natur in Kinder- und Jugendbüchern entdecken.* Schneider Verlag Hohengehren.
- Oeste, Bettina (2009). Natur und Umwelt-(schutz) in der Kinder- und Jugendliteratur. Eine kurze Geschichte der deutschsprachigen ökologischen KJL. *kjle&m* 4, 3–9.
- Oeste, Bettina (2016). (Kultur-)ökologisches Lernen am Bilderbuch – *Der Schäfer, der Wind, der Wolf und das Meer* von Einar Turkowski. In Sieglinde Grimm & Berbeli Wanning (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht* (S. 393–408). V&R unipress.
- Rippl, Gabriele (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (33–51). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Sippl, Carmen (2020). Nachhaltigkeit literarisch lernen. Themenorientierte Literaturdidaktik im Anthropozän (am Beispiel des *SDG Book Club*). In *R&E-Source*, S21, 2020, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/789/938>
- 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. / Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities.* Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria, S. 23–32. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Sippl, Carmen (2023). Ökologisch lesen im Fremdsprachenunterricht. Zur Zukunftsorientierung einer Leerstelle im neuen Lehrplan für die lebende Fremdsprache. *R&E-Source* 10. Jg., Nr. 4 (transformation.lernen), S. 150–165, DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2023.i4.a1214>
- Sippl, Carmen & Wanning, Berbeli (2023). Das CNL-Handbuch: Gebrauchsanleitung. Ein Buch stellt sich vor. 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. / Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities.* Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria, S. 8–14. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6–16.
- UNESCO MGIEP (2019). *Schulbücher für nachhaltige Entwicklung. Handbuch für die Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Übersetzt ins Deutsche von Th. Stukenberg im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und Engagement Global. Online verfügbar unter https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/handbuch_verankerung_bne_schulbuechern_mgiep_bf.pdf – Engl. Originalfassung (2017): https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2017_UNESCO_MGIEP_TBforSD.pdf
- Wanning, Berbeli (2014). Literatur, Natur, Umwelt. *Deutschunterricht* 2, 4–10.
- Wanning, Berbeli (2019). Literaturdidaktik und Kulturökologie. In Christiane Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 430–453). De Gruyter.
- Wanning, Berbeli (2022). Der ökologische Umbruch. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 53–63). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 11) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Wanning, Berbeli (2023). CNL & Environmental Humanities. Welche theoretischen Konzepte liegen *CultureNature Literacy* zugrunde? 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. / Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities.* Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria, S. 33–40. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Wanning, Berbeli & Stemmann, Anna (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–270). Böhlau.
- Zapf, Hubert (2016). Introduction. In Hubert Zapf (ed.), *Handbook of Ecocriticism and Cultural Ecology* (pp. 1–16). De Gruyter.

Zapf, Hubert (2008). Kulturökologie und Literatur. Ein transdisziplinäres Paradigma der Literaturwissenschaft. In ders. (Hrsg.), *Kulturökologie und Literatur. Beiträge zu einem transdisziplinären Paradigma der Literaturwissenschaft* (S. 15–45). Universitätsverlag Winter.

Grundlagen & Genres

Was ein Axolotl und eine Krone mit den großen Erzählungen unserer Zeit zu tun haben

Narrative und Geschichten in der ökologischen Kinder- und Jugendbuchliteratur

1. Ökologische Narrative, Literatur und der Akt des Lesens

Für das Lernen aus und das Lehren mit Geschichten spielen Narrative eine wichtige Rolle. Ob beim Vorlesen in der gemeinsamen Beschäftigung mit einem Buch oder im stillen Lesen, das sich als ein raumzeitlich aufgespannter Lernraum denken lässt – Kinder und Jugendliche kommen über die aufgeschriebenen Erzählungen in Kontakt mit Weltdeutungen, die in der Gesellschaft, in der sie aufwachsen, zur Verfügung stehen. Indem einzelne Geschichten mit ihrem abgeschlossenen Erzählbogen individuell rezipiert und interpretiert werden, entsteht eine Beziehung zwischen ihnen und jenen konkurrierenden Narrativen, die Identitätsangebote für die Orientierung in einer Welt präsentieren, deren Zukunft offen ist. Aleida Assmann schreibt dazu in einem Versuch der begrifflichen Klärung:

Die wichtige Unterscheidung zwischen Erzählung und Narrativ ist deshalb die zwischen einer abgeschlossenen und einer offenen Geschichte. Während die abgeschlossenen Erzählungen sich potentiell an alle richten oder für alle mehr oder weniger zugänglich sind, richtet sich das Narrativ an eine bestimmte Gruppe, die klein oder groß sein kann, deren Geschichte es aus einer bestimmten Perspektive heraus präsentiert und deutet. Das Narrativ ist eine gedeutete Geschichte, die für eine Gruppe verbindlich ist, weil sie das Selbstbild der Gruppe stützt. Es bietet eine motivierende und erklärende Innenansicht auf den Verlauf von Ereignissen an, die eben noch nicht ‚historisch‘ geworden sind, weil sie noch nicht abgeschlossen, sondern in eine noch offene Zukunft gerichtet sind. (Assmann 2023, 95)

Als ‚gedeutete Geschichten‘ sind Narrative nicht einfach in erzählenden Texten enthalten oder ausgedrückt. Erst in ihrer Rezeption werden Geschichten und Narrative miteinander verschaltet. Die aneignende Übertragung der Konstellationen von Ereignissen, Akteuren, Kräften und Zeitlichkeiten aus der Abgeschlossenheit einer Erzählung in den offenen Zukunftshorizont der Erfahrung übersetzt die Imagination einer erfundenen in die Deutung der bewohnten Welt. Natürlich können Erzählungen ihre Rezeption steuern, explizit Weltdeutungen vornehmen und die Geschichte in ein übergeordnetes Narrativ einbetten. Bei Literatur mit einem didaktischen Impuls ist eine solche narrative Neigung der Erzählung als Strukturelement häufig zu beobachten. Interpretative Freiheit im Akt des Lesens

und die Steuerung der Leseerfahrung durch die strukturelle Gestaltung des Textes spielen zusammen (vgl. Iser 1994, 283–284). Trotzdem ist die Übersetzung der Geschichte in ein Narrativ nicht durch den Text determiniert. Diese Übersetzung entscheidet sich im Akt der Rezeption – weswegen dort ein besonderes Potenzial für die pädagogische Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) liegt, die Möglichkeit, das Verhältnis der gelesenen Geschichte zu gesellschaftlichen Narrativen zu thematisieren und zu diskutieren.

Die Forschung zu Narrativen hat wichtige Implikationen für die Literaturdidaktik. Entscheidend ist zunächst, dass Narrative im Gegensatz zur Geschichte oder Erzählung übergeordnete und gesellschaftlich breit verankerte „*Denk-, Erklärungs- und Interpretationsmuster, die ‚an die Welt‘ angelegt werden*“ (Di Giulio & Defila 2022, 11; Hervorhebung im Original) bezeichnen. Narrative sind höchst wandlungsfähig und „Organon einer unablässigen kulturellen Selbsttransformation“ (Koschorke 2017, 25). Im Gegensatz zu Geschichten, die individuell rezipiert werden und in sich abgeschlossen sind, adressieren Narrative Gesellschaften und Gruppen mit der Funktion, „ein kollektives Selbstbild über Werte und Gefühle zu verankern, dabei Haltungen und Überzeugungen zu verinnerlichen und gemeinsame Ziele zu stützen“ (A. Assmann 2023, 95). Sie zielen auf einen offenen Zukunftshorizont, der zugleich einen Gestaltungs- und Handlungshorizont für das adressierte Kollektiv bildet. Auf diese Weise koordinieren Narrative individuelle und kollektive Denk-, Erklärungs- und Interpretationsmuster (vgl. Hermwille 2016, 239). Innerhalb von Gesellschaften verwenden unterschiedliche Gruppierungen unterschiedliche Narrative, so dass es zu Konflikten sowohl zwischen übergeordneten gesellschaftlichen Narrativen (vgl. Hochman & Spector-Mersel 2020) als auch zwischen individuellen Sichtweisen und den gesellschaftlich verfügbaren Narrativen (Villegas-Cho et al. 2017) kommen kann.

Ökologische KJL durch die Brille von Narrativen zu lesen, wirft deshalb eine Reihe von Fragen auf: Welche Identitäten bietet ein Text seinen Leser*innen an? Welche Denk-, Erklärungs- und Interpretationsmuster, die über die Geschichte hinaus an die Welt angelegt werden können, artikuliert ein Text implizit oder explizit? Welche Haltungen, Werte, Gefühle, Selbstbilder und Ziele werden unterstützt? Welchen Zukunftshorizont eröffnet eine Geschichte und welche Handlungsoptionen schlägt sie vor? Mit welchen gesellschaftlich verfügbaren Narrativen steht eine Geschichte in Verbindung und welche Gegennarrative gibt es dazu? Welche kulturellen Transformationen werden verhandelt? Wie verhalten sich die impliziten Narrative einer Erzählung zur Lebensweise, zu den Erfahrungen, Werten und Identitäten der jeweils Lesenden – wo gibt es hier Spannungen und Konflikte?

2. Ökologische Narrative und ihre Risiken für Lesen und Literatur

Die in der gesellschaftlichen Debatte zirkulierenden ökologischen Narrative sind schon unter verschiedenen Blickwinkeln analysiert und systematisiert worden. Gabriele Dürbeck hat beispielsweise mit Hinblick auf Fragen des Anthropozäns fünf Narrative unterschieden, die sich zum Teil vermischen, zum Teil aber auch widersprechen: „1. das Katastrophen- bzw. Apokalypsenarrativ; 2. das Gerichtsnarrativ; 3. das Narrativ der ‚Großen Transformation‘, 4. das (bio-)technologische Narrativ und schließlich 5. das Interdependenz-Narrativ, das nach einer kritischen Antwort auf die Aufhebung der Natur-Kultur-Dichotomie sucht.“ (Dürbeck 2018, 7) Bei aller Unterschiedlichkeit der durch die jeweiligen Narrative eröffne-

ten Zukunftshorizonte, Identitätsangebote und Handlungsmöglichkeiten, beobachtet Dürbeck in diesen doch gemeinsame Merkmale,

erstens der Bezug auf die Gefährdung der Welt durch den Menschen als Plot; zweitens eine tiefenzeitliche Perspektive; drittens ein planetarischer Bezugsrahmen; viertens eine Aufhebung der kategorialen Grenzen zwischen Natur und Kultur im Horizont des Erdsystemkonzepts; fünftens die Thematisierung der ethischen Verantwortung für die Verminderung weiterer Umweltzerstörung und das Überleben der menschlichen Zivilisationen. (Dürbeck 2018, 15–16)

Diese Strukturmerkmale können in Geschichten ebenso auftreten und deshalb hilfreiche Anhaltspunkte geben, um in einem deskriptiven Vorgehen Berührungspunkte von ökologischer KJL mit übergeordneten Narrativen zu identifizieren.

Eine eher normativ geprägte Herangehensweise mit dem Fokus auf Nachhaltigkeit haben Antonietta Di Giulio und Rico Defila gewählt. In ihrer Meta-Studie, die einen weitreichenden, praxisorientierten Überblick zur Narrative-Forschung gibt, entwickeln sie ein Schema, das Nachhaltigkeits-Narrative auf zwei Ebenen ordnet, und geben Einschätzungen zum „Transformationspotenzial“ (Di Giulio & Defila 2022, 28) der jeweiligen Narrativ-Kategorie ab. Sie unterscheiden Narrative, die 1. „den Wandel in Richtung Nachhaltigkeit thematisieren“; 2. „eine Identität zur Verfügung stellen, die im Einklang mit Zielen einer Nachhaltigen Entwicklung stehen“; 3. „die den Wandel in Richtung Nachhaltigkeit behindern, weil sie deren Fundament in Frage stellen“; 4. die spezifische Themen von „Nachhaltigkeitspolitiken“ behandeln und 5. solche Narrative, „die die nationale Identität“ in Bezug auf Nachhaltigkeit prägen (Di Giulio & Defila 2022, 26–27). Diese Narrativgruppen differenzieren sie nach Mikro-, Meso-, und Makroebene, also nach „Veränderungen auf der Ebene des unmittelbaren Handelns“, „Veränderungen auf der Ebene des sozio-technischen Regimes, gesellschaftlicher Abläufe, Regeln und Infrastrukturen“ und „Veränderungen auf der Ebene der ‚Landschaft‘ des Regimes, gesellschaftlicher Ziele und Werte, kollektiven Wissens, Narrativen u.Ä.“ (Di Giulio & Defila 2022, 27). Die Autor*innen sehen das Transformationspotenzial von Narrativen auf der Mikro-Ebene für gering an, auf der Meso-Ebene für mittel und auf der Makro-Ebene für groß.

An dieser Herangehensweise zeigt sich eine problematische Tendenz der Arbeit mit dem Konzept des Narrativs: die Instrumentalisierung des Erzählens (z.B. in El Ouassil & Karig 2021; Hartmann & Heinrichs 2022). Eine solche Instrumentalisierung von Narrativen läuft Gefahr, diese als einen grundlegenden Modus der symbolischen Orientierung in der Welt zu korrumpieren, ihren Wahrheitsbezug aus dem Blick zu verlieren, das Vertrauen in Narrative zu verspielen und ihr Potenzial zur verbindlichen Sinnstiftung abzuschwächen (vgl. Probst 2023, 307). Wenn ökologische KJL benutzt wird, um bestimmte Narrative zu befördern, würde dabei, mit Evi Zemanek im Anschluss an Hubert Zapf gedacht, eine der wichtigsten kulturökologischen Funktionen von Literatur verloren gehen – die Funktion, „pragmatischer Instrumentalisierung“ und ‚diskursiver Vereindeutigung‘ entgegen“ zu wirken, indem Literatur Ausgegrenztes und Marginalisiertes, aber auch diskursiv Getrenntes in seinem lebendigen Zusammenhang darstellt (Zemanek 2013, 298; vgl. auch Zapf 2002, 5). Die Literaturdidaktik steht, mit der Aufgabe transformativer Bildung betraut, in einem Spannungsfeld: zum einen mediale „Transportmittel“ zur Verfügung zu stellen, durch die „Faktenwissen individuell bedeutungsvoll“ wird und eine „Brücke vom theoretischen Wissen

zum praktischen Handeln“ (Sippl & Rauscher 2022, 27) zu schlagen und zum anderen das kulturökologische Potenzial der Literatur zu pflegen. In diesem Zusammenhang scheint mir Zemaneks Unterscheidung „zwischen einer ökologisch konzipierten und einer ökologisch engagierten Literatur“ (Zemanek 2013, 299) wichtig. Diese lässt sich auf Narrative übertragen. Obwohl der Diskurs um Narrative den Anschein erweckt, als ob es sich bei diesen bloß um rhetorische Werkzeuge zur Durchsetzung von gesellschaftspolitischer Deutungsmacht handeln würde, sind Narrative eine existentielle Form menschlicher Weltdeutung (z.B. Fisher 1987). So kann es ökologische Narrative geben, die z.B. im Sinne des Interdependenz-Narrativs zunächst einmal das Bild einer Welt zeichnen, in der Menschen in dichte Geflechte des Lebens eingebettet sind, aus der sich Beziehungen der Fürsorge zur mehr-als-menschlichen Welt ergeben (z.B. Dornberg 2023), ohne dass sich daraus eine bestimmte politische Agenda oder Positionierung ableitet. Solche Narrative sind in der Form ihrer Welt ökologisch, ohne politische Vereindeutigung.

Die ökologische KJL der Gegenwart ist vielfältig. Die Herausgeber des Jahrbuchs der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung halten unter der Überschrift *Natur schreiben* in ihrem Editorial fest, dass „sich verändernde Beziehungen zwischen Menschen und Tieren, Pflanzen und Landschaften [...] aktuell auch in Kinder- und Jugendmedien zu den zentralen Themen“ (von Glasenapp et al. 2022, 6) zählen. Was in der ökologischen KJL erzählt wird, ist divers, die Themenvielfalt überbordend: Geschichten über Klimaaktivist*innen, Stadtgärten, die Erde und ihre Ökosysteme, Tiergeschichten, apokalyptische und postapokalyptische Szenarien und viele andere – und genauso vielfältig sind auch die darin implizierten Narrative – Narrative über die Zerstörung der Welt, über die Verantwortung für die Zukunft, über Verzicht und das Umstellen des eigenen Lebenswandels, über gesellschaftliche Transformation, über die Bedeutung von Solidarität und politischen Handelns, posthumanistische Narrative einer fürsorglichen und empathischen Beziehung zur mehr-als-menschlichen Welt, Narrative einer Welt ohne uns, Narrative von Handlungsfähigkeit und lustvoller Veränderung, Narrative von Verlust und Trauer, ebenso wie Narrative vom Staunen über die Wunder der Erde. In diesen Narrativen kommt eine komplexe Palette von ökologischen Emotionen bzw. „Ökopassionen“ zum Tragen und die darin artikulierten Mensch-Natur-Beziehungen greifen auf eine lange Tradition der empathischen Nähe zur mehr-als-menschlichen Welt in der KJL zurück (Lötscher 2022, 22). Umwelt-, Natur- und Klimaschutz hat, wie Jana Mikota (2022, 211) am Beispiel ökologischer Kriminalromane gezeigt hat, längst „in seiner globalen Komplexität auch Eingang ins Kinderbuch“ gefunden.

Mit diesem Hinweis auf die Vielfalt und Pluralität der ökologischen KJL werde ich keine Systematisierung der auftretenden Narrative vornehmen. Stattdessen möchte ich zeigen, wie sich die *narrativen Neigungen* von Geschichten beschreiben lassen. Denn obwohl Geschichten erst in der Interpretation durch Leser*innen in übergeordnete Narrative eingefügt werden, lenken sie durch ihre inhaltliche und formale Gestaltung die Interpretation in die Richtung bestimmter Narrative, neigen sich diesen zu. Für eine solche Beschreibung muss eine inhaltliche und thematische mit einer narratologischen Analyse verknüpft werden, da die strukturellen Konstruktionen von Geschichten das Leseverstehen auch in der KJL lenken (vgl. Gansel & Korte 2009). Eine narratologische Perspektive bringt in den Blick, wie die Entscheidung für Erzählinstanzen, Erzählweisen und -perspektiven formal Verbindungen zwischen der individuellen Geschichte und kollektiven Narrativen herstellt – wie also narratologische Analyse und das Verständnis von Narrativen zusammenhängen. Davon ausgehend, verstehe ich das (gemeinsame) Lesen von KJL als pädagogische Praxis, in der Narra-

tive nicht feststehen, sondern die Freiheit der Literatur zum Tragen kommt, um jenseits der instrumentellen Vernunft Formen erzählender Sinngebung zu praktizieren, vorgegebene Narrative zu dekonstruieren und eigene zu komponieren.

3. *Mein Traum von deiner Welt* – das Narrativ der individuellen Verantwortung

Das illustrierte Kinderbuch *Mein Traum von deiner Welt* (2022, Orig. *The Crown*) von Emily Kapff wird vom Verlag für Kinder ab 5 Jahren vorgesehen. Die Erzählerin ist ein junges Mädchen, das gleich zu Beginn das lesende Du direkt anspricht: „Wir sind uns nie begegnet, du und ich. Ich spreche aus einer Zukunft, die für dich noch offen ist. Doch du kannst sie bestimmen.“ (ohne Seitenangaben) In diesen ersten Sätzen ist die narrative Neigung der Erzählung schon weitestgehend enthalten: Die Zukunft ist offen und das angesprochene Du hat entscheidende Verantwortung für deren Gestaltung. Die Lektion über diese Verantwortung vermittelt eine Bewohnerin der Zukunft, deren Wissen und Autorität sich aus ihrem zeitlichen Vorsprung speist. Sie hat das gleiche Alter wie die angenommenen Leser*innen und hat ihnen trotzdem Erfahrung voraus. Zugleich etabliert die direkte Ansprache eine Form der Intimität zwischen Gegenwarts-Leser*innen und Zukunfts-Erzählerin, eine imaginierte transtemporale und poetische Zeitgenossenschaft (vgl. Zanetti 2011). Das Gefühl von Intimität wird durch eine Illustration unterstrichen, auf der die Erzählerin ihren Kopf an den eines Ponys legt, das im Text nicht vorkommt, aber auf Ebene der Illustration als emotionaler Trigger funktioniert.

Die Erzählerin berichtet von sich, dass sie eine Krone hat, die „nicht aus Gold und Juwelen“ besteht, „sondern aus dem, was die Menschen weggeworfen haben.“ Neben diesem Satz ist das Gesicht der Erzählerin zu sehen, die mit traurigen Augen die Leser*innen direkt anblickt, auf ihrem Kopf die Krone aus Metalldosen, Smartphones und anderem Zivilisationsmüll. Kurz darauf wiederholt sich die direkte Ansprache: „Ich spreche aus einer Zukunft, die für dich noch offen ist. Wir sind uns nie begegnet, du und ich ... [Seitenwechsel] ... aber unsere Geschichten gehören zusammen.“ Auf der zweiten Seite der Ansprache ist die Erzählerin zu sehen, wie sie auf dem Müllberg kniet und nach einem Buch greift. Hier ändert sich die farbliche Gestaltung. Vorher ist alles in Grau gehalten. Aber als die Erzählerin das Buch öffnet, strömt Farbe daraus. Es ist „dein Buch“, also wohl das Buch, das von der Gegenwart des lesenden Du handelt. Mit der Farbe strömen Bilder von Tieren, Pflanzen und Ökosystemen aus dem Buch – zunächst von „der abenteuerlichen Welt in den Tiefen des Wassers“, dann „von den fabelhaften Wesen in den endlosen Weiten des Himmels“ und von den Wäldern, die noch von „eurem Leben im Einklang mit der Natur“ erzählen. Auf den drei Doppelseiten mit den Ökosystemen in je eigener farblicher Gestaltung sehen wir am Rand die staunende Erzählerin. Danach wiederholt sich die Ansprache des Du in einer neuen Variation: „Wir sind uns nie begegnet, aber unsere Geschichten gehören zusammen. Denn nur du kannst ...“ Daneben sehen wir das Mädchengesicht im Close-up, farbig, ein Schmetterling und eine Biene fliegen auf sie zu, vom oberen Bildrand strahlt es rot und gelb ins Bild. „... mir eine andere Krone schenken.“ Jetzt sehen wir die Erzählerin lachen, auf ihrem Kopf thront eine farbenprächtige Krone, in der die verschiedenen Ökosysteme, Wald, Meere, Himmel, fließend ineinander übergehen.

Auf einer abschließenden Seite finden sich Fragen zur praktischen Gestaltung der Zukunft. Zu sehen ist ein Waldboden mit Blumen, Pilzen und Käfern und auf drei Baum-

stümpfen stehen Fragen wie: „Brauche ich es wirklich? Habe ich schon genug? Könnte ich es herstellen? Könnte ich es ausleihen? Könnte ich es secondhand kaufen? Könnte ich, statt etwas zu kaufen, was erleben?“ Alle diese Fragen betreffen in der einen oder anderen Weise den persönlichen Konsum und Ressourcenverbrauch. Durch die Art, wie die Fragen am Ende des Buches platziert sind, kommt ihnen eine Scharnierfunktion zwischen der abgeschlossenen Geschichte und der zukunfts offenen Welt der Leser*innen zu. Am Ende des Buches stehend suggerieren die Fragen, dass ihre Berücksichtigung hinreichend sei, um der Erzählerin ‚eine neue Krone zu schenken‘, also linear-kausal eine tote Zukunftswelt voller Müll durch eine zu ersetzen, in der vielfältiges Leben existiert.

Das Narrativ, dem sich *Mein Traum von deiner Welt* verpflichtet, ist: Verändere deinen Konsum und deinen Lebensstil, um die Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen zu retten. Die Gestaltung der Erzählsituation als eine intime Beziehung zwischen gegenwärtigen Leser*innen und einer Erzählerin, die stellvertretend für zukünftige Generationen steht, appelliert stark an das Mitleid und das Gewissen der Leser*innen. Die Probleme mit dem gesellschaftlich wirkmächtigen Narrativ von der individuellen Verantwortung sind oft besprochen worden (z.B. Klein 2019, 147–175). Strukturelle und politische Probleme werden ausgeblendet und Individuen mit der Verantwortung für eine Situation überfordert, in der ihr Handeln erst dann Ausschlag gibt, wenn es sich kollektiv organisiert.

Aus diesen Gründen sollte das implizite Narrativ in der Geschichte von der neuen Krone nicht unreflektiert an Kinder weitergegeben werden. Aber die durch die Erzählkonstruktion angestrebte Intimität mit einer Zukunftsbewohnerin kann Ausgangspunkt für das Entwickeln einer eigenständigen und bedeutungsvollen Beziehung zur Zukunft sein.

4. *Mein Leben als einsamer Axolotl* – posthumanistische Narrative und die Welt ohne uns

Das ebenfalls illustrierte Kinderbuch *Mein Leben als einsamer Axolotl – unten am Grund* (2023) von Linda Bondestam hat keine eindeutige Moral. Das Verhältnis der Geschichte zu gesellschaftlichen Narrativen ist kaum durch den Text gesteuert – und Vorstellungen darüber, was eine erstrebenswerte Zukunft sei, werden radikal verunsichert.

Der Erzähler ist „ICH, ein selten schöner Axolotl“ (ohne Seitenangaben). Auf den ersten beiden Doppelseiten berichtet Axolotl, wie einst „die Erde gerade erst geboren“ war, wie die Luft vor Liebe „flirrte“, wie flaumige, flauschige, schuppige und stachelige Geschöpfe auftauchten. Begleitet wird diese Ursprungserzählung von farbenfrohen und humorvollen Illustrationen im Stil paläoontologischer Darstellungen. Direkt auf der nächsten Doppelseite berichtet Axolotl, dass die Erde „älter“ wurde, vom Entstehen neuer Tiere, dem Verschwinden mancher, vor allem aber davon, dass „die Plumpiane“ immer mehr wurden. Die Plumpiane, das zeigen die Illustrationen, sind die Menschen. Zu sehen ist ein Stadtpanorama mit telefonierenden, einkaufenden und essenden Menschen. Die Farben sind gedeckter, aber Markenlogos, die Lichter der Häuser und die Kleidung der Menschen sorgen für Farbtupfer. Damit gibt der Axolotl seiner Erzählung einen tiefenzeitlichen Rahmen: von der Entstehung der Erde bis in die Gegenwart des Anthropozäns.

Aber nachdem dieser Rahmen gespannt ist, wirft sich der Axolotl in die Erzählung von seinem Leben im See hinter der Stadt, beginnend mit der Geburt, die er als „etwas ganz Unglaubliches“, als außerordentliches Ereignis im Gang der Erde ankündigt und mit

einem „TA-DAA!“ beginnt. Genüsslich lässt der Axolotl Leser*innen an den Kurven und doppelten Saltos teilhaben, mit denen er durchs Wasser flitzt. Axolotl ist „irrsinnig anmutig, und irrsinnig einsam –“. Er sinniert darüber, ob er vielleicht der letzte Axolotl im See ist, berichtet davon, wie er Plankton, Mückenlarven und Krabben verspeist, die Plumplane am Ufer betrachtet, „Schätze“ sammelt, die sie wegwerfen, mit Tigersalamandern, Fischlein und Schnecken zur Schule geht, unter den Tigersalamandern Freunde findet und mit ihnen einen magischen Schatz, ein Smartphone. Die Heiterkeit des Axolotllebens im verschmutzten See erlebt einen Einschnitt, als die Feuersalamander Lungen bekommen und an Land gehen. Jetzt ist Axolotl einsam und beschäftigt sich vor allem mit dem Entstauben seiner Sammlung von Menschendingen.

Die Monotonie der Einsamkeit wird von dicht aufeinanderfolgenden Katastrophen unterbrochen: „Eines Tages war das Wasser merkwürdig warm.“ Axolotl taucht auf und sieht Brände in der Stadt und im Wald am Ufer wüten. „Zitternd vor Angst“ zieht Axolotl sich an den Grund des Sees zurück und träumt „von glücklicheren Zeiten“ mit vielen Axolotl-Freunden. In diesen Traum bricht eine weitere Katastrophe: „Mein schöner Traum endete jäh. Meine ganze Welt wurde aufgewirbelt und ich hoch, hoch, hoch in die Luft geschleudert!“ Eine „tosende Monsterwelle“ schleudert den Axolotl mitsamt der Konservendose, in der er geschlafen hat, an Land. Nur ist das Land kein Land mehr und der Axolotl treibt in seiner Dose in der Stadt umher. Durch eine Schaufensterscheibe fliegt er in einen zoologischen Fachhandel und dann wird alles still. Als der Erzähler aufwacht, schwebt vor ihm ein anderer Axolotl. Gemeinsam erkundet das Axolotlpaar seine „neue Heimat“. Der See ist jetzt größer, das Wasser „genau richtig trüb“ und zusammen machen sie Dreifachsaltos und jagen sich stundenlang „durchs endlose Grün des Seewaldes“. Auf der letzten Doppelseite sind die beiden Axolotl als „Eltern von 987 kleinen Larven“ zu sehen. Nur: „Wo die großen Plumplane abgelieben waren, wusste niemand, aber daran dachten wir selten. In meinem Leben unten am Grund ging's rund.“

Der Untergang der Menschenwelt, oder einer Stadt, wird von einer nichtmenschlichen Erzählinstanz berichtet. Dadurch werden die apokalyptischen Narrative, die eine große Rolle im Diskurs um die Klimakrise spielen, verfremdet und hinterfragt. Was ‚uns‘ als Weltuntergang erscheint, ist für andere der Beginn einer neuen Welt – auf jeden Fall für die Axolotl in der Erzählung. Die nicht-menschliche Erzählperspektive, in der die Menschen als Plumplane auftreten, dezentriert die menschliche Perspektive und neigt sich posthumanistischen Narrativen zu. Auch wird eine posthumanistische Geschichtsperspektive inszeniert, in der Menschen sich eine Welt ohne sich selbst vorstellen. Die Sichtweise des Axolotls unterläuft auch Narrative einer Natur-Kultur-Dichotomie, die sich bis heute in moralisierenden Diskursen über Umweltverschmutzung halten. Für Axolotl sind die Dinge, die Menschen fortwerfen, „Schätze“, die es sammelt, nutzt und an denen es sich erfreut.

Mein Leben als einsamer Axolotl bietet durch die lust- und humorvolle nichtmenschliche Erzählperspektive viele Möglichkeiten, um gewohnte ökologische Narrative zu hinterfragen – und andere Emotionen gegenüber den naturkulturellen Verwicklungen des Anthropozäns zu erproben. Gleichzeitig laufen Narrative einer Welt ohne ‚uns‘ Gefahr, das reale Leiden in Folge von Umweltkatastrophen zu ignorieren oder zumindest zu relativieren – vor allem, wenn sie sich das Verschwinden von Menschen als einen Segen für das übrige Leben auf der Erde vorstellen. Allerdings lässt das Buch durch die bewusste Engführung der Erzählperspektive viele Leerstellen, so dass sich beim Lesen und beim Betrachten der Bilder Fragen stellen wie: Was ist mit den Menschen in der Stadt passiert? Was mit den Tieren, die

an Land gelebt haben? Was mit den anderen Bewohnern des Sees? Was an anderen Orten der Welt?

Gerahmt ist das Buch mit Zitaten der Astronauten Michael Collins und Edward Tsang Lu. Collins Ausspruch, der am Anfang steht, handelt von seinem ersten Gedanken beim Betrachten der Erde aus dem All: „Mein Gott, ist das kleine Ding da draußen zerbrechlich.“ Tsang Lu dahingegen spricht vom Leben und sein Eindruck davon ist, „wie robust es ist. Das Leben hat es geschafft, diesen Planeten an praktisch jedwedem Ort zu bedecken – es findet einen Weg.“ Die widersprüchliche Rahmung ebenso wie die Gestaltung der Erzählperspektive verweigern eine eindeutige Zuordnung zu übergeordneten Narrativen. Vielmehr gibt die Geschichte Anlass, Narrative über die möglichen Zukünfte der Erde und die menschliche Rolle darin zu hinterfragen.

5. Fazit und Ausblick

Die impliziten Narrative von Geschichten explizit zu thematisieren, eröffnet einen Raum der lesenden und lernenden Freiheit. Die Offenlegung der narrativen Neigung einer Geschichte ermöglicht es, nicht einfach der Schwerkraft des Textes zu folgen, sondern sich bewusst zu positionieren und, insbesondere in Lernsituationen, reflektierte Entscheidungen darüber zu treffen, mit welchen gesellschaftlichen und kulturellen Narrativen man sich verbinden will und mit welchen nicht. Die narratologische Analyse von Erzählinstanzen, -perspektiven und -situationen erlaubt, begründete Zusammenhänge zwischen individuellen Geschichten und kollektiven Narrativen herzustellen. Die narratologische Analyse eines Textes kann so dazu beitragen, konkrete Elemente zu identifizieren, von denen Diskussionen über ökologische Narrative ausgehen können.

Im Unterrichten ökologischer KJL ist eine Sensibilisierung für narratologisch implizierte Narrative bei den lehrenden Personen wichtig, da diese oft einen didaktischen Impuls und starke narrative Implikationen beinhaltet. Diese narrativen Implikationen bergen Lernpotenzial und die Chance, dass Lesende sich mit ihrer Rolle in den Welt und ihren Lebenserzählungen auseinandersetzen, aber auch Risiken der moralischen Überforderung, der Induktion von inneren Konflikten und Schuldgefühlen, wie beim Narrativ der individuellen Verantwortung, oder auch der ideologischen Vereindeutigung einer komplexen Welt. Gleichzeitig bietet die gemeinsame Lesesituation Chancen, dass Kinder Geschichten in für sich und ihre Lebenssituation stimmige und ermutigende Narrative übersetzen.

Literatur

Primärliteratur

Bondestam, Linda (2023). *Mein Leben als einsamer Axolotl – unten am Grund*. Aus dem Schwedischen von Franziska Hüther. Limbion Books.

Kapff, Emily (2022). *Mein Traum von deiner Welt*. Aus dem Englischen von Nina Scheweling. Gabriel.

Sekundärliteratur

- Assmann, Aleida (2023). Was ist ein Narrativ? Zur anhaltenden Konjunktur eines unscharfen Begriffes. *Merkur* 77, 88–96.
- Di Giulio, Antonietta & Rico Defila (2022). *Die Bedeutung von Narrativen für Umwelt und Nachhaltigkeit*. Universität Basel.
- Dornberg, Martin (2023). *Sorge/Care. Wirkmacht und Kontexte eines Paradigmas*. Tectum.
- Dürbeck, Gabriele (2018). Narrative des Anthropozän – Systematisierung eines interdisziplinären Diskurses. *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift* 2.1, 1–20.
- El Ouassil, Samira & Karig, Friedemann (2021). *Erzählende Affen. Mythen, Lügen, Utopien. Wie Geschichten unser Leben bestimmen*. Ullstein.
- Fisher, Walter R. (1987). *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. University of South Carolina Press.
- Gansel, Carsten & Korte, Herrmann (Hrsg.) (2009). *Kinder- und Jugendbuchliteratur und Narratologie*. V&R unipress.
- Hartmann, Eric & Heinrichs, Harald (2022). Kurzgutachten Transformationsnarrative. Lüneburg: Leuphana Universität, Institut für Nachhaltigkeitssteuerung. http://fox.leuphana.de/portal/files/36230369/230222_Kurgutachten_Transformationsnarrative_public.pdf (Aufgerufen am 10.08.2023).
- Hochman, Y. & Spector-Mersel, G. (2020). Three strategies for doing narrative resistance: Navigating between master narratives. *British Journal of Social Psychology*, 59.4, 1043–1061.
- Hermwille, L. (2016). The role of narratives in socio-technical transitions – Fukushima and the energy regimes of Japan, Germany, and the United Kingdom. *Energy Research & Social Science* 11, 237–246.
- Iser, Wolfgang (1994). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. Suhrkamp.
- Klein, Naomi (2019). *Warum nur ein Green New Deal unseren Planeten retten kann*. Hoffmann und Campe.
- Koschorke, Albrecht (2017). *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer allgemeinen Erzähltheorie*. S. Fischer.
- Lötscher, Christine (2022). Ökopassionen. Plädoyer für eine neomaterialistische Lektüre von Kinder- und Jugendmedien im Anthropozän. In Von Glasenapp, Gabriele et al. (Hrsg.), *Natur schreiben. Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* (S. 13–24). Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung. <https://ojs.ub.uni-frankfurt.de/gkjf/index.php/jahrbuch/issue/view/7>
- Mikota, Jana (2022). Mit den „Grünen Piraten“ und den „Furchtlosen Drei von Rio Negro“ auf der Jagd nach Umweltsünder*innen. Ökologische Kriminalromane für Kinder. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 201–212). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 11) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Probst, Simon (2023). *Instauration der Erde. Konstitutives Erzählen im Anthropozän und die kritischen Zonen der Literatur*. Metzler.
- Sippl, Carmen & Erwin Rauscher (2022). Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren: transformativ bilden im Anthropozän. In Dies. (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 25–30). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 11) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>

- Villegas-Cho, C. et al. (2017). *Behavioural Insight Brief: The Role of Narrative in Public Policy*. https://horizons.gc.ca/wp-content/uploads/2018/12/bi_narrative_0_0.pdf.
- Von Glasenapp, Gabriele et al (2022). Editorial. In Dies. (Hrsg.), *Natur schreiben. Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* (S. 6–8). Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung. <https://ojs.ub.uni-frankfurt.de/gkjf/index.php/jahrbuch/issue/view/7>
- Zanetti, Sandro (2011). Poetische Zeitgenossenschaft. *Variations* 19, 39–53.
- Zapf, Hubert (2002). *Literatur als kulturelle Ökologie. Zur kulturellen Funktion imaginativer Texte an Beispielen des amerikanischen Roman*. Max Niemeyer.
- Zemanek, Evi (2013). Unkalkulierbare Risiken und ihre Nebenwirkungen. Zu literarischen Reaktionen auf ökologische Transformationen und den Chancen des Ecocriticism. In Monika Schmitz-Emans et al. (Hrsg.), *Literatur als Wagnis/Literature as Risk* (S. 279–302). De Gruyter.

Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR und BRD

1. Einleitung

Seit den 1970er-Jahren wurde mit Blick auf die voranschreitende Umweltzerstörung, die Aussagen des Club of Rome und Gründungen von Umweltorganisationen wie Greenpeace auch Kinder- und Jugendbuchautor*innen bewusst, dass Natur und Umwelt gefährdet sind. Aber nicht nur im Westen entdeckte man die Thematik, auch in der DDR begannen Autor*innen, sich der Natur als gefährdete Ressource zu nähern. Daher wendet sich der folgende Beitrag der Geschichte einer ökologischen Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) in Ost und West seit 1949 zu und zeichnet Entwicklungen nach. In der Forschung existieren unterschiedliche Begriffe der ökologischen KJL aufgrund der engen Verzahnung von Kindheit und Natur (vgl. hierzu Ewers 2013) seit der Entstehung einer Kinderliteratur, die sich explizit an ein junges Lesepublikum wendet. Nach Ewers entfalten sich in der Literatur der Aufklärung – sachorientiert – sowie der Romantik – empathisch – bestimmte Kindheitsbilder, die bis heute auch den Diskurs um eine ökologische KJL prägen (vgl. Ewers 2013, 1ff.). Da dieser Beitrag jedoch die Geschichte einer ökologischen KJL nach der Gründung der beiden deutschen Staaten in den Fokus nimmt, wird ein enger Begriff gewählt und ökologische KJL nach Lindenpütz (2000) definiert:

Als ‚ökologische KJL‘ werden hier Texte bezeichnet, in denen es um Probleme der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt unter dem Leitgedanken der ökologischen Krise geht. (Lindenpütz 2000, 728)

Spätestens seit den 1970er-Jahren werden in diesen Texten auch Konsequenzen sichtbar und gesellschaftliches Handeln wird infrage gestellt. Mit dieser Darstellung unterscheiden sich die Beispiele von den tradierten Tier- und Umweltgeschichten der KJL, die Errungenschaften der Moderne, obwohl sie in das ökologische System eingreifen und anthropogene Veränderungen beeinflussen, positiv darstellen (etwa den Bau von Staudämmen). Mit dem Erscheinen des Buches *Silent Spring* (engl. 1962) von Rachel Carson werden die Folgen von Umweltgiften sicht- und hörbar, denn sie stellt dar, wie der Gesang der Vögel verstummt.

2. Ökologische Kinder- und Jugendliteratur der BRD

In ihren Arbeiten hält Lindenpütz fest, dass es seit den 1970er-Jahren zu einem „enormen Produktionsschub von ‚Umweltliteratur‘ für Kinder, sowohl von westdeutschen wie von Autoren anderer westlicher Industrienationen“ (Lindenpütz 1995, 102) gekommen ist. Die Gefährdung der Natur als Thema findet sich in unterschiedlichen Genres und in allen kin-

derliterarischen Gattungen: Vom Kindergedicht bis zum Jugendtheater werden Probleme der Umweltzerstörung entfaltet. Diese prägen die ökologische KJL bis in die Gegenwart, wobei sich die Umweltschützer*innen und die Darstellungsweisen verändern. Es handelt sich überwiegend um Problemerzählungen zu gesellschaftsbedingten Veränderungen der Umwelt (Müller 1973), zur Vermeidung eines erweiterten Ozonlochs (Lücker 1983), zur Notwendigkeit von Arten- und Naturschutz (Winsemius 1983; Winsemius 1987; Fischer-Nagel 1986), zur Ressourcenknappheit und Energiegewinnung (Lloyd 2009) bis hin zu dystopischen Romanen über Umwelt- und Atomkatastrophen in regionalen, nationalen und internationalen Kontexten (Pausewang 1983 und 1987) sowie „grünen“ oder veganen Lebensweisen.

In der BRD läuten zunächst Übersetzungen – hier insbesondere die Romane der US-amerikanischen Autorin Jean Craighead George und der Italienerin Laura Conti – sowie die Bilderbücher der Schweizer Jörg Müller und Jörg Steiner die ökologische KJL ein. George gelingt es dabei, Elemente des Kriminalromans mit ökologischen Aspekten zu kombinieren, die bis heute die ökologische KJL prägen. Den frühen Texten gemeinsam ist eine Verbindung von literarästhetischen, emotionalen und faktualen Kriterien, um sich der Umweltproblematik zu nähern. Betrachtet man die frühen Texte, so lässt sich ein aufklärerisch-pädagogischer Duktus festhalten, denn als „*Hauptursache der gegenwärtigen Krise* gilt den Autorinnen und Autoren die *Unaufgeklärtheit der Bevölkerung*“ (Lindenpütz 1999, S. 55, Hervorhebung im Original). Erst ein Wissen über die Umweltzerstörung sowie rationale Argumente ermöglichen es, dass Menschen ihr Handeln ändern. Dennoch zeigt eine Analyse der frühen Geschichten, dass es zu Vereinfachungen kommt und die ökologischen Zusammenhänge sowie gesellschaftliche Widersprüche nicht bzw. kaum berücksichtigt werden. Vielmehr drehen sich die meisten Geschichten für Kinder bis zu ihrem 12. Lebensjahr um Rettung von meist niedlichen Tieren (vgl. u.a. die Werke von Winsemius 1983 und 1987) in unterschiedlichen Kontexten. Daher hält Lindenpütz fest, dass es um das Aufzeigen konkreter „*Handlungsmöglichkeiten von Kindern in den Bereichen des Natur- und Umweltschutzes*“ (Lindenpütz 1999, S. 75, Hervorhebung im Original) geht. Lindenpütz attestiert den in den 1980er- und 1990er-Jahren erschienenen Kinderbüchern eine Nähe zum Sachbuch (Lindenpütz 1999, 77). Die Handlung in den Geschichten konzentriert sich auf das Sachproblem, Fakten werden dargestellt, literarische Mittel und eine Ausgestaltung der Naturbeschreibungen sind reduziert zugunsten der Aufklärung. Daher stehen in der Regel immer einzelne Aktionen im Vordergrund, die zur Nachahmung einladen und mit konkreten Lösungsvorschlägen schließen. Die Paratexte, die u.a. auf Umweltschutzorganisationen wie NABU oder Greenpeace verweisen, laden die Leser*innen ein, sich in Gruppen zu engagieren. In den 1980er-Jahren erschienen zahlreiche Texte im Verlag Erika Klopp, die dann als Taschenbücher bei dtv publiziert wurden. Dabei standen vor allem Tierarten im Mittelpunkt: Robben, Dachse, Fischotter, Wale, Weißstörche oder Fledermäuse. Die Figuren in den Romanen wie bspw. *Ein Versteck für den Fischotter* (1986) von Wolfgang Pauls, *Laßt den Uhu leben!* (1988) von Nina Rauprich oder *Wildkatzen in unseren Wäldern* (1992) von Heiderose und Andreas Fischer-Nagel sind funktional und eindimensional: Die Umweltschützer*innen bekommen Hilfe von Kindern, die zu Vorbildern werden.¹ Diejenigen, die die Tierwelten und Lebensräume bedrohen, werden von Beginn an negativ entfaltet. Die

1 Vgl. hierzu das Kapitel „Umweltschützer*innen in der deutschsprachigen KJL“ von Verf. in diesem Band.

Texte fokussieren sich auf bestimmte Themenfelder und grenzen den Gegenstand ein. Dennoch kritisieren Lindenpütz, Lob und Gesing (1991) in ihren Arbeiten die Reduktion, denn eine „radikale Infragestellung der eigenen Lebenskonzepte“ (Lindenpütz 1999, 78) wird den Rezipient*innen nicht angeboten:

So beschreibt man fleißig die Symptome einer durch die entgleiste Weltsicht der Erwachsenen zerstörten Umwelt und fordert die ‚lieben Kleinen‘ zum Bau von Öko-Teichen auf. An die Wurzeln des menschlichen Umgangs mit der Erde geht eine solche Umwelterziehung kaum. (Lob & Gesing 1991, 9f.)

Neben den Fakten soll auch ein konkretes Handeln angeregt werden, was auch die Paratexte hervorheben: Vor- und Nachworte bekannter Umwelt- und Naturschutzorganisationen sowie Spendenaufrufe laden zu Aktionen ein. Die Geschichten selbst fokussieren in der Regel auf eine emotionale Nähe zum Tier, die jedoch auch einer artgerechten Haltung widerspricht. Die Lösung der Probleme ist oftmals reduziert, dass ein gesellschaftlicher Wandel notwendig sei, bleibt unerwähnt. Dies zeigt sich insbesondere in der Kombination Rettung von Tieren und Straßenbau bzw. Schutz der Lebensräume. In dem Roman *Krötenkrieg von Selkenau* (1987) von Isolde Heyne werden zwar Kröten gerettet, aber es wird auch eine Umgehungsstraße gebaut. Diese ermöglicht den Fahrer*innen schnelle Fahrten. Alternativen werden nicht angeboten. Nach Lindenpütz können diese Texte als moralische Exempelschichten eingeordnet werden, die sie aufgrund dieser Aspekte kritisch betrachtet:

- Unzuverlässige Vermenschlichung von Tieren
- Steuerung der Protagonist*innen wie der Rezipient*innen durch erwachsene Naturschutzexpert*innen
- Deutung der ökologischen Krise in den Kategorien von Schuld und Wiedergutmachung
- Naivität und Eigensinnigkeit der kinderliterarischen Lösungsmodelle, die die Probleme verfälschen und die kindlichen Adressat*innen entmündigen (nach Lindenpütz 1999, 85).

Eine der wichtigsten Stimmen der westdeutschen ökologischen KJL ist die Autorin Gudrun Pausewang, die in ihren Werken die Umweltproblematik mit einem Engagement für soziale Gerechtigkeit und Frieden verbunden hat (vgl. auch Lindenpütz 1995, 104). Ihre Romane *Die letzten Kinder von Schewenborn oder ... sieht so unsere Zukunft aus?* (1983) und *Die Wolke. Jetzt werden wir nicht mehr sagen können, wir hätten von nichts gewusst* (1987) gehören zu den prägendsten Beispielen der ökologischen KJL der 1980er-Jahre. Beide Romane setzen sich mit der Gegenwart auseinander und erzählen konkret, wie eine atomare Katastrophe aussehen könnte.

In *Die letzten Kinder von Schewenborn oder ... sieht so unsere Zukunft aus?* gestaltet Pausewang die Auswirkungen eines fiktiven Atombombenangriffs auf Deutschland:

Es kam ganz plötzlich, so plötzlich, dass es viele Leute in Badehosen oder im Liegestuhl überrascht hat. Es kam wie aus heiterem Himmel. (Pausewang 1983, 13)

Nicht die konkreten Ursachen stehen im Mittelpunkt des Textes, sondern die Tage, Wochen und Jahre danach. Der Roman basiert auf Dokumenten über Hiroshima und Nagasaki.

Roland, der zu Beginn der Handlung fast 13-jährige Ich-Erzähler, befindet sich mit seinen Eltern und seinen Geschwistern auf der Fahrt zu seinen Großeltern, als die Atombombe auf Deutschland fällt. Der Ost-West-Konflikt ist eskaliert, Deutschland ist verwüstet und nach und nach mehren sich die Gerüchte, dass fast alle (west-)deutschen Großstädte zerstört wurden. Die Familie bleibt zunächst in Schewenborn, die Großeltern sind bei dem Angriff auf Fulda verstorben. Das Grauen steigert sich, das Leiden der Bevölkerung nimmt zu. Roland muss erleben, wie sein bisheriges Leben auseinanderbricht. Die Sprache und die Beschreibungen zeichnen den Leser*innen das Schreckensszenario nach einem Atombombenkrieg nach. Pausewang beschreibt in einer nüchternen und klaren Sprache die grauenvollen Erlebnisse.

Der Roman *Die Wolke* trägt als Mahnung den Untertitel *Jetzt werden wir nicht mehr sagen können, wir hätten von nichts gewusst*, was die Intention der Autorin noch betonen soll: Der Roman kritisiert das Verschweigen der Gefahren, die von Kernkraftwerken ausgehen. Hintergrund des Romans ist der Reaktorunfall in Tschernobyl 1986. Der Untertitel stellt eine Verbindung zu dem Themenkomplex Nationalsozialismus her, denn es geht Pausewang um das Wissen, Schweigen und angebliche Nichtwissen der Generation, die den Zweiten Weltkrieg über- und erlebt hat. Erzählt wird die Geschichte aus der Sicht der 14-jährigen Janna-Berta, die allein mit ihrem Bruder Ulli einen Reaktorunfall miterlebt und mit ihm aus Schlitz, Nordhessen, fliehen muss. Janna-Berta tritt nicht als Ich-Erzählerin auf. Ihre Eltern sind auf einer Tagung, ihre Großeltern verbringen ihren Urlaub auf Mallorca, ihre Nachbarn haben bereits das Dorf verlassen und Ulli und Janna-Berta müssen mit ihren Fahrrädern zum Bahnhof fahren. Unterwegs stirbt Ulli, den Leichnam muss Janna-Berta zurücklassen. Sie gerät in radioaktiven Regen und bricht an der Grenze zur DDR zusammen. Im Krankenhaus muss sie erfahren, dass ihre Eltern und ihre Großmutter Jo verstorben sind. Ihre Tante Helga holt sie nach Hamburg. Doch sie verlässt die Tante, kehrt in das Katastrophengebiet zurück und hilft den Opfern.

In beiden Romanen bricht Pausewang mit Tabus und mutet den Leser*innen extreme Situationen zu. Pausewangs Romane *Die letzten Kinder von Schewenborn* oder *Die Wolke* stehen für die sogenannten negativen Utopien im Bereich der fantastischen KJL der 1980er-Jahre. Nickel-Bacon ordnet sie der „sozialen Fantasie“ (Nickel-Bacon 2008, 401) zu. Pausewang nutzt hier die Mittel der Subjektivierung und Emotionalisierung, um die Leser*innen aufzuklären und aufzurütteln. Tatsächlich wird eine solche Literatur auch von anderen Autor*innen aufgegriffen und in den 1990er-Jahren fortgesetzt. Auch wenn Pausewangs Romane zu den wichtigsten ökologischen Texten der 1980er-Jahre gehören, bleiben sie in ihrer radikalen Darstellungsweise singular. Zugleich haben sie einen pädagogischen Duktus, der bspw. auch mit den ökologischen Kinderromanen korrespondiert, die sich mit der Rettung der Tiere auseinandersetzen. Den Autor*innen ist eine Belehrung und eine Aufklärung wichtig, so dass nur bedingt Ästhetik und Darstellung der Problematik ein Ganzes bilden.

3. Ökologische Kinder- und Jugendliteratur der DDR

Hormann (1995) hält fest, dass die Themen Natur – Umwelt – Ökologie „einen breiten Raum“ (Hormann 1995, 108) in der kinderliterarischen Produktion der DDR einnehmen, sich jedoch in den Jahren zwischen 1949 und 1989 inhaltlich und narratologisch wandeln. Die Gefährdung der Natur sowie das Verhältnis des Menschen zur Natur in einem sozialis-

tischen Staat wird in unterschiedlichen Genres behandelt: In Lyrik, Märchen, realistischen und fantastischen Texten (vgl. hierzu auch Strobel 2006). Ähnlich wie in der Literatur der BRD verändert sich auch in der DDR der Diskurs in den 1970er-Jahren und die Umweltzerstörung wird thematisiert. Es lohnt sich jedoch, auch einen Blick auf die Mensch-Natur-Beziehung seit der Gründung der DDR zu werfen. Bereits in Romanen wie *Tinko* (1954) von Erwin Strittmatter oder *Kaule* (1962) von Alfred Wellm wird die enge Beziehung zwischen Kindern und Natur sowie das Wissen über Natur genutzt, um sich der Kollektivierung der Landwirtschaft zu nähern und diese positiv zu entfalten. In diesen frühen Texten deutet sich an, was die ökologische KJL der DDR prägt: Das Wissen über die Schönheit der Natur wird mit einem Nützlichkeitsdenken verbunden.

Das Dorf und das ländliche Leben in den Kinder- und Jugendromanen der 1950er-Jahre erzählen von ökonomischen und ökologischen Veränderungen. Gerade im dörflichen Setting liegt das Potenzial, so die Forschung (vgl. etwa Richter 2016), eine Gesellschaft im Aufbruch sowie unterschiedliche Generationen und ihre Haltung zur DDR vorzustellen. Diese ist einerseits durch das Verhältnis zu dem neugegründeten Staat gekennzeichnet, andererseits spiegeln sich in diesen Texten der gesellschaftliche sowie der technische Fortschritt wider. Gerade dieser betrifft auch das Verhältnis zu Tieren, die in Kinderromanen wie *Igel, Rainer und ich* (1958) von Alfred Wellm weitestgehend als reine Nutztiere betrachtet werden. Diese müssen für die Ernährung des Menschen sorgen und deshalb gilt es, sie zu optimieren. Anders als bspw. die Dorfgeschichten einer Astrid Lindgren, die das Leben auf dem Land idealisieren resp. romantisieren, Tiere zwar ebenfalls im Kontext der Ernährung betrachten, aber nicht ausschließlich, blicken diese auch auf eine Tierhaltung, die nicht dem Tierwohl entspricht.

Die Dorfgeschichten zeigen ein Land in den 1950er-Jahren, in dem u.a. die Bodenreform sowie die sich daraus entwickelnde Kollektivierung und Änderung der Besitzverhältnisse realisiert wurden. So schildert Wellm in *Igel, Rainer und ich* Konflikte innerhalb der Klasse und den Wunsch der Kinder, in der LPG zu helfen. Im Mittelpunkt stehen die Jungen Igel und Rainer, die befreundet sind und eine Klasse besuchen. Igel ist sitzengeblieben, hat u.a. Probleme mit Mathe und kümmert sich lieber um die Schweine des Dorfes als um seine Hausaufgaben. Beide sind Mitglieder einer Pioniergruppe, die sich neue Aufgaben sucht, sich mit Igel streitet, und es ist vor allem Rainer, der die Aufzucht der Hühner verbessern möchte. Er hatte die Ferien bei seiner Tante verbracht, die eine Geflügelfarm der LPG leitet:

Er beschrieb die großen Ställe mit den vielen Fenstern, den Brutschrank und die Lampen, die im Winter die Sonne ersetzen sollten. (Wellm/Igel 1958, 50)

Der Junge ist begeistert von der Leistung der Hühner und möchte auch seine LPG überzeugen, einen größeren Stall zu bauen. Es wird auch daher als Fortschritt wahrgenommen, weil die Ställe neu gebaut werden, während in früheren Ställen, die zu klein sind für die große Anzahl der Tiere, diese sterben. Intensivtierhaltung, die organisiert erfolgt, wird in den Romanen als notwendiger Fortschritt betrachtet, der von Pionieren umgesetzt wird. Dass jedoch die im Buch beschriebene Tierhaltung nicht artgerecht ist und nur dem Menschen dient, wird nicht reflektiert.

Ende der 1960er-Jahre beginnt auch eine KJL der DDR das Verhalten der Menschen gegenüber der Natur zu hinterfragen. 1970 erscheint die Erzählung *Die Linde vor Priebe's Haus* von Horst Beseler, der von dem Mädchen Gunna erzählt, das sich gegen die staatliche

Verordnung wehrt, die Linde vor ihrem Haus zu fällen. Dabei geht es nicht nur um die Aufklärung oder den Schutz des Baumes, sondern das Mädchen widersetzt sich Regeln. Dabei bedient sich Beseler einer symbolhaften Sprache, denn die Linde bedeutet dem Mädchen nicht nur einen Lebensraum für Tiere, sondern die Linde steht auch für den Zusammenhalt ihrer konfliktreichen Familie. Die Eltern streiten ständig, der Vater muss wegen seiner Berufstätigkeit immer wieder verreisen und Gunna glaubt, solange die Linde steht, kehrt auch der Vater nach Hause zurück. Der Roman erzählt einerseits von der engen Verbindung des Mädchens zur Natur, andererseits werden Gesetze und Abstimmungen hinterfragt.

Die Gründe für die Auseinandersetzung mit dem Naturschutz sind in Ost und West ähnlich: Man wurde sich der Problematik bewusst, da die Umweltverschmutzung in beiden Ländern zugenommen hat. Auch wenn diese zumindest in der DDR nicht öffentlich diskutiert werden konnte, ist sie dennoch (vor allem über das Westfernsehen) ins Bewusstsein gerückt. Während in den frühen Kinderromanen ein Fortschritt entfaltet wurde, der vor dem Hintergrund des menschlichen Umgangs mit der Natur kritisch betrachtet werden muss, in den Texten jedoch zukunftsorientiert entfaltet wurde, so wandelt sich der Blick auf die Beziehung zwischen Menschen und Tieren seit den 1970er-Jahren. Namhafte Stimmen wie Jurij Brězan oder Günter Kunert monieren den Fortschritt und heben hervor, dass auch im Sozialismus Wissenschaft und Technik negative Folgen auf die Natur haben. Jurij Brězan hinterfragt in seinem Beitrag *Geschichten von Menschen und Menschenwelt* die Beziehung zwischen Natur und Mensch. Er beschreibt einen Milchviehstall, bezeichnet die Kühe als „Milchmaschinen“ und beobachtet zugleich, wie sich der Mensch verändert. Brězan sieht sich nicht in der Tradition Rousseaus, erkennt aber, dass der Mensch immer ärmer wird: „ärmer an Gefühlen, ärmer vor allen Dingen an Beziehungen“ (Brězan 1974, 21). Er äußert vorsichtig Kritik am Umgang des Menschen mit der Natur. Noch deutlicher zweifelt vor allem Kunert in seinem Briefwechsel mit Wilhem Girnus in der Zeitschrift *Sinn und Form*, der unter dem Titel *Anlässlich Ritsos* (1979) publiziert wurde, an dem Verhältnis des Menschen zur Natur im Sozialismus:

Es ist durch eine Realität widerlegt worden, in welcher eine volkseigene Industrie, unabhängig von ihrer andersgearteten Organisationsform und Besitzgrundlage, ebenfalls kein reines Manna in die Flüsse und Seen leitet und nicht schieren Sauerstoff von sich gibt. Aus einem sozialistischen Automobil, so ist entgegen aller ‚wissenschaftlichen‘ Weltanschauung zu fürchten, kommt das gleiche Gift wie aus einem kapitalistischem, und es richtet sich überhaupt nicht danach, wer es fährt. (Girnus 1979, 850)

Die Schäden und die Ausbeutung der Natur sind im Sozialismus und Kapitalismus gleich, so Kunert. Er blickt in den Westen, setzt sich jedoch vor allem mit der Landwirtschaft und dem Einsatz von Pestiziden sowie Insektiziden auseinander. Der kritische Diskurs beeinflusst auch das Kinder- und Jugendbuch, denn immer wieder werden in den Texten ökologische und ökonomische Fragen verhandelt.

In den nachfolgenden literarischen Texten spielt der Artenschutz eine entscheidende Rolle. Die in den beiden Beiträgen von Brězan und Kunert, die in (Literatur-)Zeitschriften veröffentlicht wurden, entfalteten Kritikpunkte spiegeln sich sowohl in den Tiergeschichten als auch weiteren Texten für Kinder wider. Rolf Spillner gehört zu den wichtigsten Stimmen einer ökologischen KJL in der DDR und bereits mit seinem Buch *Gänse überm Reiher-*

berg (1977) erzählt er vom Schutz der Natur vor dem Hintergrund eines Konflikts zwischen Knut Lehmann, genannt Knappe, und seinem Vater. In dem Roman verbindet Spillner zwei unterschiedliche Handlungsstränge: (1) Im Mittelpunkt steht Knappe, der vor allem das Abenteuer sucht, heimlich im Naturschutzgebiet angelt und eine Graugans zähmen möchte. Erst langsam lernt er, was Naturschutz bedeutet. (2) Mit dem Eintreffen der Naturschützer*innen, die die Vögel im Naturschutzgebiet beobachten und beringen wollen, kommt es zu einem Konflikt zwischen den Landwirten und den Naturschützer*innen. So antwortet der Vater zu Beginn des Romans auf die Frage, ob er gegen die Graugänse sei:

Nein – aber ich bin Landwirt, Ökonom und muß dafür sorgen, daß nicht nur die Pfennige stimmen am Jahresende, verstehen Sie? Dann erst bin ich Tierfreund und Vogelfreund oder was Sie wollen. Wenn zu viele Gänse zuviel Gras fressen, dann fehlt das unseren Kühen. Dann haben wir wenig Milch. Wir arbeiten nämlich für Butter. Nicht für wilde Gänse. Ganz einfach! (Spillner/Gänse 1977, 25)

Da die Naturschützer*innen im Garten der Familie Lehmann zelten, einer sogar in Knappes Zimmer übernachtet, kommt der Junge in Kontakt mit Naturschutz und lernt etwas über die Prägung der Gänse kennen. Gerade dieser Aspekt weckt nicht nur sein Interesse, sondern auch den Wunsch, eine wilde Gans zu zähmen. Er lässt ein Gänseei durch eine Henne ausbrüten und kümmert sich um ‚seine‘ Gans Emma. Diese verschwindet im Herbst, Knappe glaubt, sie sei in den Süden geflogen, erfährt jedoch eher zufällig, dass sie von seinem Vater abgeschossen wurde. Der Junge glaubt, der Vater habe sich gerächt, da sich während des Sommers der Konflikt immer mehr zugespitzt hat. Erst nach und nach begreift Knappe, dass der Vater die Gans versehentlich erschossen habe und es ihm nicht erzählen wollte. Knappe reflektiert sein Verhältnis zu Emma und wird zu einem engagierten Umweltschützer für die gesamte Art. Er erkennt, dass man einerseits Natur nicht besitzen kann, andererseits Natur nicht nur einen ökonomischen Wert hat, wie es der Vater zu Beginn der Geschichte formuliert. Ökonomie und Ökologie werden nicht als gegensätzliche Pole betrachtet, sondern müssen sich annähern. Diesen Gedanken nimmt Spillner auch in weiteren Texten auf, denn in *Wasseramsel* (1984) lässt er einen Naturschützer sagen: „Landwirtschaft und Umweltschutz dürfen keine feindlichen Brüder sein [...]“ (Spillner/Amsel 1995, S. 96). In *Gänse überm Reiherberg* erfolgt eine Annäherung, indem bspw. die Landwirte erkennen, dass der Gänseverbiss die Ernteeinträge nicht mindert. Beide Gruppierungen gehen aufeinander zu und hören sich die einzelnen Positionen an. Insbesondere Knappes Vater, der sich den Naturschützer*innen auch als Tierfreund vorstellt, verkörpert somit nicht den ‚bösen‘ Landwirt und mit dieser Figurengestaltung verzichtet Spillner auf eine Kategorisierung in Gut und Böse. Hinzu kommt, dass Knappe den Mut hatte, hochrangige Funktionäre, die im Naturschutzgebiet gejagt haben, zur Rede zu stellen. Diese Situation ist insofern interessant, denn Knappe als Kind macht keinen Unterschied zwischen den Menschen und erwartet, dass alle die Regeln befolgen. Der Vater dagegen bestraft ihn, denn die Jäger hätten eine „Sondererlaubnis“ (Spillner/Gänse 1977, 138). Die Regeln, so Spillner, gelten eben nicht für alle. Knappe akzeptiert es nicht, aber Spillner setzt die Auseinandersetzung zwischen Funktionären und Knappe nicht fort. Erst in *Wasseramsel* (1984) wird der Umgang der privilegierten Personen mit der Auslegung der Gesetze erneut aufgenommen.

Mit dem Eintritt der Naturschützer*innen lernt Knappe seine Umgebung anders kennen und erfährt, wie wichtig Brutplätze sind. Ähnlich wie auch der Naturschutzbeauftragte Han-

sen im Roman *Wasseramsel* bezeichnet Frosti, der Naturschützer in *Gänse überm Reiherberg*, den Satz als einen „Schatz“ (Spillner/Gänse 1977, 51). Knuppe hinterfragt es, erkennt erst nach und nach den Wert. Eine Annäherung erfolgt insbesondere über seine Empfindungen und die Schönheit des Sees:

Vorn am Ufer ist alles gelb. Da sind Sumpfdotterblumen. Wir sagen Butterblumen. Alles, was gelb blüht, sind Butterblumen, auch Löwenzahn. Der blüht schön. Sieht schön aus, ist aber Unkraut. [...] Aber der Reiherberg nur mit Gras, das wäre bestimmt nicht schön. Unser See ohne Gänse wäre auch nicht schön. Und ohne Möwen. (Spillner/Gänse 1977, 103)

In *Wasseramsel* verbindet Spillner die Liebesgeschichte zweier Jugendlicher mit Fragen der Ökologie. Im Mittelpunkt stehen Ulla und Winfried, die sich zufällig begegnen. Ulla ist neu in der Umgebung, Winfried ist Sohn des Generaldirektors Tübner, der hohes Ansehen im Dorf genießt, aber heimlich im Naturschutzgebiet einen Forellenteich angelegt und eine Datscha gebaut hat. Beides hat er im Westen kennengelernt und wollte es im Osten nachahmen. Der Naturschutzbeauftragte Hansen ist wütend, als er beides entdeckt, und sucht die Verantwortlichen. Er findet heraus, dass der Bürgermeister die Erlaubnis erteilte, niemand gegen das Vorhaben war und es ist Hansen, der dies kritisiert:

Du hast kein Recht, für irgend jemanden Extrawürste zu braten! Auch nicht für einen verdienstvollen Mann wie Tübner. Dafür bist du nicht gewählt. [...] Was heißt denn grün, mein Lieber? Du solltest dir mal wieder unsere Verfassung ansehen! Mein Naturschutz ist das nicht allein. Deiner ist das auch! Lies mal Artikel fünfzehn! Von wegen grün! Rot, Genosse Bürgermeister! So ist das nämlich – Schutz der Natur und der landschaftlichen Reichtümer für alle! Das ist Verfassungsauftrag! (Spillner/Wasseramsel 1995, 162)

Während in *Gänse überm Reiherberg* vor allem die Auseinandersetzung zwischen Landwirten und Naturschützer*innen die Debatten prägte, so verbindet Spillner in *Wasseramsel* Ökologie und Sozialismus, denn „Schönheit und Reichtum unserer Heimat dürfen nicht unter privaten Interessen leiden! Das wäre kein Sozialismus [...]“ (ebd., 167) erklärt Hansen Ulla. Hansen, der das Naturschutzgebiet vor privaten Interessen schützen möchte, steht im Gegensatz zu jenen Figuren, die sich am Westen orientieren. Diese Haltung nutzt Spillner, um einerseits eine kritische Haltung im Roman einzubinden, andererseits kann er so die Zensur umgehen, denn Naturzerstörung wird als Ausdruck westlicher Tendenzen interpretiert (vgl. auch Lindenpütz 1999, 182).

In Romanen für ältere Leser*innen werden Aspekte der Adoleszenz, die bereits Spillner in *Wasseramsel* thematisiert hat, mit ökologischen Fragen kombiniert. Joachim Nowotny, der 1969 in *Der Riese im Paradies* den Bau eines Staudamms als modernen Fortschritt verhandelt hat, setzt sich in *Abschiedsdisko* kritisch mit dem Braunkohlebergbau auseinander. Der 15-jährige Erzähler Henning Marko reist in das Dorf Wussina, um seinen Großvater zu besuchen. Knapp schildert er die Auswirkungen des Braunkohlebergbaus, denn sein Großvater will deswegen sein Haus nicht verlassen und in ein Neubaugebiet ziehen. Dabei verwendet er eine harte Sprache, beschreibt das „Ödland“ (Nowotny/Abschiedsdisko 1981, 61), das die Bagger hinterlassen und verdeutlicht, was Verlust der Heimat bedeutet. Weder der

Großvater noch der Ich-Erzähler können den Tagebau aufhalten, aber sie können daran erinnern, wie sehr sich die Natur verändert. Auf seiner Erkundung der Gegend begegnet er einem Fremden, der das Ortsschild des verlassenen Dorfes absägt, um es in einer Schrebergartenkolonie aufzustellen. Es soll der Erinnerung dienen, um das Dorf nicht zu vergessen (vgl. Nowotny/Abschiedsdisko 1981, 61ff.)

Lindenpütz hält fest und plädiert dafür, dass bestimmte Texte weiterhin zugänglich bleiben sollen:

Vielleicht hat, so zynisch es klingen mag, der Zwang zur Verschlüsselung unter dem Druck der Zensur – in Verbindung mit der sorgfältigen verlegerischen Betreuung der Kinderliteratur in der DDR – mit dazu beigetragen, daß hier sehr gute Texte zur Naturbewahrung entstanden sind, in denen Ästhetik und Argumentation ein sinnvolles Ganzes bilden. (Lindenpütz 1999, 212)

Die kursorische Darstellung zeigt, dass unterschiedliche Zugänge im Umgang mit Themen des Natur- und Umweltschutzes in Ost und West gesucht wurden. Aber trotz aller kritischen Stimmen in der KJL der DDR muss auch festgehalten werden, dass die Autor*innen keine „Alternative zum bestehenden Staat“ (Lindenpütz 1999, 187) gesehen haben. Autor*innen wie Spillner vermitteln in ihren Texten den Glauben, dass Natur- und Umweltschutz in einem sozialistischen Staat möglich seien. Nowotny ist in dem vorgestellten Beispiel pessimistisch und zeigt den Protest Einzelner.

4. Nach der Jahrtausendwende

Die bislang vorgestellten Beispiele erzählen von ökologischen Krisen. In den 1990er-Jahren und insbesondere nach 2000 verlässt eine ökologische KJL den didaktischen Duktus, der oftmals auch mit einer Ernsthaftigkeit einhergeht. Komik spielte eine untergeordnete Rolle, aber nach der Jahrtausendwende treten Komik als literarisches Mittel ebenso auf wie ironische Verfremdung. Die Klimaveränderungen in der KJL spielen nach der Jahrtausendwende zunächst eine untergeordnete Rolle. Mit dem Erscheinen der *Harry Potter*-Bände erobert eine fantastische KJL den Markt, die bislang zu wenig im Kontext einer nachhaltigen Bildung untersucht wurde. Aufgrund der wenigen Texte, die vor allem im Sachbuchbereich erschienen sind, entstand um 2012 das Siegel „Klimabuchtipps“ der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, das dann in *Drei für unsere Erde* umbenannt wurde. Ziel war es trotz der fortschreitenden Klimaveränderungen auf das Fehlen einer aktuellen ökologischen KJL aufmerksam zu machen. Seit etwa 2014/15 erscheinen dann immer mehr Bücher zu der Thematik, seit der Bewegung *Fridays for future* dominieren Natur-, Umwelt- und Klimawandel den Buchmarkt bis etwa 2021. Mit der Pandemie, aber auch der *Black lives matter*-Bewegung kommen weitere Themen auf und damit geraten die Darstellungen der Klimaveränderungen in den Hintergrund. Diese kursorische Darstellung zeigt, dass die Thematik einerseits seit den 1970er-Jahren auf dem Buchmarkt zu finden ist, andererseits auch Moden und bestimmten Entwicklungen unterliegt.

In der Tradition der Kriminalromane der US-amerikanischen Schriftstellerin Jean Craighead George erscheinen zahlreiche ökologische Kriminalgeschichten, die Spannung und Umweltsünden miteinander verbinden. Der ebenfalls aus den USA stammende Autor Carl

Hiaasen nimmt in seinen Romanen, die nach 2000 publiziert und ins Deutsche übersetzt werden, Humor auf. Beispielhaft soll dies an dem Roman *Eulen* (2006) erläutert werden. Im Mittelpunkt steht Roy, der mit seinen Eltern nach Florida gezogen ist. Er vermisst sein früheres Zuhause in Montana, trauert den Bergen und Jahreszeiten nach und findet Florida mit dem flachen Land und der Hitze einfach nur furchtbar. Schließlich begegnet er einem Jungen, der sich für eine seltene Eulenart einsetzt. Diese baut ihre Nester auf einem Baugrundstück, auf dem eine Fast-Food-Kette entstehen soll. Erst nach mehreren Sabotageakten nehmen immer mehr Menschen an den Protesten teil und können so letztendlich den Bau des Fast-Food-Restaurants verhindern. Jugendliche stellen sich gemeinsam mit Erwachsenen gegen die Baumaschinen und singen das Lied *This Land is Your Land* von Woody Guthrie und machen mit diesem Lied auch deutlich, dass das Land auch den Jugendlichen gehört. Die Thematik in *Eulen* erinnert an ökologische Romane aus den 1970er- und 1980er-Jahren. Der Unterschied findet sich jedoch in der Haltung der jugendlichen Protagonisten: Sie nehmen selber die Fragen des Umweltschutzes auf, kümmern sich und klären sich auch gegenseitig auf. Roy recherchiert im Internet, ohne dass ihm ein erwachsener Umweltaktivist alles erklären muss. Die Kinder sind somit als aktive Umweltschützer dargestellt. Hiaasen scheut sich in seinen Romanen nicht, auch Sabotageakte zu entwerfen und den Ökoterroristen zu thematisieren. Er lässt die Kinder und Jugendlichen agieren, zeigt verschiedene Möglichkeiten auf, sich zu engagieren, und nimmt so die kindlichen resp. jugendlichen Umweltschützer*innen ernst. Seine Figuren, und zwar auch in seinen anderen ökologischen Romanen, sind mehrdimensional konzipiert und ermöglichen so eine Anschlusskommunikation. Die Erwachsenen unterstützen die Kinder, werden aber nicht als die Wissenden eingeführt. Sie müssen auch aufgeklärt werden. Damit verlagert sich das Verhältnis, denn in früheren Romanen trat der erwachsene Umweltschützer auf, der die Kinder aufklären wollte. Romane wie *Eulen* zeigen zudem, dass Menschen, die sich nicht explizit in Umweltschutzorganisationen engagieren, auch ein Umweltbewusstsein entwickelt haben. Eine solche Darstellung zeigt, dass Umweltschutz in der breiten Bevölkerung wahrgenommen wird. Während George stärker auf Wissen und Aufklärung setzt, steht bei Hiaasen ein emotionaler Zugang im Vordergrund, was insbesondere mit dem Song am Ende unterstrichen wird.

Im deutschsprachigen Raum wird jedoch weniger die humorvolle Darstellung gewählt, sondern Reihen wie *Die grünen Piraten* (2015ff.) von Andrea Poßberg und Corinna Böckmann oder *Die Leuchtturm-Haie* (2018ff.) von Gisa Pauly setzen weiterhin vor allem auf Aufklärung der Adressat*innengruppe. Demgegenüber kombinieren Romane wie *Pepe und der Oktopus auf der Flucht vor der Müllmafia* (2023) von Stepha Quitterer Elemente des Reise- und Abenteuerromans mit fantastischen Elementen und schildern die Flucht des Jungen Pepe mit einem Oktopus, der plötzlich in seinem Zimmer auftaucht und ihn um Hilfe bittet. Es findet keine Verniedlichung statt, vielmehr verweist die Not des Lebewesens auf die Verschmutzung der Meere und die Autorin kombiniert Wissen mit einer spannenden Handlung sowie intertextuellem Spiel.

Während zunächst Artenschutz die ökologische KJL prägte, ist ein neues Thema der KJL seit der Jahrtausendwende die Darstellung der konkreten Klimaveränderungen. Der anthropogene Klimawandel wird als ein globales, komplexes Phänomen wahrgenommen. In der gesamten Debatte wird deutlich, dass sich nicht ausschließlich einzelne Fachdisziplinen wie Naturwissenschaften den Klimaveränderungen zuwenden müssen, sondern auch die Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften. Daraus resultiert auch ein neues Verständnis der Welt, in der „der Mensch nicht mehr nur als sozialer, politischer, ökonomischer,

kultureller oder auch biologischer Akteur angesehen, sondern kollektiv als eine geologische Kraft begriffen wird.“ (Mayer 2015, 233) Die Literatur ist eine dieser Stimmen, welche die Komplexität der Klimaveränderungen erkennbar und auch erlebbar werden lässt. Neben dem sog. „Klimawandelroman“, der sich „mit der konkreten Erfahrung des anthropogenen Klimawandels, seinen Ursachen und [...] Auswirkungen“ auseinandersetzt (eb., 234), existiert auch eine (ökologische) KJL, die explizit den anthropogenen Klimawandel thematisiert und die Komplexität adressatenspezifisch erarbeitet. Dabei kommt es zu qualitativen Unterschieden, aber auch zu Redundanzen und Vereinfachungen. Dennoch: Sachbücher, erzählende Sachbücher, Jugendromane und Bilderbücher für kindliche und jugendliche Rezipient*innen nutzen die Themen „Klimawandel“, „Klimakrise“ und „Nachhaltigkeit“, um einerseits aufzuklären, Fakten zu benennen und zu informieren, andererseits existiert auch eine Ratgeberliteratur, die Kindern und Jugendlichen Tipps für ein klimaneutrales Handeln gibt und ihnen Umweltheld*innen vorstellt – dazu zählen auch Bücher, die sich mit der Person Greta Thunberg auseinandersetzen, ihre Reden und Beweggründe vorstellen. Eine erzählende KJL nutzt ihr Potenzial, um anhand konkreter Beispiele Geschichte zu entwickeln und die Lesenden bspw. zu warnen.

Von den Anfängen einer ökologischen KJL bis ins 21. Jahrhundert lassen sich Traditionen, Entwicklungen und Veränderungen erkennen: Nicht nur die Themen werden komplexer, Umwelt- und Naturschutz findet nicht mehr ausschließlich vor der eigenen Haustür statt, sondern der Blick weitet sich und insbesondere Romane wie *Pepe und der Oktopus auf der Flucht vor der Müllmafia* deuten die Komplexität und Internationalität an. Dennoch lässt sich bis in die 2020er-Jahre festhalten, dass Informationen und Aufklärung insbesondere die deutschsprachige ökologische KJL prägen.

Literatur

Primärliteratur

- Beseler, Horst (1970). *Die Linde vor Priebe's Haus*. Berlin/Ost: Der Kinderbuchverlag.
- Fischer-Nagel, Andreas (1986). *Eine Biberburg im Auwald*. Berlin: Erika Klopp.
- George, Jean Craighead (1995). *Der Fall Rotkehlchen. Umweltsündern auf der Spur*. Frankfurt a.M.: Aarau. [EA i.D. 1973]
- Heyne, Isolde (1992). *Der Krötenkrieg von Sekenau*. München: dtv. [EA 1987]
- Hiaasen, Carl (2006). *Eulen*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Nowotny, Joachim (1969). *Der Riese im Paradies*. Berlin/Ost: Kinderbuchverlag.
- Pausewang, Gudrun (1983). *Die letzten Kinder von Schewenborn oder ... sieht so unsere Zukunft aus?* Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- Pausewang, Gudrun (1987). *Die Wolke. Jetzt werden wir nicht mehr sagen können, wir hätten von nichts gewusst*. Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- Poßberg, Andrea/Böckmann, Corinna (2014). *Die grünen Piraten. Giftfahrt unter Wasser*. Grevenbroich: Südpol Verlag.
- Poßberg, Andrea/Böckmann, Corinna (2015). *Die grünen Piraten. Jagd auf die Müllmafia*. Grevenbroich: Südpol Verlag. [EA 2011]
- Poßberg, Andrea/Böckmann, Corinna (2019). *Die grünen Piraten. Anschlag auf die Baumriesen*. Grevenbroich: Südpol Verlag.

- Poßberg, Andrea/Böckmann, Corinna (2020). *Die grünen Piraten. Plastikplage im Biebersee*. Grevenbroich: Südpol Verlag.
- Poßberg, Andrea/Böckmann, Corinna (2021). *Die grünen Piraten. Faule Tricks im Windpark*. Grevenbroich: Südpol Verlag.
- Quitterer, Stepha (2023). *Pepe und der Oktopus auf der Flucht vor der Müllmafia*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Rauprich, Nina (2009). *Lasst den Uhu leben!* München: DTV. [EA: 1985]
- Spillner, Wolf (1977). *Gänse überm Reihererg*. Berlin/Ost: Der Kinderbuchverlag.
- Spillner, Wolf (1995). *Wasseramsel*. Berlin/Ost: Der Kinderbuchverlag. [EA: 1984]
- Wellm, Alfred (1962). *Kaule*. Berlin/Ost: Der Kinderbuchverlag.
- Winsemius, Dieuwke (2009). *Das Findelkind vom Watt*. München: DTV. [EA: 1983]

Sekundärliteratur

- Bržan, Jurij (1974), Geschichten von Menschen in der Menschenwelt. *Neue deutsche Literatur* H. 4, 15–28.
- Ewers, Hans-Heino (2013). Kinder und Natur, Kinder der Natur. Ansichten zum kindlichen Naturverhältnis vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart – ein Streifzug. In: Hans-Heino Ewers, Gabriele von Glasenapp & Claudia Maria Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 1–11). Schneider Verlag Hohengehren.
- Girnius, Wilhelm (1979). Anlässlich Ritsos. Ein Briefwechsel zwischen Günter Kunert und Wilhem Girnius. *Sinn und Form*, 50–864.
- Hormann, Hanna (1995). Natur – Umwelt – Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR. In Malte Dahrendorf (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur. Material* (S. 108–114). Volk und Wissen.
- Lindenpütz, Dagmar (1999). *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung. Untersuchungen zur Konzeption von Natur und Umwelt in der erzählenden Kinderliteratur seit 1970*. Essen.
- Lindenpütz, Dagmar (2000). Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Günter Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2: Medien und Sachbuch, Ausgewählte thematische Aspekte, Ausgewählte poetologische Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL und Unterricht* (S. 727–745). Schneider Verlag Hohengehren.
- Lob, Reinhold E. & Gesing, Harald (1991). Umwelterziehung als ganzheitlicher und umfassender Bildungsauftrag für die Grundschule. In dies (Hrsg.), *Umwelterziehung in der Primarstufe. Grundlinien eines umfassenden Bildungskonzepts* (S. 7–31). Heinsberg.
- Mayer, Sylvia (2015). Klimawandelroman. In Gabriele Dürbeck & Stobbe Urte (Hrsg.), *Eco-criticism. Eine Einführung* (S. 233–244). Böhlau.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2008). Fantastische Literatur. In Reiner Wild (Hrsg.), *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur* (S. 393–405). Metzler.
- Richter, Karin (2016). *Die Kinder- und Jugendliteratur der DDR. Band I: Entwicklungslinien – Themen und Genres – Autorenporträts und Textanalysen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Strobel, Heidi (2006). Realistische Erzählungen und Romane mit Gegenwartstoffen und zeitgeschichtlichen Themen. In Rüdiger Steinlein, Heidi Strobel & Thomas Kramer (Hrsg.), *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. SBZ/DDR. Von 1945 bis 1990* (Sp. 228–231). Metzler.

Green Speech und Figurenzeichnung

Ebenen der ökologischen Identitätsförderung in KJL

1. Einleitung

*Es ist nicht nur das Was, das dargestellte
Geschehen, sondern auch das Wie, die
Art und Weise der Formulierung, die im
Leser etwas bewegt oder eben nicht.*

Angelika Feine¹

Kinder und Jugendliche nehmen im ökologischen Diskurs eine besondere Rolle ein, da sie langfristig Betroffene der Klimakrise(n) sind. In den letzten Jahren hat das kritische Nachdenken über ökologische Krisen und die Natur im Allgemeinen vor allem bei jüngeren Menschen zunehmend an Bedeutung gewonnen, was sich wiederum auch im Medienangebot für diese Zielgruppe widerspiegelt (vgl. Standke & Wrobel 2021, 5). Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass auch in der modernen Kinder- und Jugendliteratur (kurz: KJL) ein „ökologische[r] Bezug als ergänzendes Narrativ [...] kaum noch fehlen“ (Wanning & Stemmann 2015, 266) darf. Dieser soll zum Nachdenken und ökologischen Handeln anregen (vgl. Brendel-Perpina & Lägél 2019, 41). Der Belletristik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da sich hier neue Möglichkeiten ergeben, um Rezipient*innen zu erreichen: „Viele Kinderbücher verbinden ökologische Themen zu einer fiktionalisierten Geschichte mit faktualen Passagen“ (Wanning & Stemmann 2015, 263) und schaffen so ökologische Narrative, die nicht nur „wissenschaftlich beängstigende Fakten, sondern auch ermutigende und zugleich lebensweltliche Naturbegegnungen“ (Hollerweger & Jacob 2021, 66) sowie ökologische Handlungsempfehlungen präsentieren.

Kinder und Jugendliche sind meist noch nicht ausreichend für ökologische Fragestellungen sensibilisiert und müssen daher zunächst in die Problematik eingeführt werden (vgl. Mikota 2017, 12). Die Leser*innenbeeinflussung hin zum nachhaltigen Denken und Handeln der Rezipient*innen kann im belletristischen Kinder- und Jugendbuch – sofern beabsichtigt – vor allem auf zwei Ebenen, nämlich auf der Ebene der Form und auf der Ebene des Inhaltes, angeregt werden: 1) Nutzung ökologisch geprägter Sprache im Werk (vgl. Fill 1993, 104) und 2) Identifikationsmöglichkeiten für die Leser*innen (vgl. Hollerweger 2017, 98 f.) anhand der präsentierten Geschichte und des Figurenensembles (vgl. Mikota 2017, 13).

Durch eine exemplarische Analyse dreier Werke der ökologischen KJL soll die Verschränkung von Figurendarstellung und -entwicklung mit der sprachlichen Repräsentation

1 Feine 1995, 66.

der behandelten ökologischen Themen unter dem Gesichtspunkt *Green Speech*² analysiert werden, um so darzulegen, wie die Leser*innenbeeinflussung im belletristischen Kinderbuch vonstattgeht. Dazu wird zunächst ein theoretischer Überblick geboten (2), um die Erkenntnisse anschließend exemplarisch an konkreten Werken zu veranschaulichen (3). Darauf folgen eine kurze Zusammenfassung sowie ein Ausblick (4).

2. Begriffsklärung – Ökologie in der KJL

2.1 *Green Speech*

Die Ökoluinguistik ist ein vergleichsweise neues Teilgebiet der Sprachwissenschaft, in dem eine Verbindung zwischen Sprache und Ökologie hergestellt wird. Die Bezeichnung geht dabei auf den französischen Soziolinguisten Jean Baptiste Marcellesi (1975) zurück. Seit in den 1990er-Jahren die ersten Einführungswerke von bspw. Fill (1993) und Trampe (1990) erschienen sind, setzt sich die Ökoluinguistik u.a. mit der Rolle der Sprache im Zusammenleben von Mensch und Mitwelt, Diskursen über die Umwelt sowie der Wirkung von Sprache auf die Verschärfung oder Reduktion von Umweltproblemen auseinander.³

Im ökoluinguistischen Kontext bezeichnet *Green Speech* das ökologische Umbenennen anthropozentrischer Bezeichnungen, um auf das unökologische Verhalten des Menschen aufmerksam zu machen und dadurch eine Reflexion hin zum ökologischen Verhalten zu inspirieren (vgl. Feine 1995, 68). Dabei schlägt sich sprachliche Anthropozentrik in drei Manifestationsarten der (Um-)Benennung nieder: 1) Bezeichnungen für Lebewesen und Gegenstände entsprechend der direkten oder indirekten Bewertung ihrer Nützlichkeit für den Menschen (z.B. Tiere als *Schädlinge* oder *Nutztiere*), 2) Bezeichnungen, die der Distanzierung dienen (z.B. *Kadaver* statt *Leiche*) und 3) Euphemismen (z.B. *Pflanzenschutzmittel* für Chemikalien, die unerwünschte Tiere und Pflanzen vernichten) (vgl. Fill 1993, 104 ff.). Zwar zeigt sich die sprachliche Anthropozentrik nicht ausschließlich in Benennungen, sie kann hier jedoch besonders gut analytisch fassbar gemacht werden. Feine nutzt dabei die Unterscheidung zwischen Standardbenennungen und okkasionellen Benennungen (vgl. Feine 1995, 67).

In den zu analysierenden Werken ist somit zu untersuchen, wie solche ökologischen Umbenennungen genutzt werden, d.h. in welchen Kontexten sie Einsatz finden – und in welchen nicht, und welche (anthropozentrischen) Ausdrucksweisen dadurch ersetzt worden sein könnten. Wenn beispielsweise „Menschenwörter“ (Fill 2021, 309) – wie *bewohnen* statt *vorkommen/bewachsen*, *schwanger* statt *trächtig* oder *ermorden* statt *schlachten* – auch bei Tieren und Pflanzen verwendet werden, eröffnen sie einen neuen Bedeutungs- und Interpretationsrahmen. Dies kann natürlich auch andersherum geschehen: Wenn ein Mensch zum Beispiel *frisst* statt *isst*, geht damit eine negativ-abwertende Konnotation einher (vgl. Fill 1993, 107).

2 Dieser Beitrag beruft sich v.a. auf Fill (1993) und sein Verständnis von *Green Speech*; er grenzt sich daher von der *Greenspeak*-Definition von Harré, Brockmeier und Mühlhäusler (1999) ab, welche besagt, dass *Greenspeak* als ein „catch-all term for all the ways in which issues of the environment are presented, be it in written, spoken or pictorial form“ (Harré, Brockmeier & Mühlhäusler 1999, Vii) fungiert.

3 Für einen umfassenden Überblick über die Ökoluinguistik kann *Sprache und Ökologie* (2023) von Hermine Penz empfohlen werden.

Normalerweise schafft Sprache eine „Diskontinuität zwischen Menschen und Natur, indem sie viele Wörter für die Menschen reserviert [...], wodurch die Natur passiv“ (Fill 2021, 320) und vom Menschen distanziert erscheint. Ein Bruch dieser Konvention regt zum Nach- und Umdenken an (vgl. Feine 1995, 68). Wird die ökologische Umbenennung in einem Text konsequent umgesetzt, kann ein anthropomorphes Werk entstehen (vgl. Fill 2021, 309), welches die Ausbeutung der Natur durch den Menschen nicht verschleiert oder verharmlost und welches zugleich Änderungen im menschlichen Verhältnis zur Natur darlegt und so durch die Bewusstmachung unökologischen Handelns zum Umdenken und zu Verhaltensänderungen beitragen kann (vgl. Fill 1993, 103). Solcherlei Benennungsanalysen wird in den Human-Animal-Studies, beispielsweise in der Arbeit von Julia Griebel (2020), weiter nachgegangen.

2.2 Narrative Ebene

Nachhaltiges Denken und Handeln kann in der Belletristik zusätzlich zur sprachlichen auch auf der semantisch-narrativen Ebene inspiriert werden, indem „die im Rahmen einer Fiktion gewonnenen Erfahrungen reale Bewusstseins- und Entwicklungsprozesse beeinflussen“ (Hollerweger 2017, 98). Die Wirkung ist dabei umso nachhaltiger, je näher die Handlung an den lebensweltlichen Erfahrungen der Rezipient*innen orientiert ist (vgl. ebd., 99). Seit den 1970er-Jahren finden aktuelle ökologische Probleme und Diskurse Eingang in die KJL, wobei der Auslöser der Erzählungen meist eine explizite Umweltsituation, wie zum Beispiel die Verschmutzung eines lokalen Sees oder eine atomare Katastrophe, darstellen (vgl. Wanning & Stemmann 2015, 265). Die narrative Präsentation ökologischen Wissens kann demnach zu einem „Simulationsraum für Probedenken und Erfahrungen [werden], die die Leserinnen und Leser in der Wirklichkeit nie machen“ (Brendel-Perpina & Lägél 2019, 39) können oder werden. Dadurch kann eine solidaritätsfördernde, emotionale Betroffenheit ausgelöst werden, die dann mit exemplarischen Praktiken des Klimaschutzes verknüpft wird (vgl. Reisigl 2020a, 50 f.). Die ökologischen Diskurse werden dabei in der KJL nicht verwissenschaftlicht, sondern durch unterschiedliche Figuren – z.B. durch Umweltschützer*innen, Politiker*innen, Forscher*innen und Wirtschaftsvertreter*innen – dargestellt, um so unterschiedliche Weltbilder und Wertvorstellungen zu präsentieren (vgl. Mikota 2017, 8). Während Kinder oftmals als naturnah dargestellt und so als Umweltschützer inszeniert werden, nutzen die Erwachsenen in der KJL die Natur (aus Gedankenlosigkeit oder Egoismus) nur als wirtschaftliches Gut, wodurch ihnen die Rolle der Umweltzerstörer zufällt (vgl. Jeleč 2021, 97). Dieses Spannungsverhältnis zwischen den Altersgruppen spiegelt sich auch in den Schauplätzen, mit denen die Figuren verbunden werden: Kinder agieren vorwiegend an Naturschauplätzen, Erwachsene im zivilisierten Raum (vgl. Wanning & Stemmann 2015, 261). Durch solcherlei Gut-Böse-Schemata werden die kindlichen Umweltschützer im KJB insgesamt als „Träger der Hoffnung, dass die Idee des Umweltschutzes fortgesetzt wird“ (Mikota 2017, 22 f.), dargestellt. Der Umstand, dass jene Figuren als Umweltschützer inszeniert werden, die sich ungefähr im Alter der präsumtiven Leser*innen befinden, kann vermutlich die Wirkung der ökologischen KJL stärken. Denn durch die Möglichkeit der Nachahmung des vorbildlichen Verhaltens der Figuren im Werk kann sich bei den Rezipient*innen ein Lernprozess in Gang setzen (vgl. Mikota 2017, 9; 13). Die Figuren und ihre Wirkung im Werk können über Bambergs *identity dilemmatic spaces* analysiert werden,

indem die Figurenkonstellation (*sameness/difference*), die Wirkung der Welt auf die Protagonisten (*agency/passivity*) und die Wirkung der Protagonisten auf die Welt (*continuity/change*) näher betrachtet werden (vgl. Bamberg 2020, 244–251).

3. Literarische Beispiele: Textanalyse

3.1 Korpus

Für die folgende exemplarische Analyse wurden Werke genutzt, die als KJL mit konkretem ökologischem Bezug einzuordnen sind, da die behandelten ökologischen Themen zentral und eigenständig in die Narration eingebunden sind (vgl. Wanning & Stemmann 2015, 265). Durch das Korpus werden die beiden möglichen Richtungen ökologischer KJL nach Mikota (2017) aufgegriffen: 2084. *Noras Welt* stellt eine Dystopie dar, in der die Umwelt durch Umweltkatastrophen und das Klima zerstört wurde, während *Die Grünen Piraten. Jagd auf die Müllmafia* und *Greta. Wie ein kleines Mädchen zu einer großen Heldin wurde* als Texte der ökologischen Aufklärung einzuordnen sind (vgl. Mikota 2017, 7 f.). Während Dystopien durch ihre persuasive Grundfunktion als Warnung einzuordnen sind und daher Angebote zur Erklärung der ökologischen Krise darstellen, mit denen aufgezeigt werden soll, was geschehen kann, wenn nicht ökologisch gehandelt wird (vgl. Stemmann 2018, 292 f.; Reisigl 2020a, 57), sollen Texte zur ökologischen Aufklärung durch Wissenspräsentation und die Auseinandersetzung mit diesem Wissen über Abbild- und Vorbildfunktionen für Klima-, Tier- und Naturschutz sensibilisieren (vgl. Mikota 2017, 7 f.). Zudem werden durch die ausgewählten Werke neben der Dystopie auch Genres wie der Öko-Krimi und die biografisch anmutende Erzählung abgedeckt.

3.2 Leser*innenbeeinflussung im Werk – Analyse

In *2084. Noras Welt* findet sich eine zweisträngige Erzählung: Der erste Erzählstrang zeigt die Geschichte aus der Sicht von Nora, einem 16-jährigen Mädchen, welches im Jahr 2012 lebt und sich mit Klima- und Naturschutz auseinandersetzt. Nora träumt nachts lebhaft aus der Sicht ihrer eigenen Urenkelin Nova, welche in einer von Klimakrisen zerstörten Welt im Jahr 2084 lebt, was den zweiten Erzählstrang bildet. Nova macht Nora Vorwürfe und zusammen träumen sie von einer besseren Welt, was letztendlich durch Noras Engagement (und ein wenig Magie in Form eines zeitumkehrenden Rings im geträumten Handlungsstrang) möglich wird. Das Buch folgt somit der literarischen Entwicklung, dass Dystopien trotz ihres pessimistischen Ausgangssettings einen positiven Ausblick bzw. ein hoffnungswegendes Ende besitzen, welches dazu dient, die jungen Leser*innen nicht mit den Folgen der ökologischen Krise alleine zu lassen (vgl. Stemmann 2018, 292 f.).

Die Hauptfigur Nora entwickelt durch die sichtbaren Umweltveränderungen und Anregungen durch Erwachsene eine zunehmende Angst vor der globalen Erwärmung, die „keine Ansichtssache mehr“ (Gaarder 2013, 21) sei. Dieser Angst begegnet sie durch die Gründung einer Umweltschutzgruppe, um die geträumte Dystopie zu verändern, indem ein gesamtgesellschaftliches Umdenken angestrebt wird. Nora wechselt also, bedienen wir uns Bambergs *identity dilemmatic spaces*, im Verlaufe des Romans von *passivity* zu *agency* und

übernimmt somit Verantwortung für die Welt und was die Menschheit damit macht. Dies zeigt sich sprachlich am folgenden Zitat: „Ich bin Optimistin. Und weißt du, warum? Weil ich es unmoralisch finde, pessimistisch zu sein. [...] Pessimismus ist nur ein anderes Wort für Faulheit“ (ebd., 176). Sie verändert graduell ihre lebensweltliche Realität und führt so auch zu *change* in der erträumten Zukunft. Der Roman spielt mit der Kategorie *difference*, indem Nora mit untätigen Menschen kontrastiert wird, indem ihre Angst vor der Klimaerwärmung als besonderes Merkmal herausgestellt wird, das sie auf positive Art und Weise von anderen Individuen unterscheidet. Die Figur wird somit als verantwortlich konstruiert und soll dieses Verantwortungsbewusstsein auch den Leser*innen vorleben (vgl. Bamberg 2020, 250).

In dem Roman werden zahlreiche ökologische Umbenennungen genutzt, um das ökologische Narrativ eines aktiven Umweltschutzes zu stärken. Der Wechsel zwischen Standardbenennungen wie *nachfolgende Generationen* hin zu okkasionellen Benennungen wie *Nachgeborene* (Gaarder 2013, 50) führt insgesamt zu einer Individualisierung, die auch auf der narrativen Ebene durch die Zukunfts-Figur Nova sichtbar wird. Zahlreiche Sachverhalte werden durch ihre sprachliche Realisierung persönlicher und plastischer dargestellt: Über das Bild von persönlichen „Energiesklaven“ (Gaarder 2013, 57) wird das Prinzip des ökologischen Fußabdrucks anschaulich dargestellt; Säugetiere werden als „engste Verwandte[...]“ (ebd., 64) des Menschen dargestellt, die durch ihn – den „eitlen Primaten“ (ebd., 122) – ausgerottet werden; auch die Uhrmetapher zur Verdeutlichung der Dringlichkeit ökologischen Handelns wird genutzt: „Es ist nicht mehr 5 vor 12. Es ist 12“ (ebd., 78). Zugleich wird auf inhaltlicher Ebene darauf aufmerksam gemacht, dass sich in der ökologischen Debatte oft „Worthülsen“ wie beispielsweise „kohlendioxidneutral“ (ebd., 167) bedient werde, wodurch eine „Narrensprache“ (ebd.) entstünde, die von tatsächlich wichtigen Themen ablenke. Zitate wie „Wir nennen es Konsum oder sprechen von Bedarf“ (ebd., 166) verdeutlichen, dass der Roman bewusst *Green Speech* reflektiert und den Leser*innen die Nutzungsweisen von okkasionellen Benennungen vor Augen führen will. Die Verschränkung von zahlreichen Umbenennungen mit derer metasprachlicher Thematisierung findet sich auch in den *Grünen Piraten* und kann eine Reflexion sprachlicher Benennungen bewirken.

In dem Ökokrimi *Die Grünen Piraten. Jagd auf die Müllmafia* gehen fünf Freunde, welche sich unter dem Namen *Die Grünen Piraten* für Klima- und Umweltschutz einsetzen, gegen die Vergiftung einer ehemaligen Kiesgrube in ihrem Ort vor, nachdem sie durch eine Schulaktion auf das Thema *Müll* aufmerksam geworden sind. Bei ihren Aktionen werden sie von der erwachsenen Miranda unterstützt, welche einen ökologischen Lebensstil vorlebt, sie auf ökologische Verbrechen aufmerksam macht und als erklärende Instanz für die jungen Ermittler*innen eingesetzt wird. Die Erzählung veranschaulicht, dass die Kinder in der ökologischen KJL meist von außen motiviert werden, sich mit ökologischen Themen auseinanderzusetzen (vgl. Mikota 2017, 13). Im Werk vollzieht sich dann, wie bei *2084. Noras Welt*, ein klarer Wechsel zwischen *passivity* zu *agency*, da die Kinder die Welt zum Besseren verändern wollen. Sie planen die kriminellen Machenschaften aufzudecken und zu stoppen. Dem Umstand, dass es sich bei den *Grünen Piraten* um eine Gruppe von Kindern mit unterschiedlichem Geschlecht, Alter und Charakter handelt, kommt eine besondere Bedeutung zu. Denn durch das vergrößerte Figurenensemble können sich die Leser*innen ihre Identifikationsfiguren individuell aussuchen, was die ökologische Leser*innenbeeinflussung begünstigen kann (vgl. Tabbert 2004, 11). Zugleich werden die Ermittler*innen in der Kategorie *difference* den untätigen oder ignoranten Erwachsenen gegenübergestellt: Das

Figurenensemble setzt sich auf der „guten“ Seite aus den kindlichen Umweltschützern, ihrer Wissenschaftler-Freundin Miranda und einem engagierten Journalisten zusammen. Ihnen stehen auf der unökologischen Seite die Unternehmer gegenüber, die von der illegalen Entsorgung des Sondermülls profitieren, außerdem der, ebenfalls in die illegalen Machenschaften verwickelte, Bürgermeister. Hinzu kommen ‚Alltagsmenschen‘, die ihren Müll nicht trennen oder achtlos in den Park werfen. Die *Grünen Piraten* machen stets auf solches Fehlverhalten aufmerksam und fungieren so als Vorbilder für die Rezipient*innen. Ein Beispiel hierfür stellt der folgende Auszug dar, bei dem eine der Hauptfiguren die fehlende Mülltrennung seiner Mutter direkt anspricht:

„Mensch Mama“, sagte sie vorwurfsvoll, „das kannst du doch nicht alles in eine Tüte werfen! Du musst den Müll trennen: Papier, Plastik und Biomüll! [...]“ „Ach Schatz, du hast ja Recht. Aber ich habe gerade wirklich andere Dinge im Kopf. [...]“ (Poßberg & Böckmann 2014, 5)

Im Gegensatz zu der illegalen Sondermüllentsorgung wird hier nicht aus Egoismus oder Gier, sondern aufgrund von Gedankenlosigkeit oder einem fehlenden Relevanzbewusstsein unökologisch gehandelt. Die Grenzen zwischen Gut und Böse verschwimmen. Ökologisch bewusstes Verhalten wird zwar durch die Detektive vorgelebt, jedoch werden ökologische Diskurse insofern realistisch dargestellt, als eben – trotz besseren Wissens – nicht jede Figur ökologisch handelt. Das ist eine Besonderheit dieser ökologischen Kinderbuchreihe. Leser*innen werden auf diese Weise darauf aufmerksam gemacht, dass nicht jedes Individuum, das unökologisch handelt, auch unökologische Werte vertritt. Somit bereitet der Text angehende Umweltschützer*innen durch die inhaltliche Thematisierung auch auf mögliche Diskussionen und Ausreden im privaten Umfeld vor. Die echten Bösewichte im Werk werden auf der sprachlichen Ebene klar markiert, indem sie „Müllverbrecher“ (Poßberg & Böckmann 2014, 51) oder „skrupellose Verbrecher“ (ebd., 123) genannt werden. Auf die kindlichen Umweltschützer hingegen wird mit positiv konnotierten Bezeichnungen wie „Ritter Müll“ (ebd., 10), „Umwelt-Aktivisten“ (ebd., 56) oder mit ihrem Bandennamen „Die Grünen Piraten“ (ebd., 29), der als „Ableger von Greenpeace“ (ebd., 39) interpretiert wird, referiert. Hier zeigt sich deutlich, dass sprachliche Umbenennungen das beabsichtigte Narrativ verstärken können.

In der Buchreihe *Die Grünen Piraten* steht eine graduelle und eben keine schlagartige Veränderung der Welt der Kinder im Fokus. Kriminelle Machenschaften werden aufgedeckt und so beendet, jedoch werden die eigentlich Verantwortlichen (der Bürgermeister) nicht zur Rechenschaft gezogen, wodurch ein realistisches Spannungsfeld zwischen *continuity* und *change* in den Werken entsteht. Dies kann jedoch auch an der Serialität der Buchreihe liegen, wo es weiterhin einen Bösewicht geben muss, um durch die Gegenüberstellung mit diesem das ökologische Thema zu entfalten.

Der Band *Jagd auf die Müllmafia* tritt jedoch nicht nur auf inhaltlicher Ebene durch realistische Darstellungen hervor. Sprachlich ist auffällig, dass nur wenig *Green Speech* zu finden ist, da meist faktisch korrekte und emotional nicht aufgeladene Begriffe genutzt werden. Ganz kann das Werk jedoch nicht auf okkasionelle Umbenennungen verzichten, wie auch schon bei der Figurenbeschreibung deutlich wurde. Diese Umbenennungen werden teilweise bewusst gerahmt: So finden die *Grünen Piraten* bei ihrer Müllsammelaktion „ein kaputtes Dreirad, einen Eimer ohne Henkel [...] und ein[en] Fahrradreifen“ (ebd., 14)

und definieren dies als Müll. Durch ihre Begegnung mit Miranda wird ihnen jedoch verdeutlicht, dass der Begriff *Müll* eine Definitionssache ist, da sie die Gegenstände aus einer nachhaltigen Perspektive noch als Nutzgegenstände ansieht: „Das ist doch kein Müll! Das kann ich alles noch gebrauchen“ (ebd., 15). Die allgemeine Definition als Müll gegenüber jener als eine Sammlung von Nutzgegenständen stellt ein Beispiel für eine Umbenennung im Sinne von *Green Speech* dar, bei der durch die Benennung die Nützlichkeit für den Menschen hervorgehoben wird. Für die Rezeption bedeutet dies, dass Standardbenennungen ebenso wie ökologische Wortneuschöpfungen hinterfragt werden können und sollen – in der Geschichte wird dies vorgelebt.

Das biografische Bilderbuch *Greta. Wie ein kleines Mädchen zur großen Heldin wird* erzählt die Entwicklung von Greta Thunberg hin zur Klimaschutzaktivistin und zum Vorbild für nachhaltiges Denken und Handeln. Sie wird anfangs als einsames, ruhiges und „unsichtbare(s) Mädchen“ (Winter 2019, 3) eingeführt, das nach und nach Verantwortung für die Welt und ihren Zustand übernimmt und so im Kontext von *agency* eine klare Agenda entwickelt, mit der sie letztlich für *change* in der Welt sorgt. Denn das Mädchen soll nach seiner Verwandlung „vor sehr wichtigen Leuten sprechen“ (ebd., 27) und verändert aktiv die Welt, indem sie durch ihr eigenes Handeln weltweit zum Vorbild für die Jugendprotestbewegung *Fridays for future* (kurz: FFF) wird. Das ruhige Mädchen transformiert zu jemandem, dessen „leise Stimme [...] unüberhörbar“ (ebd., 31) wird. Biografische Narrative wie dieses „bauen auf lebendige, informative, empathiefördernde und mobilisierende Weise Brücken zu den Zielgruppen“ (Reisigl 2020a, 52) und vermitteln so unterschwellig das „richtige“ Verhalten. Das Buch endet mit einer Doppelseite, auf der, blau hinterlegt, die Frage „Was wirst du tun?“ (Winter 2019, 35 f.) gedruckt ist. Da es sich um ein Bilderbuch handelt, welches meist nicht von Kindern alleine konsumiert wird, kann dies als ein Aufruf interpretiert werden, sich als vorlesende Person zusammen mit dem Kind mit dieser Frage auseinanderzusetzen. Auf der Doppelseite findet keine Ablenkung durch Bilder statt – zugleich werden jedoch so auch keine Hilfestellungen für die Auseinandersetzung mit der ökologischen Frage geboten. Die ergebnisoffene Fragestellung leitet von der Auseinandersetzung mit Gretas Werdegang zu einer Auseinandersetzung mit den behandelten Themen und somit zu einem nachhaltigen Aktiv-Werden der Rezipient*innen in der Realität hin. Die Leser*innenbeeinflussung im Werk ist somit vor allem auf der Story-Ebene verankert, indem ökologisch denkende und handelnde Kinder als Kontrastfiguren zu den untätigen Erwachsenen inszeniert werden.

Ökologische Umbenennungen kommen in diesem textarmen Werk nicht vor. Trotzdem können Vergleiche wie „Sie sah Korallenriffe [...] wie Gespenster in den Tiefen des Meeres“ (ebd., 9) und Personifikationen wie „Sie sah lodernde Waldbrände, die sich durch Bäume fraßen“ (ebd., 14) als Formen sprachlicher Steuerung interpretiert werden, weil sie die dargestellten Klimaauswirkungen emotional aufladen.

4. Fazit und Ausblick

KJL nimmt in verschiedenen Realisationsformen den öffentlichen Diskurs um Klima- und Umweltschutz auf. Dabei kann die Leser*innenbeeinflussung durch die sprachlichen Gestaltungsformen im Text sowie durch Figuren und Handlungen – also auf der narrativen Ebene – stattfinden. „Gesellschaftliche Diskurse über Umweltzerstörung etc. gehen in die erzählte Welt ein und übernehmen dort appellative und warnende Funktion für junge

Leser“ (Wanning & Stemmann 2015, 263), um so Einfluss auf die Rezipient*innen und die lebensweltliche Realität zu nehmen.

Bei Werken wie *Greta. Wie ein kleines Mädchen zur großen Heldin wurde* und *Die Grünen Piraten. Jagd auf die Müllmafia* durchleben die Akteure einen Lernprozess, den die Rezipient*innen nachvollziehen sollen (vgl. Mikota 2017, 13). Der Wechsel von *passivity* zu *agency* zeigt, dass die Protagonist*innen zu Lektürebeginn – als Spiegelbild der Rezipient*innen – meist als unwissend konstruiert werden und dann mit fortschreitender Lektüre dazulernen und sich zu umweltbewussten Individuen entwickeln, die sich für den Schutz der Welt einsetzen. Dies wird auf sprachlicher Ebene durch den gezielten Einsatz von *Green Speech* unterstützt, wodurch inhaltliche Passagen betont und klimaschützende Blickweisen dargelegt werden, um so eine ökologische Leser*innenbeeinflussung vorzunehmen. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Dystopie *2084. Noras Welt*, in der die ökologischen Umbenennungen gezielt genutzt werden, um eine individualisierende Sicht auf den Klimawandel vorzunehmen.

„Wollen wir die Klimakrise erfolgreich bewältigen, dann ist das sprachliche Handeln in seiner Vielfalt von entscheidender Bedeutung“ (Reisigl 2020b, 35), denn durch Sprache können Gedankenprozesse aktiviert und Themen neu beleuchtet werden. In der Belletristik kann außerdem die inhaltlich relevante Form der Vertextung hinzutreten, welche über emotionales Involvement, positive Vorbilder oder indirekte Handlungsempfehlungen nochmals Einfluss nehmen kann. Dementsprechend etabliert sich die ökologische KJL als aufklärerische Literatur und kann so Einfluss auf zukünftige Generationen und ihren Umgang mit dem Klima und der Welt insgesamt haben. Die ökologische KJL trägt somit vor allem zu SDG 4 (Hochwertige Bildung) der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der Agenda 2030 bei, kann jedoch – sollte empirisch nachgewiesen werden, dass die Leser*innenbeeinflussung durch solche Werke funktioniert – auch zu SDG 13 (Maßnahmen zum Klimaschutz) beitragen.

Auffällig ist, dass im Werk, in dem viel *Green Speech* zu finden ist, die Lösungsansätze und konkreten Handlungsempfehlungen für Kinder und Jugendliche nicht so klar dargestellt werden wie in den anderen beiden Werken. In *2084. Noras Welt* wird die wirtschaftlich wirksame Gamification des Umwelt- und Tierschutzthemas als eine einwandfreie Methode präsentiert, welche die ökologischen Probleme lösen kann. Hier wird jedoch nicht auf die aktuellen und realen individuellen Handlungsmöglichkeiten junger Rezipient*innen eingegangen. In den beiden untersuchten Werken, in denen wenig *Green Speech* verwendet wird, werden hingegen deutlicher auch individuelle Handlungsperspektiven eröffnet. *Greta. Wie ein kleines Mädchen zur großen Heldin wurde* endet sogar mit einem direkten Aufruf an die Leserschaft und zeigt durch die Resonanz überall auf der Welt, dass Kinder Einfluss nehmen können, indem sie sich zum Beispiel FFF anschließen. Ob diese Verknüpfung zwischen konkreten Handlungsempfehlungen und *Green Speech* generell in KJL so gültig ist, gilt es in Zukunft noch zu untersuchen.

Literatur

Primärliteratur

- Böckmann, Corinna & Poßberg, Andrea (2014). *Die Grünen Piraten. Jagd auf die Müllmafia*. 2. Aufl. Südpol.
- Gaarder, Jostein (2013). *2084. Noras Welt*. Hanser.
- Winter, Jeanette (2019). *Greta. Wie ein kleines Mädchen zur großen Heldin wurde*. Knesebeck.

Sekundärliteratur

- Bamberg, Michael (2020). Narrative analysis: an integrative approach. In Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (Ed.), *Qualitative analysis. Eight Approaches for the Social Science* (pp. 243–264). Sage Publications.
- Brendel-Perpina, Ina & Lägél, Luisa (2019). Zwischen Aufklärung, Katastrophe und Hoffnung: Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. *Zeitschrift KU ZLB. Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 39–45. https://www.ku.de/fileadmin/1920/KU_ZLB_Zeitschrift_BNE_18.11.2019_klein.pdf.
- Feine, Angelika (1995). Umweltschutztrios gegen Ökogangster. Kreative Benennungen in Texten für junge Leser. In Angelika Feine & Karl E. Sommerfeldt (Hrsg.), *Sprache und Stil in Texten für junge Leser. Festschrift für Hans-Joachim Siebert zum 65. Geburtstag* (S. 65–76). Peter Lang. (Sprache, System und Tätigkeit Bd. 17)
- Fill, Alwin (1993). *Ökologuistik. Eine Einführung*. Gunter Narr.
- Fill, Alwin (2021). Ökologuistik: Wie uns Sprache von der Umwelt zur Mitwelt führen kann. In Anna Mattfeldt, Carolin Schwegler & Berbeli Wanning (Hrsg.), *Natur, Umwelt, Nachhaltigkeit. Perspektiven auf Sprache, Diskurse und Kultur* (S. 307–323). De Gruyter. (Sprache und Wissen Bd. 51)
- Hollerweger, Elisabeth (2017). Nachhaltig lesen! Gestaltungskompetenz durch fiktionale Spiegelungen. *Interjuli* 01/12, 97–110, <https://doi.org/10.5167/uzh-75903>
- Hollerweger, Elisabeth & Jacob, Hanna (2021). Literaturerfahrung als Naturerfahrung. Zur Interaktion von Kind und Umwelt in und mit dem Bilderbuch *Ein großer Tag, an dem fast nichts passierte* von Beatrice Alemagna. In Jan Standke & Dieter Wrobel (Hrsg.), *Ästhetisierungen der Natur und ökologischer Wandel. Literaturdidaktische Perspektiven auf Narrative der Natur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* (S. 65–79). WVT. (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur Bd. 7)
- Mikota, Jana (2017). „This land is our land“. Kindliche und jugendliche Umweltschützer in der Kinder- und Jugendliteratur. *Interjuli* 01/12, 6–26, <https://doi.org/10.5167/uzh-75903>
- Reisigl, Martin (2020a). Diskurse über Klimawandel – nichts als Geschichte? Ein sprachwissenschaftlicher Blick. In Martin Reisigl (Hrsg.), *Klima in der Krise. Kontroversen, Widersprüche und Herausforderungen in Diskursen über Klimawandel* (S. 39–76). Universitätsverlag Rhein-Ruhr. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachwissenschaft [OBST] Bd. 97)
- Reisigl, Martin (2020b). Zur Vielfalt und Widersprüchlichkeit des kommunikativen Handelns in Diskursen über die Klimakrise. In Martin Reisigl (Hrsg.), *Klima in der Krise*.

- Kontroversen, Widersprüche und Herausforderungen in Diskursen über Klimawandel* (S. 7–38). Universitätsverlag Rhein-Ruhr. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachwissenschaft [OBST] Bd. 97)
- Standke, Jan & Wrobel, Dieter (2021). Natur als Thema der Gegenwartskultur und der Literaturdidaktik. Ästhetisches Verhandeln des ökologischen Wandels in literarischen Texten und anderen Medien. In dies. (Hrsg.), *Ästhetisierungen der Natur und ökologischer Wandel. Literaturdidaktische Perspektiven auf Narrative der Natur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* (S. 4–15). WVT. (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur Bd. 7)
- Stemmann, Anna (2018). Genretransgressionen und hybride Erzählstrategien in ökologischen Krisenszenarien der Kinder- und Jugendliteratur. In Evi Zemanek (Hrsg.), *Ökologische Genres. Naturästhetik – Umweltethik – Wissenspoetik* (S. 281–295). Vandenhoeck & Ruprecht. (Umwelt und Gesellschaft Bd. 16)
- Tabbert, Reinbert (2004). *Kinderliteratur kreativ. Analysen und Unterrichtsvorschläge*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Wanning, Berbeli & Stemmann, Anna (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–279). Böhlau.

Umweltschützer*innen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur

1. Einleitung

Spätestens seit der Bewegung *Fridays for Future* stehen kindliche bzw. jugendliche Umweltaktivist*innen im Fokus der gesellschaftlichen Debatten. Kinder und Jugendliche treten als Wissende auf, klären andere über Klimaveränderungen auf, organisieren sich und planen Aktionen. Die Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) reagiert mit Biografien zu bekannten Klimaschützer*innen, betrachtet die Bewegung international und fordert kindliche und jugendliche Leser*innen auf, sich zu engagieren. Fast scheint es als würden Erwachsene die Verantwortung an zukünftige Generationen abgeben und sich aus den Diskussionen verabschieden. Waren Aktivist*innen immer schon Kinder bzw. Jugendliche in kinder- und jugendliterarischen Texten? Wie sehen Umweltschützer*innen in der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur seit den 1970er-Jahren aus? Der vorliegende Beitrag untersucht diese zunächst in kinderliterarischen, im Anschluss in jugendliterarischen Texten, um so Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.¹

2. Umweltschützer*innen in der Kinderliteratur

Eine ökologische Kinderliteratur, die sich an der Definition nach Lindenpütz (1999) orientiert, existiert sowohl im ost- als auch im westdeutschen Raum seit den 1970er-Jahren.² In der BRD waren es zunächst Übersetzungen, nach und nach werden auch deutschsprachige Texte publiziert. Die ersten Titel – bspw. *Das Findelkind von Watt* (1980), *Lasst den Uhu leben!* (1985) oder *Eine Biberburg im Auwald* (1986) – klären die kindlichen Leser*innen zunächst über Natur- und Umweltschutz auf, erst nach und nach werden auch Klimaveränderungen geschildert. Dies geschieht einerseits in der diegetischen Welt, andererseits auf paratextueller Ebene: in Vor- bzw. Nachworten, Widmungen oder Motti kommen aktive und auch prominente Umweltschützer*innen zu Wort, um auf die Relevanz der Texte aufmerksam zu machen und den Leser*innen eine konkrete Lesart der Texte anzubieten. So heißt es beispielsweise in *Lasst den Uhu leben!*:

-
- 1 Der folgende Beitrag basiert auf früheren Überlegungen zu der Thematik und wurde explizit um aktuelle Entwicklungen erweitert.
 - 2 Vgl. hierzu den Beitrag zur Entwicklung einer ökologischen KJL in der DDR und BRD von Verf. in diesem Band.

Meine lieben jungen Freunde,
zu den vielen Tierarten, die im Laufe der Jahre immer seltener wurden und in manchen Gegenden schon ausgestorben waren, gehört der Uhu.
Vor allem bei uns hat man diesem scheuen Nachtgreif viel Böses angetan. Aberglaupe, Unwissenheit und blindwütige Jägerei haben zu seiner Ausrottung geführt. Doch tatkräftige Naturschützer haben sich dafür eingesetzt, dass der Uhu bei uns wieder heimisch wurde. Wie sie dabei vorgingen, wie viel Arbeit und Schwierigkeiten damit verbunden waren, erzählt dieses Buch.
Naturschutz ist jedoch nicht nur Aufgabe einiger weniger Idealisten. Wir alle müssen wieder lernen, dass die Natur eine wunderbare große Familie ist, in der jedes Geschöpf und jede Pflanze einen unersetzlichen Platz haben. Und wir müssen danach handeln. (Rauprich ¹⁶2009, 7)

Weitere Paratexte sind Werbehinweise auf Umweltschutzorganisationen wie NABU. Solche Werbetexte für Organisationen fordern die Leser*innen explizit auf, sich aktiv zu beteiligen. Interessant ist jedoch, dass trotz der Paratexte sich die kindlichen Figuren in den vorliegenden Texten nicht in konkreten Umweltschutzorganisationen organisieren, sondern die meisten Aktionen in einem privaten oder schulischen Raum stattfinden. Die Vor- und Nachworte, Erläuterungen und Widmungen sind explizit an die Leser*innen adressiert, und fordern zum Engagement auf. Die Anreden in den Vorworten machen zudem deutlich, dass es sich um jüngere Adressat*innen handelt, die über die Thematik aufgeklärt werden müssen und mittels der Paratexte auch Anregungen bekommen, an wen sie sich wenden können. Mit dieser außerliterarischen Zuschreibung erhalten die kinderliterarischen Beispiele eine Authentizität zugesprochen. Die Paratexte zeigen zudem: Nicht das Kind ist ein aktives Mitglied in der Umwelt- bzw. Naturschutzbewegung, sondern es muss erst aufgeklärt werden. Umweltschützer*innen sind erwachsene Figuren und Kinder werden als Lernende betrachtet, was sich erst im Laufe der 1990er-Jahre wandelt. Diese Änderungen markieren auch den Wegfall der Vorworte und der Hinweise auf Umweltschutzorganisationen. In den Geschichten selbst sind es dann die kindlichen Akteur*innen selbst, die teilweise Hinweise auf Organisationen geben, aber in der Regel nicht Mitglied sind, sondern autonom handeln. Oder anders gesagt: Die Autor*innen der ökologischen KJL verzichten auf eine Einbindung in politische Gruppierungen. Die Kategorie Alter (*age*) lässt sich somit, anders als Jacobi in ihrem Beitrag *Literarisierter Naturschutz als intersektionale Bewegung?* (2022) vermutet, bereits auf der paratextuellen Ebene verwenden (vgl. hierzu bereits Lindenpütz 1999). Zumal, wie gezeigt wird, die kinderliterarischen Texte eine „Autoritätsgläubigkeit“ (Lindenpütz 1999, 84) fördern und eine Fremdbestimmung andeuten, die sich in ihren „moralisierenden Tendenzen“ (ebd.) auch in den Geschichten fortsetzen.

2.1 Erwachsene Umweltschützer*innen

In den frühen Texten der 1970er- und 1980er-Jahre kommen die Umweltschützer*innen in der Regel von außen und machen auf ein Problem aufmerksam: Es sind Akademiker, v.a. Biologen, die somit qua ihres Berufes als Autoritäten auftreten (vgl. etwa *Lasst den Uhu leben!*). Es sind zudem männliche Figuren, die Faktenwissen besitzen und sich äußerlich – etwa lange Haare – von anderen Figuren unterscheiden. Sie begegnen den kindlichen Figu-

ren, die sich engagieren möchten, und diese bekommen somit Erwachsene als Lehrende zur Seite gestellt. Diese haben bereits Ideen für Aktionen und wissen auch mögliche Lösungen, die sie mit den Kindern gemeinsam umsetzen möchten. Erst durch eine solche erwachsene Figur wird das Kind mit der Thematik konfrontiert und erkennt im Laufe der Handlung die Notwendigkeit eines verantwortlichen Handelns gegenüber seiner Umwelt.

In den Beispielen bis in die 1990er-Jahre werden männlichen Umweltschützern überwiegend Attribute wie *ratio* zugeschrieben, während weibliche Akteurinnen mit Emotionen Tiere und Pflanzen retten.³ Sowohl weibliche als auch männliche Umweltschützer*innen gehören in der Regel zu Außenseiter*innen, leben nicht in der Gemeinschaft, sondern in Wohnwagen oder Häusern außerhalb des Dorfes oder der Kleinstadt. Beispielhaft kann das anhand des Kinderromans *Der Krötenkrieg von Selkenau* (1987) dargestellt werden. Im Mittelpunkt des Romans steht eine vierköpfige Familie, die aus Frankfurt aufs Land gezogen ist. Ala und ihre Mutter genießen die Natur und möchten im Einklang mit ihr leben. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass sie sich mit Frau Julmann, einer älteren Umweltschützerin, anfreunden. Sie wird von der Dorfbevölkerung als „Krötenjule“ (Heyne ⁵1992, 20) bezeichnet, weil sie im Frühjahr Kröten über die Straße hilft. Die Geschwister Ala und Jörg erleben das Dorf unterschiedlich und es ist vor allem Ala, welche die Schönheit der Natur entdeckt:

Ala stapfte voran durch die Wiesen. Richtig stolz war sie, daß sie das alles ihrer Lehrerin zeigen konnte. Sie war schon ein paarmal allein am Teich gewesen. Es war schön hier. Ruhig und doch zugleich voller Leben. Pflanzen wuchsen hier, die sie vorher noch nie gesehen hatte. Auch ein paar Stockenten waren da und jede Mengen Insekten. Am schönsten waren die zarten Libellen, die zwischen dem Schilf hingen und in der Sonne flimmerten. (Heyne ⁵1992, 42)

Heyne nimmt hier das Bild einer intakten Natur, das noch im ökologischen Gleichgewicht steht, von Menschen jedoch bedroht ist. Während die Dorfbewohner*innen aufgrund der Verbesserung der Straßenverhältnisse auf mehr Geld hoffen, so sehen Ala, ihre Mutter, aber auch Alas Lehrerin vor allem die Schönheit der Natur, die bewahrt werden muss. Die weiblichen Protagonisten haben eine emotionale Verbindung zur Natur aufgebaut und sie möchten Frau Julmann unterstützen. Es ist vor allem Ala, die trotz möglicher Hindernisse handelt und nach Lösungen sucht. Anders als die Kinder in *Lasst den Uhu leben!*, *Das Findelkind vom Watt* oder *Eine Biberburg im Auwald* tritt Ala entschiedener auf, sucht nach Lösungen und bekommt u.a. Hilfe von ihrer Lehrerin und ihrer Mutter. Ihr Vater ist dagegen wenig begeistert und äußert sich zunächst zurückhaltend:

3 Nach Dagmar Lindenpütz (1999) eröffnet 1971 die US-amerikanische Autorin Jean Craighead George mit dem Kinderroman *Who Really Killed Cook Robin* (1971, dt. u.d.T. *Rotkehlchen hat gesungen*, 1973) den ökologischen Diskurs (vgl. Lindenpütz 1999, 57ff.). Dieser Roman kann als Blaupause für weitere Texte betrachtet werden und auch George stellt eine Dichotomie zwischen weiblichem und männlichem Naturverständnis dar. Einerseits ist eine rational-analytische Herangehensweise männlich, eine emotionale weiblich konnotiert. Insbesondere letztere wird in ihrem Text als falsch bzw. sogar lächerlich entfaltet, da sie nicht auf Wissen und Fakten basiert (vgl. auch Lindenpütz 1999, 63). Diese Trennung findet sich bis heute vereinzelt noch in den literarischen Texten, wenn bspw. Praxmayer in *Geschmack des Lebens* (2021) die Umweltschützerin als naturverbunden zeigt, die sich für die Erhaltung alter Gemüsesorten einsetzt.

Einmal erzählte Ala ihrem Vater von dem Krötenzaun. Aber der Vater war nicht so schnell für die Krötenrettung zu gewinnen. „Mischt euch nicht in so was ein“, sagte er. „Was glaubt ihr denn, wie teuer so ein Zaun ist.“ (Heyne ⁵1992, 49)

Ähnlich abseits leben auch in der aktuellen Kinderliteratur Umweltschützer*innen. In Antonia Michaelis' *Die Amazonas-Detektive* ist es eine Insel im Fluss Amazonas, auf der eine ältere Frau sich ein Naturparadies erschaffen hat und im Einklang mit der Natur lebt. In *Die grünen Piraten* (2015ff.)⁴ unterstützt die erwachsene Umweltschützerin und Chemikerin Miranda Mühlberg die Kindergruppe. Sie entspricht einem tradierten Muster der Umweltaktivistin in der Literatur. Sie lebt nicht inmitten der Gesellschaft, sondern auf einem Hausboot. In der Kleinstadt gilt sie als „etwas sonderbar“ (Poßberg & Böckmann 2015, 17) und ist jedem bekannt, ohne jedoch viel Kontakt zu ihrer Umwelt zu haben. Auf dem Hausboot wohnt sie weitestgehend autark: Das Dach des Bootes hat Sonnenkollektoren, sie hat ein Gewächshaus und ein eigenes Bewässerungssystem (vgl. ebd., 43–55). Miranda nimmt die kindlichen Aktivitäten ernst, behandelt die Kinder als gleichwertige Gesprächspartner*innen. Mit Miranda begegnen die Leser*innen einer weiblichen Figur, die rationales Wissen sowie Empathie besitzt, die Kinder unterstützt und eigene Umweltaktionen organisiert. Anders noch als etwa Frau Julmann hat Miranda auch naturwissenschaftliches Wissen, hat Chemie studiert und arbeitet auch in dem Bereich.

Die Romanbeispiele zeigen, dass die kindlichen Umweltschützer*innen sich insbesondere auf dem Land und in den Ferien mit der Thematik auseinandersetzen. Damit werden die Aktionen auch als Abenteuer erlebt, nachhaltiges Verhalten wird wenig thematisiert. Es werden Lösungen gefunden, die vor allem auf die Rettung der im Roman bedrohten Tierart reduziert werden. Dass der Vater bspw. täglich mit dem Auto die Strecke nach Frankfurt bewältigen muss, spielt keine Rolle und die Frage nach einer alternativen Mobilität wird nicht gestellt. Der Straßenbau wird im Roman positiv betrachtet und der Krötenzaun als Rettung: Ein Autofahrer bemerkt sogar, dass sie, sobald der Krötenzaun steht, auch wieder schneller fahren dürfen. Dass jedoch eine Umgehungsstraße weitere Tier- und Pflanzenarten bedroht und damit das ökologische Gleichgewicht stört, wird nicht zur Diskussion gestellt. Folgerichtig werden dabei auch die Probleme eines solchen nachhaltigen Handelns ausgeklammert. Lindenpütz fasst die Kritik an den Romanen zum Thema Artenschutz wie folgt zusammen:

- Unzulässige Vermenschlichung von Tieren
- Steuerung der Protagonisten wie der Rezipienten durch erwachsene Naturschutzexperten
- Deutung der ökologischen Krise in den Kategorien von Schuld und Wiedergutmachung
- Naivität und Einsinnigkeit der kinderliterarischen Lösungsmodelle (nach Lindenpütz 1999, 85)

Insgesamt beschreiben die Texte nur Symptome und fordern „die ‚lieben Kleinen‘ zum Bau von Öko-Teichen auf. An die Wurzeln des menschlichen Umgangs mit der Erde geht eine solche Umwelterziehung kaum“ (Lob & Gesing 1991, 9f.).

4 Vgl. den Beitrag „Der ökologische Kriminalroman“ von Corinna Lüdiche in diesem Band.

Während zunächst die Umwelt- und Naturschützer*innen in den vorgestellten Romanen ‚vor der Haustür‘ der kindlichen Leser*innen handelten und einfache Lösungen fanden, so weitet sich nach und nach der Blick und Umwelt- und Naturschutz wird globaler betrachtet. *Die sanften Riesen der Meere* (1990) von Nina Rauprich bspw. spielt auf der Insel Madeira und greift insofern komplexe Fragen auf, da eine Biologin auf die Insel kommt und mit den Fischern über Fisch- und Walfang diskutiert. Im Mittelpunkt steht der 12-jährige Manuel, der mit dem Walfang aufgewachsen ist und sich selbstverständlich auch als Walfänger betrachtet. Er weiß, dass er diesen Beruf ausüben wird, denn Alternativen bietet der Ort, in dem er lebt, kaum. Doch dann gerät er in einen Sturm und wird von einem Delphin/Wal gerettet. Er beginnt den Walfang zu hinterfragen, was zu familiären Streitigkeiten führt. Ihm zur Seite wird der alte Walfänger Luis-Alberto gestellt, der ebenfalls an den Methoden, insbesondere des technisch-industriellen Walfangs, zweifelt. Schließlich besucht eine deutsche Meeresbiologin die Insel, die ebenfalls den Walfang hinterfragt. Manuel gerät zwischen die Fronten: Einerseits hat er Mitleid mit den Fischen, glaubt nicht mehr all den „wilden“ Geschichten der Fischer, andererseits weiß er, dass der Walfang die Menschen im Dorf ernährt. Nina Rauprich lässt in dem Roman, wie auch in *Lasst den Uhu leben!*, nicht kindliche Umweltschützer*innen agieren, sondern ihnen werden erwachsene Wissenschaftler*innen zur Seite gestellt. Diese haben Ideen für Aktionen. Erst durch eine solche erwachsene Figur wird das Kind mit der Thematik konfrontiert und erkennt im Laufe der Handlung, die Notwendigkeit eines verantwortlichen Handelns gegenüber seiner Umwelt.

Damit korrespondieren *Lasst den Uhu leben!* und *Die sanften Riesen der Meere* sehr wohl auch mit anderen Texten wie *Eine Biberburg im Auwald* von Andreas Fischer-Nagel oder *Das Findelkind von Watt*, die in der Anfangsphase einer ökologischen Kinderliteratur entstanden sind. Diese Texte implizieren, dass der kindliche Protagonist noch aufgeklärt und von einer erwachsenen Person auch geleitet werden muss. Umweltfragen sind somit nicht Bestandteil der kindlichen Welt. In *Lasst den Uhu leben!* tritt mit dem Biologiestudenten Benno beispielsweise ein Tierschützer auf, der in einer Hütte im Wald lebt und sich um Uhus kümmert. Er macht den Kindern, die einen Uhu im Garten haben, klar, dass er in der Stadt eine Existenz als Student führt, jedoch sein einsames Leben im Wald bevorzugt. Damit entspricht Benno einer Figur, die sich als Topos durch die ökologische Kinder- und Jugendliteratur zieht: der einsame und verantwortungsbewusste Kämpfer für die Natur. Solche Helfer arbeiten freiwillig und ehrenamtlich. Allerdings bieten Nina Rauprich und auch andere Autor*innen der frühen ökologischen Kinderliteratur den kindlichen Leser*innen zu einfache Lösungen an und schaffen es nicht, kindliche Umweltschützer*innen als selbstständig agierende Wesen zu entwickeln. Die Literatur versteht sich explizit als Sozialisationsliteratur. Die erwachsenen Umweltschützer*innen sind sachkundige Autoritäten und werden zu Vorbildern. Zugleich werden sie auf diese Rolle reduziert, sie sollen die kindlichen Figuren aufklären und muten ihnen kein selbstständiges Handeln und Denken zu.

In Romanen wie *Brennesselsommer* (2012) von Annette Pehnt und *PeterSilie* (2016) von Antje Damm wird die Thematik dahingehend geweitet, dass die Aktivist*innen bereit sind, auch illegale Aktionen zu organisieren. Beide Autorinnen stellen erwachsene Umweltschützer*innen vor, die abseits der Gesellschaft leben. Fränzi aus *Brennesselsommer* ist ‚vor ein paar Monaten‘ (Pehnt 2012, 5) in die direkte Nachbarschaft der zwei Mädchen Anja und Flitzi gezogen, die mit ihren Eltern, beide berufstätig, in einem Einfamilienhaus leben. Fränzi zieht in dem verfallenen Nachbarshof ein, den alle im Dorf „die Ruine“ oder den

„Schandfleck von Lauterbach“ (Pehnt 2012, 7) nennen. Sie möchte dort einen Gnadenhof einrichten und berichtet bereits bei der ersten Begegnung mit Anja und Flitz, dass sie die Hunde teilweise aus einer Tötungsanstalt gerettet hat. Die beiden Mädchen sind fasziniert von Fränzi und ihren Ideen, besuchen sie, kümmern sich um die Tiere und lernen etwas über artgerechte Tierhaltung kennen. Die beiden Mädchen verbringen viel Zeit auf dem Hof, befreien mit Fränzi Tiere aus Restaurants und von Höfen. Damit folgt Pehnt dem Narrativ, eine*n erwachsene*n Tierschützer*in aufzugreifen, die*der den kindlichen Figuren ökologische Aspekte erläutert und sie in die Thematik Umwelt- sowie Tierschutz einführt. Anders jedoch als in den aufklärerischen Texten der 1980er- und 1990er-Jahre ist Fränzi keine studierte Biologin und hält auch keine längeren Vorträge, um den beiden Mädchen die Situation zu erläutern, sondern lässt sie einfach auf dem Hof arbeiten. Sie erklärt ihnen manches, manches begreifen die Mädchen langsam und erkennen, was Fränzi leistet. Aus dem naiven Blick und der Tierliebe eines etwa neunjährigen Mädchens entwickelt sich langsam eine Umweltschützerin.

Auch Antje Damm greift in ihrem Roman *PeterSilie* die Frage nach artgerechter Tierhaltung auf. Ähnlich wie in *Brennesselsommer* tritt wieder ein Erwachsener als Wissender auf, der den Jungen Nick aufklärt. Umwelt- und Tierschutz verkörpert zunächst Paul, der nicht nur als ein Nachbar mit einem grünen Daumen eingeführt wird, sondern auch als jemand, der sich als Umweltaktivist versteht, lange in einer Wohngemeinschaft gelebt und schließlich das Haus seiner Eltern geerbt hat. Sein Garten und auch sein Zuhause sind gegensätzlich zu Nicks Wohnumfeld. Nicks Familie selbst hat keinen „richtigen Garten, nur so einen Vorgarten, aber da wächst außer Gras nichts und die Hunde kacken immer hin“. (Damm 2016, 16) Der Roman spielt mit Gegensätzen und folgt damit einem tradierten Narrativ der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur. Er bedient sich des bekannten Bildes des Umweltaktivisten, verändert ihn jedoch so, dass er nicht mehr als derjenige auftritt, der Nick belehren und aufklären möchte. Vielmehr agieren beide auf Augenhöhe, Paul nimmt Nick als Gesprächspartner ernst, obwohl er ihm seinen Plan erst spät erläutert. Pauls Garten und Haus stellen einen Gegenentwurf zu Nicks Zuhause dar und können auch als ein Rückzugsort betrachtet werden. Zugleich bedient sich Damm des Bildes des Umweltaktivisten, der Bücher schätzt, die Natur liebt und wenig Wert auf materielle Dinge legt. Mit Eveline lernt Nick dann eine Freundin von Paul kennen, die ähnlich lebt wie Paul. Bereits ihr Vorgarten ziert ein „rote[r] Gartenzaun, hinter dem es in allen Farben blüht.“ (Damm 2016, 73) Auch ihr Haus ist anders als Nicks Zuhause:

Das Haus von Eveline gleicht einem Museum. Es ist so vollgestopft mit Krempel, dass man stundenlang nur gucken und staunen könnte. Die Möbel passen alle nicht wirklich zueinander. Da gibt es alte Holzschränke, bunt angestrichene Stühle, ein ziemlich wild bemaltes feuerrotes Bild, auf das jemand die Farbe fingerdick aufgetragen hat, einen Kronleuchter, der in seiner ganzen Pracht funkelnd von der Decke baumelt, und weiße Regale mit unzähligen Dingen, unter anderem viele Versteinerungen. (Damm 2016, 75)

Als Paul mit ihm über den Klimawandel sowie dem Umgang der Menschen mit der Natur spricht, weiß Nick gar nicht, was er dagegen unternehmen könne. Ähnlich wie in anderen Texten wird auch hier die Schuldfrage indirekt gestellt, die Nick jedoch von sich weist. Paul und Nick retten zwei Gänse, geben ihnen ein Zuhause und stellen fest:

Das ist schon ein Wunder, diese Gänse haben in ihrem Leben noch nie das Tageslicht, keine Wiese, geschweige denn einen Teich gesehen, aber sie verhalten sich trotz allem wie ganz normale Gänse [...] (Damm 2016, 126)

Nick reflektiert während dieser Aussage auch die Tatsache, dass nur zwei Gänse gerettet werden konnten. Aber er denkt über weitere Lösungen nach. Damit setzt sich der Text auch mit unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten auseinander: Als Paul und Nick Eveline besuchen, erklärt diese, dass bereits mehrere Organisationen gescheitert sind. Damit konnte mit legalen Mitteln nichts erreicht werden.

Trotz einer Akzeptanz der Thematik zeigen die hier vorgestellten Kinderromane, dass Umweltschützer*innen nach wie vor außerhalb der Gesellschaft leben, sich anders präsentieren und auch die unterschiedlichen Zuschreibungen hinsichtlich männlicher oder weiblicher Umweltschützer werden erst langsam aufgelöst. Während die kindlichen Umweltschützer*innen selbstständig seit der Jahrtausendwende agieren, werden die erwachsenen Umweltschützer*innen immer noch stereotypenhaft gezeichnet – etwa mit Blick auf das Wohnen, die Kleidung. Mädchen und Jungen agieren gemeinsam in Gruppen, sind gleichberechtigt und im Gegensatz zu erwachsenen Umweltschützer*innen werden die kindlichen nicht klischeehaft gezeichnet.

Die Figuren erfüllen bestimmte Funktionen, entsprechen Stereotypen und nehmen ein Schwarz-Weiß-Denken ein. Erwachsene Figuren fungieren dabei häufig als Sachkundige, welche die kindlichen Akteure aufklären und zum artgerechten Handeln ermuntern. Sie sind es, die den Kindern Hinweise und Hilfestellung geben. Damit werden die kindlichen Akteure nicht zu selbstständigen Forscher*innen, welche die Natur entdecken, nach Informationen suchen, sondern orientieren sich an dem, was die Erwachsenen raten. Das heißt aber auch:

Die didaktische und moralische Vereindeutigung aller Textaussagen verhindert mit dem ästhetischen Lernen zugleich auch die Wahrnehmung von Ambivalenzen und Widersprüchen der Erwachsenenwelt. (Lindenpütz 1999, 84)

Lindenpütz kritisiert zurecht, dass frühen Texte der ökologischen KJL sich zwar ästhetischer Mittel bedienen, jedoch auf Leerstellen verzichten und die Leser*innen über eine Entwicklung aufklären. Dabei verzichten sie auf komplexe Zusammenhänge und auch auf die Widersprüchlichkeit sowie Komplexität. Ist die eine Situation im Text gelöst, bekommt man fast immer das Gefühl vermittelt, man hätte genug geleistet. Es geht kaum um Nachhaltigkeit und Bewusstwerdung eines gesellschaftlichen Wandels, was bspw. an der Umgehungsstraße in dem Roman *Der Krötenkrieg von Selkenau* erzählt wird.

2.2 Kindliche Umweltschützer*innen

Die enge Verzahnung zwischen Kindheit und Natur ist im Kontext der Kinder- und Jugendliteraturforschung hinlänglich untersucht worden (vgl. Ewers 2013). Ewers verweist auf die Traditionen der Kindheitsbilder der Aufklärung und der Romantik, die sich bis heute in den kinderliterarischen Texten finden und sich vereinen.

Seit den 1990er-Jahren verändert sich das Bild der Umweltschützer*innen in der Kinderliteratur dahingehend, dass kindliche Protagonisten aktiver werden. Hinzu kommt, dass

die belehrenden und informativen Paratexte nicht mehr Teil der Bücher werden, denn die Kinder sind entweder sachkundig oder sie suchen selbstständig nach Informationen. Das Fremdbestimmte, das frühere ökologische Kinderromane prägte, schwindet und aktive selbstständige kindliche Umweltschützer*innen treten auf. Die Kinder organisieren sich selbst (bspw. *Die grünen Piraten*). Das Thema „Umweltschutz“ wird selbstverständlich gat- tungs- und genreübergreifend genutzt und findet sich etwa in Kriminalerzählungen oder Mädchenromanen von ebenso wie in der phantastischen KJL. Mit den Veränderungen einher geht auch ein Wandel der Umweltschützer*innen, denn diese sind nicht nur kind- lich, sondern Mädchen und Jungen können rational und emotional agieren. Kinder sind wissend, aufgeklärt und belehren die Erwachsenen, zeichnen sich jedoch auch durch eine emotionale Beziehung zu ihrer Umwelt aus. Erwachsene Helfer*innen geraten in den Hin- tergrund und zugleich zeigt ein Großteil der Kinderliteratur, dass Umweltschutz jetzt ein all- täglicher Gegenstand im Leben der Kinder geworden ist (etwa in *Nella-Propella*, 1994, oder *Entführung mit Jagdleopard* von Kirsten Boie). Belehrungen durch erwachsene Fachleute stehen nicht mehr im Vordergrund, sondern die kindlichen Protagonisten recherchieren selbstständig und Erwachsene helfen nur, wenn gefragt wird.

Die Kriminalromane des US-amerikanischen Autors Carl dokumentieren seit den 1990er-Jahren diese Veränderungen. In *Eulen* (engl. 2002, dt. 2003) bspw. lässt er expli- zit jugendliche Umweltschützer*innen auftreten (vgl. auch Mikota 2017). Der Junge Roy bemerkt eines Tages, das auf einem Baugrundstück eine seltene Eulenart ihre Nester hat. Doch auf diesem Grundstück soll eine Fast-Food-Kette entstehen und erst nach mehreren Sabotageakten nehmen immer mehr Menschen an den Protesten teil und können so letzt- endlich den Bau des Fast-Food-Restaurants verhindern. Jugendliche stellen sich gemeinsam mit Erwachsenen gegen die Baumaschinen und singen das Lied *This Land is Your Land* von Woody Guthrie und machen mit diesem Lied auch deutlich, dass das Land auch den Jugend- lichen gehört. Die Thematik in *Eulen* erinnert an *Lasst den Uhu leben!* und andere Texte. Der Unterschied findet sich jedoch in der Haltung der jugendlichen Protagonisten: Sie nehmen selber die Fragen des Umweltschutzes auf, kümmern sich und klären sich auch gegensei- tig auf. Roy recherchiert im Internet, ohne dass ihm ein erwachsener Umweltaktivist alles erklären muss. Damit nehmen die Umweltromane wie *Eulen* ihre Leser*innen ernst, trauen ihnen selbstständiges Handeln zu und verzichten auf langwierige wissenschaftliche Passagen.

Das Engagement der kindlichen Protagonisten charakterisiert die aktuelle Kinderlitera- tur wie beispielsweise *Conni rettet die Tiere* (2011) von Julia Boehme. Hier sieht eine Grund- schulklasse einen Film über bedrohte Tierarten und hinterher ist dem Mädchen Conni klar, dass etwas passieren muss:

Die drängendste Frage ist die, die auch Conni stellt:

„Was können wir bloß machen, damit nicht noch mehr Tiere aussterben?“

„Zunächst einmal sorgsamer mit der Natur umgehen“, erklärt Frau Reisig. „Nicht unnötig Wasser laufen lassen, Papier und Hefte aus Altpapier nutzen, Plastikmüll vermeiden ...“

„Das wissen wir doch“, ruft Conni. „Aber wir wollen etwas machen, das wirklich mit Tieren zu tun hat!“ (Boehme 2011, 7)

Der Impuls, aktiv zu werden, geht zwar von einer erwachsenen Person, nämlich der Lehre- rin, aus, aber Conni und ihre Freundinnen möchten sich engagieren und schließen sich dem

NABU an. Der Dialog verdeutlicht, dass Kinder aufgeklärt sind und sich engagieren möchten. Conni tritt schließlich dem Naturschutzbund bei, um Tieren zu helfen. Bei der ersten Aktion muss sie lernen Kröten zu retten, indem sie sie über die Straße trägt. Es geht weniger darum, eine liebevolle Beziehung zu den Tieren aufzubauen als darum, Tiere zu retten. Und auch damit unterscheidet sich die aktuelle ökologische Kinderliteratur von früheren Texten. Wichtig ist jedoch, dass in dem Buch nicht niedliche Tiere gerettet werden, sondern mit Kröten Amphibien aufgenommen werden und somit der Rettungsplan auch mit gewissen Vorbehalten behaftet ist:

Conni, Anna und Billi starren mit großen Augen in einen randvollen Plastikeimer. Darin krabbeln dicke, eklige, warzige Kröten über- und untereinander. Es ist ein Gewirr aus zuckenden grünen und braunen Leibern und Beinen. (Boehme 2011, 20)

Leider sind die Mädchen nach wie vor auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen, denn sie dürfen nicht alleine morgens zu der Sammelaktion radeln. Ihre Eltern erkennen zwar den Sinn von Umweltschutzaktionen, sind aber nicht bereit, Opfer – hier das frühe Aufstehen – zu bringen. Erst Connis Großvater hilft und die Mädchen schaffen es sogar, andere Mitschüler*innen zur Mitarbeit zu motivieren. Der Feind wird nicht konkret benannt, sondern es sind die Autofahrer*innen, die das Leben der Kröten gefährden. Aber der Band beschreibt nicht nur die Rettung der Kröten, sondern reflektiert auch den Umgang mit Wildtieren, die nicht mehr – wie in zahlreichen Texten der 1980er- und 1990er-Jahre – fast selbstverständlich berührt und domestiziert werden. Conni findet eine verletzte Dohle, bringt sie mit ihrem Großvater zum Tierarzt und muss sie bis zu ihrer Genesung in einem Käfig halten. Doch der Tierarzt ermahnt Conni, die Dohle nach ihrer Genesung freizulassen.

Die Romanbeispiele zeigen aber auch, dass die kindlichen Umweltschützer*innen sich insbesondere auf dem Land und in den Ferien mit der Thematik auseinandersetzen. Damit wird die Aktion auch als ein Abenteuer erlebt, nachhaltiges Verhalten wird dagegen kaum thematisiert. Umweltschutz wird zu kurz betrachtet und lediglich auf die Rettung der im Roman bedrohten Tierart reduziert.

3. Umweltschützer*innen in der Jugendliteratur

Ähnlich wie im Kinderbuch können Umweltschützer*innen auch in der Jugendliteratur der 1970er- und 1980er-Jahre Akteur*innen sein, die außerhalb der Gesellschaft stehen, eine gute, meist akademische, Ausbildung haben und sich äußerlich von den meisten Menschen unterscheiden. In den Texten wird nicht nur das Spektrum der Umweltbewegung noch deutlicher, sondern auch die Unterschiede zu der bürgerlichen Bevölkerung werden hervorgehoben. In dem Roman *Aktion Löwenzahn* (1984) heißt es beispielsweise:

Dann kam noch hinzu, daß wir uns in der Laubenkolonie ungeheuer einig waren. Das ist natürlich kein Wunder. Die Leute, die an der Trasse wohnen, werden ja nur durch den kommenden Verkehr belästigt. Wir aber werden dadurch bedroht. [...] Und außerdem kam uns zugute, daß ein großer Teil, zumindest der jüngeren Kolonisten, überdurchschnittlich gut gebildet ist. Sie waren oder sind durchweg Studenten. Schauen Sie sich mal an, wie viele Lehrer da wohnen. Dann ein paar Volkswirt-

schaftler, die sich ganz gut im Gestrüpp der Gesetze auskennen und leichter einen Draht zu den richtigen Stellen finden. (Schaaf 1984, 83)

Das Zitat macht klar: Die Umweltbewegung kann als eine Bewegung betrachtet werden, die von Intellektuellen sowie von Erwachsenen getragen wird. Jugendliche müssen erst noch für die Fragen sensibilisiert und von Erwachsenen in die Problematik eingeführt werden. Allerdings verliert die Kategorie Alter (*age*) im Jugendbuch an Bedeutung, denn die Jugendlichen agieren selbstständiger und sind hinsichtlich der Haltungen der erwachsenen Figuren kritischer, was sich insbesondere in Übersetzungen aus dem Englischen zeigt (vgl. u.a. Sutcliff, dt. 2023; Fountain, dt. 2022, Gold, dt. 2022). In allen drei Beispielen – *Der letzte Bär* von Hannah Gold, *Unter Null Grad. Countdown im Eis* von Ele Fountain oder *Grüner wird's nicht* von William Sutcliff – agieren jugendliche Akteur*innen in unterschiedlichen Kontexten und insbesondere Fountain entfaltet in ihrem Roman die Welt von Jugendlichen mit unterschiedlichen Perspektiven auf die Klimaveränderungen.⁵

Ein weiteres Themenfeld ist die Verknüpfung von Arbeitsplätzen und der Rodung der (Regen-)Wälder. In *Eingekreist. Cols Geschichte* (1991) wird beispielsweise die Abholzung von Wäldern in Australien kritisiert. Im Mittelpunkt steht der etwa 17-jährige Col, der in einer australischen Kleinstadt in ärmeren Verhältnissen aufgewachsen ist. Die Männer arbeiten überwiegend in der Holzwirtschaft, die seit einigen Jahren heftig kritisiert wird. Col ist sich der Problematik bewusst, liebt den Wald, fürchtet und sympathisiert zugleich mit der Umweltbewegung, die plötzlich aufgetaucht ist und die Arbeit der Holzfäller verhindern möchte. Er gerät zwischen die Fronten. Auch hier prallen also Welten aufeinander: Während die Holzfäller und ihre Familien eher aus der Unterschicht stammen und nur eine geringe Schulbildung besitzen, sind es wiederum die Umweltschützer*innen, die gebildet, wohlhabend sind und zudem noch aus der Stadt kommen. Zugleich werden sie abfällig als „Ökos“ (Wheatly 1991, 25) bezeichnet und mit bestimmten Klischees versehen. Col betrachtet sie als Großstadtmenschen sowie Nutznießer, welche die Arbeitslosenunterstützung nutzen, um zu demonstrieren und nicht zu arbeiten.

Schickimickis aus der Stadt, dachte ich, die uns erzählen, was wir mit unserem Land machen sollen. Wenn es nach ihr ginge, wäre der Alte seinen Job los, ich würde nie einen kriegen, und ihr wäre das alles egal. [...] Berufsdemonstranten, so nannte der Alte sie. Leben von der Arbeitslosenunterstützung, reisen im ganzen Land rum, verhindern, daß Arbeiter Arbeit haben. (Wheatly 1991, 11f.)

Ein friedliches Miteinander der beiden Gruppierungen scheint unmöglich und beide Parteien bemühen sich kaum darum. Neben dem Konflikt Erwachsene – Jugendliche, Intellektuelle – Arbeiter wird zudem der Konflikt zwischen Stadt- und Landmenschen diskutiert. Deutlich wird, dass die Stadtmenschen durchaus ein idealisiertes Bild von Natur besitzen, während die Arbeiter die Natur nutzen, um Geld zu verdienen. Damit bedrohen die „Ökos“ deren Einnahmequelle.

Seit den 1990er-Jahren erscheinen auch Jugendromane, die den globalen Charakter der ökologischen Krise herausarbeiten möchten und nicht ausschließlich über bestimmte

5 Vgl. hierzu auch den Beitrag „Eis als Relikt“ von Ksenia Kuzminykh in diesem Band.

bedrohte Tierarten berichten. Auch der Handlungsort verändert sich: Die Umweltschützer*innen agieren jetzt an unterschiedlichen Orten und sind oftmals miteinander vernetzt. Dennoch wird auch hier der*die Umweltschützer*in nicht als eine Figur entworfen, die akzeptiert wird, sondern auch in den Texten seit den 1990er-Jahren verkörpert sie nach wie vor eine*n Außenseiter*in. Die Gruppe kämpft gegen die Zerstörung der Natur, lebt jedoch fernab der Zivilisation auf einer einsamen Insel und agiert dort. Die Gruppe versucht mit neuen Energien zu leben und argumentiert gegen die Wegwerf- und Konsumgesellschaft. In den Aussagen wird die Gaia-Hypothese aufgegriffen, die – vereinfacht gesagt – die Erde und die gesamte Biosphäre als ein Lebewesen betrachtet. Tatsächlich stehen die Umweltschützer*innen in dem Roman in der Tradition der Hippiebewegung. Technologische Erneuerungen bedeuten nur bedingt den Fortschritt. Leon, die Hauptfigur in dem Roman *Ruf der Tiefe*, argumentiert auch dagegen:

Leon war nicht sicher, was er davon halten sollte. „Vielleicht würden andere Menschen auch gerne so leben. Aber es gibt leider kein idyllisches Tal in ihrer Nähe, in dem das Essen auf den Bäumen wächst.“ Er schaute hoch zu einer Kokospalme, die sich über ihm erhob und ihm jeden Moment eine Nuss auf den Kopf donnern konnte.

„Wir auf Big Island sind nur eine kleine Kolonie – aber es gibt immer mehr von uns, auch in den Städten.“ [...] „Wir beweisen an jedem einzelnen Tag, dass Menschen nicht nur zerstören und ausbeuten. Deshalb nennen wir uns NoComs. Von No Compromise – wir gehen keine faulen Kompromisse ein.“ (Brandis 2011, 272)

Ähnlich wie in anderen ökologischen Texten tritt hier eine Gruppe von umweltbewussten Menschen auf, die sich zudem für ein Leben außerhalb der Gesellschaft und damit fast schon außerhalb der Zivilisation entschieden hat.

Der Umgang mit Umweltschutz wird in der aktuellen Jugendliteratur komplexer entworfen, ohne den jugendlichen Leser*innen jedoch immer konkrete Lösungsvorschläge anzubieten. Die Romane *Am Rande der Gefahr* (2009) sowie *Schatten des Dschungels* (2012) beispielsweise greifen die Abholzung des Regenwaldes an. In beiden Romanen sind es Jugendliche, die in Naturschutzorganisationen aktiv sind, Demonstrationen organisieren, Flugblätter verteilen und die Welt der Erwachsenen kritisieren. Obwohl Aufklärung der Gesellschaft ihr Handeln bestimmt, greifen die Jugendlichen auch die Frage nach einem radikalen Widerstand auf.

Im Mittelpunkt des Romans *Am Rande der Gefahr* steht der 17-jährige Jan, dessen Mutter eine Ferienanlage in Indonesien baut. Jan engagiert sich in Hamburg in einer Umweltschutzaktion gegen das Abholzen des Regenwaldes, so dass es nicht verwundert, dass er während seiner Ferien in Indonesien immer wieder mit seiner Mutter ihre Arbeit diskutiert. Der Bau der Ferienanlage und die daraus resultierende Abholzung der Regenwälder werden von der Mutter als Fortschritt begründet. Der Tourismus sichert der einheimischen Bevölkerung Arbeitsplätze. Die Umweltschützer*innen im Roman argumentieren jedoch, dass sich westeuropäische Konzerne bereichern wollen. Aber tatsächlich bedeutet die Abholzung in den Augen zahlreicher Indonesier*innen Fortschritt. Umweltschutz hingegen wird als etwas „Weißes“ sowie Westeuropäisches betrachtet, das von außen in die Länder getragen wird. Natur wird hier also unterschiedlich wahrgenommen. Ein Teil der Menschen sieht Natur als Produktionsgrundlage, ein anderer als einen fast schon spirituellen Raum, den es

zu schützen gilt. Antworten darauf, welche Ansicht richtig und welche falsch ist, liefert der Roman nur bedingt.

3. Fazit

Betrachtet man das Bild der Akteur*innen der Umweltbewegung von ihrem Erscheinungsbild seit den 1970er-Jahren innerhalb der Jugendliteratur, so lässt sich festhalten, dass sie sich kaum verändert haben. Sie erinnern an Hippies und leben im Einklang mit der Natur. Es sind weitestgehend gut ausgebildete Menschen, welche die Gefahren erkannt haben und die Natur weder ausbeuten noch zerstören möchten. Nichtsdestotrotz verändert sich das Bild auch dahingehend, dass die Umweltbewegung global agiert und Menschen nicht nur aus gemeinsamen Stadtteilen handeln, sondern aus unterschiedlichen Ländern. Umweltschützer*innen als Ökoterrorist*innen, die noch in *Schatten des Dschungels* negativ besetzt wurden, wandeln sich zu einer positiv besetzten Figur wie bspw. in Erlers Roman *Brennendes Wasser* (2014) oder auch in Brandis' aktuellem Roman *White Zone. Letzte Chance*. Hier steht die Antarktis im Jahre 2030 im Mittelpunkt der Handlung. Sechs Jugendliche, die alle vorbestraft sind, sollen drei Monate in einer stillgelegten Forschungsstation verbringen und soziale Kompetenzen erlernen. Betreut werden sie von zwei Sozialpädagog*innen, haben nur eingeschränkten Zugriff zum Internet und müssen sich mit ihrem bisherigen Leben auseinandersetzen. Sie werden aber von der Schönheit des Landes geblendet und beschließen aktiv zu werden. Sie entführen spontan einen japanischen Manager, der das Walfanggesetz auflösen möchte. Viel wichtiger jedoch als die Tat der jungen Umweltschützer*innen ist der Epilog im Buch. Hier wird einerseits erzählt, was aus den Jugendlichen geworden ist, andererseits aber auch, dass die Walfanggesetze eingeschränkt wurden. Unweigerlich fragt man sich, ob es mit der Tat der Umweltschützer*innen zusammenhängt.

Schaut man sich die Beispiele aus der Jugendliteratur an, so fällt auf, dass aktiver Widerstand seit den 1990er-Jahren thematisiert wird und jugendliche Figuren sich vernetzen. Fragen nach illegalem Handeln werden diskutiert und teilweise auch ausgelebt. In Romanen wie *Der Geschmack des Lebens* (2021) lässt die Autorin Claudia Praxmayer ihre Heldin aufs Land ziehen. Im Hause ihrer verstorbenen Patentante entdeckt sie eine Widerstandsbewegung, die sich genmanipuliertem Saatgut widersetzt und alte Sorten rettet.

Mittels der Erzählinstanzen, die nahe an den jugendlichen Akteur*innen sind, wird auch ein Verständnis für das Handeln geweckt. Kritik kommt lediglich von erwachsenen Figuren, aber die Jugendlichen erfahren trotz der illegalen Handlungsmuster auch Sympathien. Auffallend ist, dass zumindest in den hier untersuchten ökologischen Kinder- und Jugendromanen sich das Bild der Umweltschützer*innen gewandelt hat und Umweltschutz fest in die Alltagswelt der Kinder integriert wird. Kinder und Jugendliche werden zu aktiven Figuren, die das Wissen besitzen und sich engagieren wollen. Damit werden sie auch zu Vorbildern für Leser*innen. Während jedoch in der aktuellen Kinderliteratur nach wie vor Umweltschutz vor der Haustür angesiedelt ist und den kindlichen Leser*innen Aktionsräume vorgestellt werden, so werden in der Jugendliteratur Fragen der Globalisierung aufgenommen.

Verändert hat sich auch die Sicht auf weibliche Umweltschützerinnen, denn diese treten ebenfalls als Naturwissenschaftlerin auf, besitzen Wissen und Empathie gegenüber der Natur. Gerade diese Verbindung von Wissen und Empathie wird in aktuellen Romanen besonders hervorgehoben.

Literatur

Primärliteratur

- Boehme, Julia (2011). *Conni rettet Tiere*. Hamburg: Carlsen.
- Brandis, Katja & Ziemek, Hans-Peter (2011). *Ruf der Tiefe*. Weinheim: Beltz.
- Brandis, Katja & Ziemek, Hans-Peter (2012). *Schatten des Dschungels*. Weinheim: Beltz.
- Chotjewitz, Dawid (2009). *Am Rande der Gefahr*. Hamburg: Carlsen.
- Damm, Antje (2016). *PeterSilie*. Hamburg: Tulipan.
- Erler, Lukas (2014). *Brennendes Wasser*. Würzburg: Arena.
- Fischer-Nagel, Andreas (1986). *Eine Biberburg im Auwald*. Berlin: Erika Klopp.
- George, Jean Craighead (1995). *Der Fall Rotkehlchen. Umweltsündern auf der Spur*. Frankfurt a.M.: Aarau. [EA i.D. 1973]
- Heyne, Isolde (1992). *Der Krötenkrieg von Sekenau*. München: dtv. [EA 1987]
- Michaelis, Antonia (2021). *Die Amazonas-Detektive. Verschwörung im Dschungel*. Bindlach: Loewe.
- Poßberg, Andrea & Böckmann, Corinna (2014). *Die grünen Piraten. Giftfaher unter Wasser*. Grevenbroich: Südpol Verlag.
- Poßberg, Andrea & Böckmann, Corinna (2015). *Die grünen Piraten. Jagd auf die Müllmafia*. Grevenbroich: Südpol Verlag. [EA 2011]
- Poßberg, Andrea & Böckmann, Corinna (2019). *Die grünen Piraten. Anschlag auf die Baumriesen*. Grevenbroich: Südpol Verlag.
- Poßberg, Andrea & Böckmann, Corinna (2020). *Die grünen Piraten. Plastikplage im Bieberssee*. Grevenbroich: Südpol Verlag.
- Poßberg, Andrea & Böckmann, Corinna (2021). *Die grünen Piraten. Faule Tricks im Windpark*. Grevenbroich: Südpol Verlag.
- Praxmayer, Claudia (2021). *Geschmack des Lebens*. München: cbj.
- Rauprich, Nina (2009). *Lasst den Uhu leben!* München: dtv. [EA: 1985]
- Rauprich, Nina (2011). *Die sanften Riesen der Meere*. München: dtv. [EA: 1987]
- Schaaf, Hanni (1984). *Aktion Löwenzahn*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wheatly, Nadia (1991). *Eingekreist, Cols Geschichte*. Weinheim: Beltz 1991.
- Winsemius, Dieuwke (2009). *Das Findelkind vom Watt*. München: dtv. [EA: dt. 1987]

Sekundärliteratur

- Ewers, Hans-Heino (2013). Kinder und Natur, Kinder der Natur. Ansichten zum kindlichen Naturverhältnis vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart – ein Streifzug. In Hans-Heino Ewers, Gabriele von Glasenapp & Claudia Maria Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 1–11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jacobi, Stefanie (2022). Literarisierter Naturschutz als intersektionale Bewegung? Eine diachrone Untersuchung ökologischer Jugendliteratur aus intersektionaler Perspektive. *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (Natur schreiben)*, 128–140.

- Lindenpütz, Dagmar (1999). *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung. Untersuchungen zur Konzeption von Natur und Umwelt in der erzählenden Kinderliteratur seit 1970*. Essen: Die blaue Eule.
- Lindenpütz, Dagmar (2000). Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In Günter Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2: Medien und Sachbuch, Ausgewählte thematische Aspekte, Ausgewählte poetologische Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL und Unterricht* (S. 727–745). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lob, Reinhold E. & Gesing, Harald (1991). Umwelterziehung ganzheitlicher und umfassender Bildungsauftrag für die Grundschule. In Harald Gesing & Reinhold E. Lob (Hrsg.), *Umwelterziehung in der Primarstufe. Grundlinien eines umfassenden Bildungskonzepts* (S. 7–31). Heinsberg: Agentur Dieck.
- Mikota, Jana & Pecher, Claudia Maria (2020). Klima-, Umwelt- und Naturschutz in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *kjle&m* 2020.4, 8–18.
- Mikota, Jana (2013). Vom Hippie zum Ökoterroristen: Umweltschützer in der Kinder- und Jugendliteratur. In Hans-Heino Ewers, Gabriele von Glasenapp & Claudia Maria Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 113–130). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mikota, Jana (2017). „This land is our land“. Kindliche und jugendliche Umweltschützer in der Kinder- und Jugendliteratur. *Interjuli* 01/12, 6–26, <https://doi.org/10.5167/uzh-75903>

Berbeli Wanning

Unsere grünen Mitgeschöpfe

Eine dimensionale Ordnung der Pflanzenlektüren für Kinder

1. Einleitung

Kinderbücher, die sich in Schrift und Bild dem Thema Pflanzen widmen, sind seit einiger Zeit im Trend. Dabei geht es seltener um lexikalisches Wissen zu bestimmten Pflanzenarten, sondern häufiger um deren Lebensräume wie Wälder oder Gärten, aber auch um das Grün in der Stadt. In zahlreichen dieser Pflanzenbücher finden sich Zusammenhänge, die das Verhältnis des Menschen zur pflanzlichen Lebensform thematisieren, einige machen Kindern überhaupt erst bewusst, dass Pflanzen Lebewesen und keine ‚Dinge‘ sind. Das Interesse des jungen Lesepublikums wird aber nicht nur über die Neugier und den Wissensdurst geweckt, sondern auch mittels spannender Geschichten. Zugleich wird das florale Sprachverständnis durch die Lektüren stark gefördert, das zunehmend gefährdet ist, was den Zugang der Kinder zur Welt der Pflanzen erschwert, besonders zu der floralen Vielfalt, die über die jeweils heimische Vegetation hinausgeht:

Es waren einmal Wörter, die sich herauschlichen aus der Sprache der Kinder. Sie verschwanden so leise, dass es kaum jemandem auffiel – ein Verdunsten wie von Wasser auf Stein. Es waren Wörter, mit denen Kinder die Natur um sich herum benannt hatten: Blauglöckchen, Brombeere, Eichel, Eisvogel, Farn, Heide – dahin! Kastanie, Natter, Otter, Rabe, Weide, Zaunkönig – alle dahin! Die Wörter gingen verloren: Summten nicht mehr durch Kinderstimmen, waren nicht mehr lebendig in ihren Geschichten. (MacFarlane & Morris 2018, 3)

Das leise Verschwinden der Wörter wird doch gehört, es ruft Widerstand hervor. Mittlerweile sind viele Erziehungsverantwortliche und Lehrkräfte sensibilisiert, wenn Kinder kaum noch in der Lage sind, einen sprachlichen Ausdruck für die sie umgebende Natur zu finden: „Was passiert, wenn Wörter, die die Natur beschreiben, aus Wörterbüchern verschwinden? Wie können wir dann die Klimakrise begreifen?“ Dieser Alarmruf ging vor einiger Zeit durch die Medien. Der konkrete Hintergrund ist folgender: In den englischsprachigen Oxford-Junior-Wörterbüchern, die sich an Kinder ab sieben Jahren richten, werden seit mehreren Jahren bereits die englischen Wörter für ‚Moos‘, ‚Blumenkohl‘ und ‚Klee‘ gestrichen und durch Wörter wie ‚Datenbank‘, ‚Chatroom‘ und ‚Breitband‘ ersetzt. Wörter, welche die Natur und hier insbesondere die Vielfalt der Pflanzen beschreiben, verschwinden allmählich aus dem kindlichen Sprachschatz. Bedenkt man, wie wichtig die Sprache für die kindliche Wahrnehmung der Welt ist, kann diese Entwicklung nur beunruhigen. Die Kinder brauchen diese und noch viel mehr Wörter aus dem Wortfeld Natur und Pflanzen, um das darzustellen, was ihre vegetabile Umgebung ausmacht, um darüber nachdenken zu können, um die Artenvielfalt wahrzunehmen und um die Welt der Lebewesen unter dem Oberbegriff

„Pflanzen‘ ordnen und von anderen, z.B. Tieren, unterscheiden zu können. „Die gestrichenen Worte bezeichnen Dinge, die wir sehen, schmecken oder fühlen. Kinder füllen sie mit Wissen und Fantasie. Brombeeren sind lecker, Blumenkohl sieht aus wie ein Gehirn, Moos wächst am liebsten im Schatten.“ (Schöningh 2022) Mit der sprachlichen Verarmung gehen daher weitere Einschränkungen auf der kognitiven und auf der sensitiven Ebene einher.

Namhafte Schriftsteller*innen, darunter die durch Umweltdystopien bekannt gewordene Margaret Atwood, schrieben einen Protestbrief an den Verlag: Kinder bräuchten eine Beziehung zur Natur, lautet ihre Argumentation. Sprache, als vermittelndes Medium, sei dafür essenziell. Fehlende Begriffe aus der Natur trügen dazu bei, die auch in anderen Bereichen bemerkbare Entfremdung der Kinder von der Natur noch voranzutreiben. Sie nannten ein radikales Beispiel: „Wenn es kein Wort für Wald mehr gäbe, gäbe es keinen Wald mehr. Dann gäbe es zwar noch Bäume, Sträucher und Rehe, aber eben keinen Wald. Die Geschichten, die durch den Begriff entstehen, verschwänden.“ (Zit. n. Schöningh 2022)

2. Problemaufriss

2.1 Fragestellung

Die Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur veröffentlicht seit über 15 Jahren (bis September 2023) unter dem Motto ‚Drei für unsere Erde‘ monatlich je einen Klima-, Umwelt- und Naturbuchtipps, quer durch alle Altersgruppen und Genres, Romane, Sachbücher, Lexika und Bilderbücher. Anfangs noch fast ein ‚Nischenprojekt‘, gibt es inzwischen ein so großes Angebot ökologischer Kinder- und Jugendliteratur, dass die Akademie sich entschlossen hat, die Leseempfehlungen von einer monatlichen auf eine jährliche Frequenz umzustellen.¹ Die jährliche Empfehlungsliste ‚Der ökologische Rucksack‘, die im Jahr 2019 mit allerlei Kinderpflanzenbüchern vollgepackt wurde, führte zu einem Trend, denn während Tierbücher aus keinem Kinderleben wegzudenken sind, hatten es Pflanzen zuvor schwer, sich in der kindlichen Lesewelt zu etablieren. Doch seit etwa fünf Jahren erscheinen mehr und mehr Bücher, die Kinder über Pflanzen informieren oder die spannende Geschichten erzählen, in denen Pflanzen eine Hauptrolle spielen – häufig als Freundinnen und damit den literarischen Tieren ähnlich, eine emotionale Bindung aufbauend. Die Fragestellung lautet nun, inwiefern können diese Pflanzenbücher der oben beschriebenen Situation des Wortverlusts vorbeugen oder Abhilfe schaffen? Was ist der besondere Beitrag der Pflanzenbücher zur nachhaltigen Bildung und Erziehung im Kindesalter?

2.2 Kinderpflanzenbücher

Es ist lange bekannt, dass die literarischen Figuren, die den Kindern ein besonderes Identifikationsangebot machen, nicht unbedingt menschliche sein müssen. Ebenso gut können Lebewesen aller Art, Tiere und Pflanzen, den Kindern nahegebracht und in ihrem natür-

1 Vgl. die aktuelle Ankündigung der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, <https://www.akademie-kjl.de/buch-app-empfehlungen/klima-umwelt-natur-buchtipps/>

lichen Lebensraum, der häufig gefährdet ist, vorgestellt werden. (Vgl. Wanning 2023, 198) Pflanzen als Protagonistinnen und als Erzählfiguren, die eine wichtige Rolle im Handlungsgeschehen einnehmen, sind noch weniger populär als die Gattung Tierbuch, bieten dafür aber neue erzählerische Möglichkeiten. Im Unterschied zum Sachbuch kann die fiktionale Kinderliteratur Pflanzen zu empathischen Wesen machen, indem sie beispielsweise in der Ich-Form erzählen, wodurch Kinder Einblick in das pflanzliche Innenleben erhalten, über das anders als durch dichterische Kreativität nichts herauszufinden ist. Pflanzen fügen sich in eine Gemeinschaft gleichberechtigt ein, können für die Kinder zu Freundinnen werden. Es entsteht eine Ebene der Verantwortlichkeit, die Kinder motivieren kann, beispielsweise am Schutz pflanzlicher Lebensräume mitzuwirken. Darüber hinaus sind sie sprachlich und bildlich sensibilisiert, nehmen pflanzenschädigende Umweltphänomene wie Dürreperioden oder Schädlingsbefall aufmerksamer wahr. Die Empathieträgerfunktion wird verstärkt durch Fantasiewesen, die entweder sehr eng auf die Pflanzen bezogen sind und ihnen eine Stimme geben oder die sich direkt an die Kinder wenden, gleichsam als Vertreter*innen einer Anklage gegen den Klimawandel und das Artensterben. Sie erweitern damit den Handlungsspielraum bzw. Aktionsradius der literarischen Pflanzenfigur und erschließen einen Bereich für die Empathiewirkung, der dem Sachbuch allenfalls in seiner hybriden Form zugänglich ist.

Mit geeigneten Kinderpflanzenbüchern kann von klein auf ökologisches Denken gelernt werden, das zumindest moralisch die nicht ausschließlich menschliche Sichtweise vertritt. Die vielgestaltigen, oft heldenhaften Pflanzenfiguren bzw. Kinderfiguren im engen Verbund mit Pflanzen, die stets umweltrelevant handeln, machen es vor. Handlungsverstehen als solches gehört zu den literarischen Grundkompetenzen, über die schon junge Kinder – in Abhängigkeit von ihrer kognitiven Denkentwicklung – verfügen (vgl. Boelmann 2021, 52). Dem passen sich die Kinderpflanzenbücher mit ihrem vielseitigen Angebot an, das sich in Sach-, hybride und fiktionale Literatur kategorisieren lässt, wie die im Folgenden angeführten Titel in einer kleinen Auswahl zeigen.

2.3 Forschungsthese

Um die Wirkung der Kinderpflanzenbücher auf Bildung und Erziehung zu erhöhen, kommt es auf die Auswahl an. Üblicherweise halten wir uns an die allgemeinen Kategorien Sachbuch und fiktionales Buch, um das Angebot überschaubar zu machen: für den Sachunterricht das Sachbuch, für den Deutschunterricht das fiktionale Buch. Ich möchte jedoch einen anderen Vorschlag machen: Wir sollten, statt kategorial auszuwählen, dimensional denken. Was ist damit gemeint?

Kinderpflanzenbücher, besonders die fiktionalen, können mehrdimensional gelesen werden. Sie weisen Berührungspunkte mit anderen kinderliterarischen Gattungen auf, z.B. Abenteuerbuch, Kinderkrimi, Mädchenbuch, Familien- und Freundschaftsbücher, Dystopie. Auch die Sachbücher, gerade deren hybride Formate, haben an dieser Vielfältigkeit Anteil. Daraus folgt, dass sich die Bücher nicht nur nach der sachbezogenen Pflanzthematik im engeren Sinn oder nach ihrer literarischen Gattung (verstanden als Kategorien der Ordnung), sondern auch nach anderen Bildungszielen auswählen lassen. Um den Paradigmenwechsel genauer zu verdeutlichen, seien hier zunächst die beiden Hauptkategorien der Kinderpflanzenbücher mit Blick auf ihre Funktionen für die Wissensvermittlung und Lesemotivation zusammengefasst:

<i>Sachbücher</i>	<i>Fiktionale Bücher</i>
vermitteln Kindern Wissen über Pflanzen und deren Lebensräume,	erzählen Geschichten, in denen Pflanzen eine wichtige Rolle spielen,
nutzen die Formate Lexikon, Herbarium, Bestimmungsbuch, Kindersachbuch und Sachbuch mit erzählerischen Elementen (hybrides Sachbuch),	können direkt aus der Perspektive der Pflanze selbst oder der einer Stellvertreterfigur (an Pflanzen orientiertes Fantasiewesen) erzählen,
zeigen die Vielfalt der Pflanzen auf und bieten Orientierung, z.B. durch Unterscheidung von Zier- und Nutzpflanzen,	bieten so eine (pflanzliche oder fantastische) Identifikationsfigur für das lesende Kind an,
geben in der Form von Gartenbüchern Anregung zum gestaltenden Umgang mit Pflanzen.	fügen Spannung und Abenteuer zum Thema Pflanzen hinzu und erhöhen dadurch das Interesse,
	erzeugen Empathie und vertiefen dadurch das Sachwissen über Pflanzen.

Der letzte Punkt, die Empathieerzeugung, findet sich teils auch im hybriden Format des Sachbuchs mit erzählerischen Elementen. In beiden Fällen kommt die durch Empathie erzeugte Verbindung zwischen den Inhalten und den lesenden Kindern der Erweiterung ihres Pflanzenwissens zugute. Zugleich besteht hier eine Schnittmenge zwischen den Kategorien, die noch wichtig werden wird für die dimensionale Zuordnung. Dieser Vorschlag ist nicht gegen eine kategoriale Zuordnung gerichtet, welche die produktionsästhetische Seite dieser Kinderliteratur abbildet, sondern wirkt ergänzend aus rezeptionsästhetischer Sicht, weil er darlegt, nach welchen Kriterien und Funktionsbestimmungen Kinderpflanzenbücher ausgewählt und eingeteilt werden können, um eine gezielte Vermittlung der Inhalte zu erreichen und um die Kinder altersgerecht zu fördern, ihnen mithin ein Wissen über alle Lebensformen altersangemessen zu vermitteln.

Der Vorteil dieses dimensional Zugangs besteht darin, dass die Kinder im Fokus sind: Was sollen sie über Pflanzen und zugleich über das Verhältnis von Pflanzen und Menschen, also über deren Bedeutung und wichtige Funktion, lernen? Der ganzheitliche Ansatz zeigt, dass sich dieses Lernen nicht in der Kenntnisnahme von Faktenwissen erschöpft, sondern viele weitere Aspekte unterschiedlicher Lernbereiche auf kognitiver, affektiv-emotionaler und konativer Ebene einbeziehen muss. Erst dann entfaltet sich das ökologische Bewusstsein durch diese besondere, botanisch und kulturell verankerte Form des Pflanzenwissens vollständig.

3. Dimensionen ergänzen und ersetzen Kategorien

Die dimensionale Ordnung der Pflanzenlektüren für Kinder, die zugleich eine zielgerichtete Auswahl für den didaktischen Einsatz erleichtert, geht also von den Bedürfnissen der Kinder aus und nicht nur von dem kategorialen Angebot. Der Aufbau des Pflanzenwissens erfolgt über mehrere Kanäle: kognitiv, affektiv-emotional und konativ. Es werden weitere Verstehens- und Bildungsziele (wie z.B. ganzheitliches Begreifen, Kommunikation, Inter-

pretation des Sprache-Bild-Bezugs) berücksichtigt, dadurch lernen Kinder die Bedeutung der Pflanzen für Menschen und für die Natur unter vielen verschiedenen Blickwinkeln kennen, und ihre innere Vorstellungsbildung wird gefördert (vgl. Breit 2022, 105). Der Vorschlag dieses Beitrags bezieht sich auf vier Dimensionen, nach denen das kinderliterarische Angebot zum Thema Pflanzen eingeteilt werden kann:

- Information und Wissen
- Unterhaltung und Spannung
- Freundschaft und Beziehungen
- Fürsorge und Verantwortung

Es folgen nun Erläuterungen, was diese Dimensionen jeweils in Bezug auf den Wissensaufbau, auf die Lesemotivation und auf die kognitiven Kompetenzen leisten, ergänzt durch passende Beispiele. Indem die ohnehin verwischte Grenze zwischen dem Pflanzensachbuch für Kinder und den fiktionalen Geschichten mit und über Pflanzen didaktisch durch das Konzept der Dimensionalität überwunden werden kann, lässt sich das volle Potenzial der aktuellen Kinder-Pflanzenliteratur zur nachhaltigen Bildung und literarisch-nachhaltigen Erziehung nutzen.

3.1 Dimension Information und Wissen

Zu dieser Dimension zählen Bücher, die Pflanzen in ihren jeweiligen Lebensräumen zeigen, damit die Kinder sie auf diese Weise kennenlernen und einordnen, zugleich aber sich selbst in ein Verhältnis zu diesen Lebensräumen setzen können: Ist es der vertraute Wald oder der ferne und exotische Dschungel? Während Peter Wohllebens Buch *Hörst du die Bäume sprechen?* bereits im Titel den Wald als kommunikativen Lebensraum vorstellt, versuchen Till Penzek und Julia Neuhaus in *Floras Dschungel* durch eine vertrauenerweckende Figur den Kindern eine pflanzliche Welt nahezubringen, die sie in ihrer gewohnten Umgebung nicht unmittelbar treffen können. Andere Bücher wie *Die Superkräfte der Pflanzen* (Anne Scheller) erregen Aufmerksamkeit für die Vegetation, indem sie Pflanzen als Superhelden stilisieren und so den Kindern vertraute Muster auf diese Lebensform übertragen. Holzfäller *Willibart* in seinem Wald (Ducan Beedie) hingegen bringt Humor ins Spiel und erweitert das Wissen der Kinder um die Fragilität des Lebensraums Waldes durch seine berufliche Perspektive: Was wird z.B. aus den Vögeln, wenn die Bäume fehlen, wo bauen sie zukünftig ihr Nest? So lernen bereits Kinder ab drei Jahren die Zusammenhänge kennen, die für den Aufbau eines nachhaltigen Wissens über Pflanzen so wichtig sind. Sie stellen einen eigenen individuellen Bezug zum Wald her, was ihnen helfen kann, über die Zukunft des Waldes nachzudenken und dessen jetzigen Zustand genauer wahrzunehmen (vgl. Laub 2023, 277f.). Darüber hinaus erfahren sie etwas über die Materialität und Stofflichkeit des Waldes, indem der Mensch diesen als Ressource nutzt. Wald(bilder)bücher lassen sich mithin ebenso als „Stoffgeschichten“ lesen, die Kindern helfen, auch kollektive Verhaltensweisen der Menschen im Umgang mit der pflanzlichen Natur infrage zu stellen (vgl. Anselm & Hoiß 2021, 30).

3.2 Dimension Unterhaltung und Spannung

Kinder lieben spannende und unterhaltsame Geschichten, die lustig bis märchenhaft sind und vielleicht sogar eine Prise Abenteuer enthalten, und so können diese auch dazu eingesetzt werden, ihr Interesse an Pflanzen zu wecken. Dadurch wird ihre Neugier ebenso gefördert wie ihre Vorstellungskraft in Bezug auf Pflanzen. Cornelia Funkes und Tammi Hartungs *Das grüne Königreich* sowie Yarrow Townsends *Alva und das Geheimnis der flüsternden Pflanzen* oder Shanice Doblens *Das Geheimnis der Pflanzen*, jeweils Kinderromane mit menschlichen Identifikationsfiguren, sind hier als Beispiele anzuführen, aber auch Eleanor Bicks *Fio, Tika und die Bienenkönigin*. In diesem Buch sind die Hauptfiguren Gartendracchen, freundliche Fantasiewesen, jeweils einer Pflanzenart zugordnet, die gegen den Einsatz von Pflanzenschutzmitteln und die Ausbreitung der Pflanzenmonokultur kämpfen. Lesende Kinder fiebern mit *Henrike* mit, die in ihrem *Dachgarten* (Albert Wendt) nicht nur Pflanzen, sondern auch gleich einen ganzen urbanen Mikrokosmos vor der Zerstörung durch allerlei Gefahren rettet. Jüngeren Kindern gefällt *Meine Pflanze Schling-Schlang* (Barroux), die sie mit Spaß Erstaunliches über Pflanzen lernen lässt, so dass sie diese Erkenntnisse auf ihre alltägliche Umwelt mit Pflanzen übertragen können sowie mehr und Neues über Pflanzen erfahren.

3.3 Dimension Freundschaft und Beziehungen

Diese Dimension verändert, wie Kinder die Pflanzenwelt wahrnehmen: Sie lernen Pflanzen als *companion species*² kennen, als Mitgeschöpfe, zugleich als Freundinnen und Begleiterinnen, zu denen sie eine Beziehung aufbauen können. Beispielhaft ist Antja Damms *Die Wette*: Lilo kümmert sich um das Wohlergehen einer Topfpflanze, fährt diese im Puppenwagen aus, lässt sie mitspielen, versorgt sie mit Wasser und Licht. Mit ihr zusammen lernen die Kinder Achtsamkeit und Respekt gegenüber der pflanzlichen Lebensform. Das Pflänzchen ist ganz anders als ihre übrigen Spielkameradinnen, doch spielen sie alle harmonisch zusammen, die Bedürfnisse der grünen Freundin berücksichtigend. So wird ästhetisch-beiläufig von Diversität erzählt (vgl. Kißling 2023, 75) und der anthropozentrische Blickwinkel verändert, demzufolge Diversitätsdarstellungen in Kinderbüchern sich überwiegend auf andere Menschen beziehen, weniger auf andere Lebewesen allgemein. In *Lotta entdeckt die Welt im Garten* (Sandra Grimm) wird der von Menschen gestaltete Lebensraum der grünen Mitgeschöpfe vorgestellt, den Lotta versorgt, die dabei ein sehr persönliches Verhältnis zu den Pflanzen entwickelt, so dass Kinder sich ebenso mit ihrer individuellen Beziehung zu Pflanzen aus einer weiteren Perspektive beschäftigen können, die hier, ähnlich wie in *Die Wette*, zur nächsten Dimension überleitet, weil sich aus Beziehungen und Freundschaften auch Fürsorge und Verantwortung ergeben.

2 Mit diesem inzwischen sehr populären Begriff veränderte Donna Haraway 2003 die anthropozentrische Sicht auf die Natur und die Lebewesen, ausgehend von der Tierwelt.

3.4 Dimension Fürsorge und Verantwortung

Kinder lernen die Verantwortung kennen, die sie für die Pflanzen und damit für die Umwelt tragen, z.B. wenn sie lesend Theo in *Theos Umweltabenteuer rund um Wald und Wiese* (Johanna Winkler) folgen. Dadurch gewinnen sie ein vertieftes Verständnis für die Zusammenhänge der unterschiedlichen Lebewesen und Lebensformen. Sie kümmern sich um Pflanzen und versorgen sie gut, ganz anders als die Figuren in *Der Lorax* (Dr. Seuss), dem Klassiker unter den Pflanzenbüchern für Kinder, die aus Profitgier wertvolle Trüffelbäume komplett abholzen, bis auch der Lebensraum für verschiedene Tiere zerstört ist. Der Wicht Lorax spricht für die Bäume und erteilt Kindern den Auftrag, es zukünftig besser zu machen als die Erwachsenen in dieser Geschichte. Solchermaßen dystopisch ist auch der Roman *Die Welt, von der ich träume* (Marie Pavlenko), der in der Zukunft spielt und eine Umwelt zeigt, in der es fast keine Bäume mehr gibt. Kinder ab acht Jahren treffen auf die etwa gleichaltrige Protagonistin Samaa und können von ihr etwas über die Verantwortung für die Natur lernen, die sie tragen, damit es in der Wirklichkeit nicht so weit kommt und alle Bäume verschwinden. So beschäftigen sie sich aus einer Perspektive der Zukunft mit den Bedrohungen, denen Pflanzen ausgesetzt sind, beispielsweise durch den Klimawandel oder durch rücksichtslose und nicht nachhaltige Verwertung. Diese Dystopie für Kinder extrapoliert aktuelle Strukturen (Wald- und Baumschäden durch Klimawandel) und denkt sie weiter bis zum Extrem (Verschwinden fast aller Bäume), zugleich wird ein „kontrastierende[r] Alternativraum“ (Morbach 2021, 35) geschaffen: Durch die Erzählweise auf mehreren Zeitebenen erfahren die lesenden Kinder nicht nur von den Schrecken einer baumlosen Zukunft, sondern lernen zugleich Lösungsmöglichkeiten kennen, die aus der Kraft von Geschichten kommen. Kein Sachbuch könnte eine solche Perspektive bieten: Erst die Wissens- und Erzähldimensionen zusammen, hier im Viererschema nochmals differenziert, bieten Kindern einen tiefen Einblick in die vegetabile Welt, vermitteln Informationen und Wissen (kognitiv), stellen eine Verbindung her (affektiv-emotional) und zeigen handlungspraktische Lösungen zur Gefahrenabwehr von Bedrohungen, wie der Klimawandel eine ist (konativ).

4. Fazit

Kinderpflanzenbücher nutzen die zu ihrer Verfügung stehenden Mittel, um das Thema Pflanzen in allen seinen Facetten den Kindern nahezubringen. Sie bevorzugen dabei Bilder, welche die ober- und unterirdische Existenz der Pflanzen zeigen, ihre Lebensräume Wiese und Wald, Garten und Feld, unter, über und am Wasser usw. Sie verwenden eine Sprache, die kindgerechte Zeichen- und Symbolsysteme nutzt und den Wortschatz der Kinder erweitert mit den Begriffen, die Pflanzenwissen ausmachen. Fiktionale Kinderpflanzenbücher erzeugen und vertiefen diese Kenntnisse und Einsichten durch das literarische Verstehen. Dazu betonen die Kinderpflanzenbücher neben den kognitiven und affektiv-emotionalen vor allem die konativen Aspekte, zeigen also Pflanzen auch als Figuren einer literarischen Handlung.

Wenn auf diese Weise auf der produktionsästhetischen Ebene eine Akzentverschiebung stattfindet, führt dies auch aus rezeptionsästhetischer Sicht zu Veränderungen, was letztlich den besonderen Beitrag der Kinderpflanzenbücher zu einer erweiterten ökologischen

Bewusstheit und zu einer stärkeren Umweltsensibilität kennzeichnet. Kinderpflanzenbücher schaffen in der Altersgruppe ein ökologisches Bewusstsein für Pflanzen als unsere grünen Mitgeschöpfe. Dies trifft besonders dann zu, wenn durch die dimensionale Lesart Synergieeffekte genutzt werden und ökologische Bildung noch mit anderen Aspekten von Erziehung verbunden wird. Auch die Bedrohung der Pflanzen durch den Klimawandel wird nicht ausgespart, sondern in einer behutsamen, für jüngere Kinder verständlichen Form erzählt, die statt eines Schreckensszenarios Hoffnung aufkeimen lässt. Es kommt dabei auf die Auswahl der Lektüren und auf die didaktische Begleitung an. Der dimensionale Blick auf das große Angebot von Sach- und fiktionalen Kinderpflanzenbüchern hilft dabei, das lesende Kind, seine Wünsche und Interessen nicht aus dem Fokus zu verlieren.

Literatur

Primärliteratur

- Applegate, Katherine (2018). *Baum der Wünsche*. Aus dem amerikanischen Englisch von Katrin Fischer. Ueberreuter.
- Barroux (2021). *Meine Pflanze Schling-Schlang*. Aus dem Französischen von Andreas Illmann. Schaltzeit.
- Beedie, Duncan (2018). *Wilibarts Wald*. Aus dem Englischen von Kristina Kreuzer. Magellan.
- Bick, Eleanor (2020). *Fio, Tika und die Bienenkönigin*. KJM.
- Damm, Antje (2021). *Die Wette*. Moritz.
- Dobler, Shanice (2021). *Das Geheimnis der Pflanzen*. BoD – Books on Demand.
- Dr. Seuss (2012). *Der Lorax*. Aus dem Englischen von Nadia Budde. [OA 1971]. Verlag Antje Kunstmann.
- Freund, Wieland, Jung, Hanna (2019). *Nemi und der Hehmann*. Beltz & Gelberg.
- Funke, Cornelia; Hartung, Tammi (2023). *Das grüne Königreich*. Dressler
- Grimm, Sandra; Senner, Katja (2021). *Lotta entdeckt die Welt im Garten*. Ravensburger.
- MacFarlane, Robert & Morris, Jackie (2018). *Die verlorenen Wörter. Ein Buch der Beschwörungen*. Matthes & Seitz.
- Neuhaus, Julia & Penzek, Till (2019). *Floras Dschungel*. Tulipan.
- Pavlenko, Marie (2021). *Die Welt, von der ich träumte*. Thienemann.
- Raidt, Gerda (2021). *Das ist auch meine Welt. Wie können wir sie besser machen?* Beltz & Gelberg.
- Scheller, Anne (2022). *Die Superkräfte der Pflanzen. Wahre Superhelden der Natur*. Moses.
- Townsend, Yarrow (2022). *Alva und das Geheimnis der flüsternden Pflanzen*. Mit Bildern von Torben Kuhlmann. Aus dem Englischen von Cornelia Panzacchi. Thienemann.
- Wendt, Albert (2018). *Henrikes Dachgarten*. Jungbrunnen.
- Winkler, Johanna (2013). *Theos Umweltabenteuer rund um Wald und Wiese*. Bookmundo Direct.
- Wohlleben, Peter (2017). *Hörst du die Bäume sprechen?* Oetinger.

Sekundärliteratur

- Anselm, Sabine & Hoiß, Christian (2021). Über- und unterirdisch. Literarische Variationen des Waldes. In Jan Standke & Dieter Wrobel (Hrsg.), *Ästhetisierungen der Natur und ökologischer Wandel* (S. 17–34). WVT. (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur Bd. 7)
- Boelmann, Jan & König, Lisa (2021). *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Breit, Simone (2022). Das Bilderbuch als kulturelle Repräsentation von Nachhaltigkeit. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 103–114). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 11)
- Dürbeck, Gabriele & Nesselhauf, Jonas (2015). Figures und narrative Instanzen in umweltbezogener Literatur – eine Einführung. *Komparatistik online* (S. 1–11).
- Haraway, Donna (2003). *The Companion Species Manifesto. Dogs, People and Significant Otherness*. Chicago University Press.
- Kißling, Magdalena (2023). Differenzkonstruktionen in Explikation und Beiläufigkeit. Wirkungsästhetischer Vergleich unterschiedlichen literarischen Erzählens von Diversität. In Iris Kruse & Julian Kanning (Hrsg.), „So viel Größenwahn muss sein!“ *Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft* (S. 75–101). kopaed.
- Laub, Jochen (2023). Die Lesbarkeit der Zukunft. Verstehensorientierte Zugänge zu Zuku(e) nft:en des Waldes. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 271–285). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 13)
- Mikota, Jana (o.J.). Umweltschutz in der Kinderliteratur. *footnoters. Blog für Kinder- und Jugendmedien und -kultur*. (<https://www.footnoters.de/umweltschutz-in-der-kinderliteratur/>, abgerufen am 08.02.2024)
- Morbach, Anna (2021). Der Blick in die Zukunft. Dystopie und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Jan Standke & Dieter Wrobel (Hrsg.), *Ästhetisierungen der Natur und ökologischer Wandel* (S. 35–49). WVT. (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur Bd. 7)
- Nosko, Christian & Plank, Ingrid (2020). Klimawandel und Klimaschutz als Themen in der Kinderliteratur – Aspekte aus der Sicht der Deutsch- und Sachunterrichtsdidaktik. *didacticum* 2, H. 2, 93–111.
- Schöningh, Enno (2022). Verlorene Worte. *TAZ vom 8.9.2022*, (<https://taz.de/Natur-in-der-Sprache/!5876652/>, abgerufen am 08.02.2024)
- Wanning, Berbeli & Mattfeldt, Anna (2020). Empathie beim Verstehen literarischer Texte. In Katharina Jacob, Klaus-Peter Konerding & Wolf-Andreas Liebert (Hrsg.), *Sprache und Empathie* (S. 543–578). De Gruyter. (Sprache und Wissen Bd. 42)
- Wanning, Berbeli (2023). Kinderbücher for future. Der Beitrag ökologischer Kinderliteratur und ihrer Figuren zu einer umweltsensiblen Bildung. In Iris Kruse & Julian Kanning (Hrsg.), „So viel Größenwahn muss sein!“ *Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft* (S. 197–224). kopaed.

Ökologische Kinder- und Jugendliteratur und *Cultural Literary Animal Studies*

1. Einleitung

Tiere werden gemeinhin dem Bereich der Natur oder des Natürlichen zugerechnet. Insofern erscheint es nur folgerichtig, sich in einem Handbuch zu ökologischer Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) den Tieren in besonderer Weise zuzuwenden. So weit, so falsch – denn bereits diese einleitenden Gedanken gründen auf kulturell tradierten Denkmustern, die von einer Dichotomie zwischen Mensch und Natur ausgehen, von einer grundlegenden Differenz zwischen Menschen und Tieren. Die Literatur kann sich da nicht ausnehmen, auch sie prägt das Denken innerhalb der Dichotomie *Tiere – Menschen* nach wie vor mit, bot in ihrer Geschichte aber auch immer wieder Gegenpole und Reflexionsräume an: Man denke etwa an die mannigfachen Mischformen zwischen Tier und Mensch in der griechischen Mythologie (z.B. Zentaur, Minotaurus), die auch heute noch in modernen Antikerezeptionen und speziell im Bereich der (fantastischen) KJL vorzufinden sind. Auch Tier-Mensch-Hybride wie in den *Spiderman*-Filmen (u.a. Raimi 2002–2007), der Comic-Reihe *Sweet Tooth* (Lemire 2010–2013) oder der Romanreihe *Woodwalkers* (Brandis 2016–) bearbeiten die sog. Mensch-Tier-Grenze mit den literarisch und medial jeweils zur Verfügung stehenden ästhetischen Mitteln.

Tiere¹ und Literatur bzw. KJL sind seit ihren Anfängen untrennbar miteinander verwoben. Dies liegt unter anderem daran, dass Tiere ein wichtiger Teil menschlicher Erfahrung sind und in der Folge entsprechend häufig in literarischen Werken repräsentiert werden und wurden.² Trotz der ubiquitären Präsenz von Tieren in der Literatur treten sie darin neben dem Menschen doch immer nur marginalisiert in Erscheinung – eine unausgesprochene Tradition, die eine außergewöhnliche Konstanz aufweist (vgl. Ortiz Robles 2016, 1f.).

Im Bereich der KJL ist wenig überraschend eine ebensolche Fülle an Tieren zu verzeichnen und auch dort setzt sich diese Tradition fort. Die folgenden Überlegungen sind daher im Wesentlichen auf vier Fragestellungen ausgerichtet:

1. Welches methodische Instrumentarium stellen die *Cultural Literary Animal Studies* (CLAS) für die Analyse von literarischen Werken zur Verfügung?

1 Wenn im vorliegenden Beitrag von Tieren in der Literatur die Rede ist, meinen wir in der Regel auch die Beziehungen von Menschen und Tieren zueinander; andernfalls wird markiert, dass im konkreten Fall Tiere oder eine bestimmte Spezies gemeint ist.

2 Im vorliegenden Beitrag legen wir einen weiten Literaturbegriff zugrunde und verstehen darunter neben textbasierten Werken auch alle anderen medialen Formen (Filme, Bilderbücher, Comics und Graphic Novels, digitale Spiele etc.). Dem Zuschnitt des Sammelbandes entsprechend liegt der Schwerpunkt dabei auf fiktionalen Werken.

2. Wie kann ökologische KJL mithilfe dieses Instrumentariums auch mit Lernenden anders gelesen werden?
3. Welche Werke rücken dadurch womöglich in den Vordergrund, die zuvor kaum Beachtung gefunden haben?
4. Was kann man bei dieser Lesart über Tiere und die Beziehungen zwischen Tieren und Menschen lernen? Was über die KJL selbst?

2. *Cultural Literary Animal Studies*³

Die *Animal Studies* (oder *Human-Animal Studies*) sind ein relativ junges Forschungsfeld, das sich mit den „[...] Interaktionen, Beziehungen und Verhältnissen zwischen Menschen und Tieren“ (Kompatscher et al. 2021, 16) im Horizont von Kultur und Gesellschaft befasst.⁴ Ihre Wurzeln haben die *Animal Studies* in den 1980er-Jahren primär im angloamerikanischen Raum in den Tierrechts- und ökologischen Bewegungen (vgl. ebd., 18–19). Als Referenztheorien der CLAS sind sowohl Foucaults Machtanalyse als auch Derridas Dekonstruktion von zentraler Bedeutung, zudem Latours Akteur-Netzwerk-Theorie und Haraways Modell der Companion Species (vgl. Borgards 2016b, 226). Im wissenschaftlichen Bereich bedeutete der sog. *animal turn* (vgl. Ritvo 2007) zeitgleich einen Paradigmenwechsel; Ausgangspunkt ist die Überzeugung, dass Tiere als Lebewesen mit eigenen Interessen, Standpunkten und Empfindungen gesehen und anerkannt werden (vgl. Shapiro 2002). Daraus erwachsen Fragen nach einer *Animal Agency*: „Begrift man die Tiere als Akteure oder als Companions, dann erscheinen sie nicht länger als bloße Objekte menschlicher Zurichtungen, sondern als eigenständige, mit Handlungsmacht ausgestattete Wesen [...]. Tiere sind demnach mehr als passive Elemente der menschlichen Kultur“ (Borgards 2016a, 2). Vor diesem Hintergrund wurde die Frage nach der Gestaltung der Interaktionen, Beziehungen und Verhältnisse von Tieren und Menschen bedeutsam, und zwar multidimensional in kultureller, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher sowie historischer Perspektive (vgl. Spannring et al. 2015, 17).

Im Kontext von Literatur und Medien haben sich neben den *Animal Studies* speziell die *Cultural Literary Animal Studies* ausdifferenziert (vgl. Borgards 2016b), die mit ihrem je eigenen Instrumentarium die Repräsentationen von Tieren sowie des Verhältnisses von Tieren und Menschen in literarischen und medialen Alltags- und Lebenswelten in den Blick nehmen. Für die KJL gilt dabei im Besonderen: Diese Repräsentationen sind omnipräsent in kindlichen und jugendlichen Alltags- und Lebenswelten. Sie dienen einerseits als Projektionsfläche gesellschaftlicher Vorstellungen von realweltlichen Tieren und deren Beziehungen zu Menschen und prägen andererseits das Wissen über sie und die soziale Wahrnehmung von ihnen (vgl. Molloy 2011, 1). Die CLAS (wie die *Animal Studies* ganz allgemein) dekonstruieren die literarisch und medial konstruierte Mensch-Tier-Grenze, ein historisch

3 Das Feld der *Cultural Animal Studies* legt, ausgehend von Grundlagen der *Animal Studies* oder auch *Human-Animal Studies*, den Fokus im Besonderen auf die kulturellen Strukturen, Prozesse und Praktiken in der gesellschaftlichen Konstruktion von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen. Die *Literary Animal Studies* können im Feld der *Cultural Animal Studies* angesiedelt werden, indem sie sich hierbei im Besonderen der Literatur annehmen.

4 Die Ausführungen in diesem Kapitel zu den Grundlagen der *Animal Studies* basieren im Wesentlichen auf Hoiß und Schluchter (2023).

tradiertes Denken in Dichotomien, welches ein in der Regel defizitäres Anders-Sein nicht-menschlicher Lebewesen betont – mit der Folge einer unüberbrückbaren Kluft zwischen frei agierenden menschlichen Akteur*innen und passiven tierlichen Objekten, mit denen agiert und über die bestimmt wird (vgl. Noske 1989, vii). Sie rekurrieren dabei auf einer Grundannahme der *Animal Studies*, dass diese Denk- und Argumentationsmuster keiner natürlich gegebenen Rangordnung folgen, sondern kulturell und gesellschaftlich konstruiert sind. Hieraus resultieren mitunter Formen des Speziesismus, der Unterdrückung und Diskriminierung aufgrund der (zugeschriebenen) Zugehörigkeit zu einer Spezies (vgl. Kompatscher et al. 2021, 35).

In all diesen Fällen werden Tiere zur Natur oder zum Natürlichen gezählt. Damit stehen sie automatisch in einer Opposition zum Menschen – eine kulturelle, philosophisch begründete Tradition kategorischer Natur, die nicht nur pauschalisierend verschiedenste Spezies unter einem Begriff eint (wenn man so will von der Ameise bis zum Blauwal⁵), sondern all diese Spezies einer einzigen Spezies, der Spezies Mensch, gegenüberstellt (vgl. Mills 2017, 89–90).

Die CLAS greifen viele Erkenntnisse der *Animal Studies* für ihre Analysen im Gegenstandsbereich der Literatur-, Film- und Medienwissenschaften auf; sie leisten zugleich aber auch einen eigenen genuinen Beitrag:

Denn sie erforschen die literarischen Tiere auf eine Weise, in der erkennbar wird, wie tief die Fragen des Ästhetischen bzw. Literarischen in die Sphäre des Politischen (Foucault, Derrida) und Materiellen (Latour, Haraway) hineinreichen. Es mag eine Unterscheidung zwischen literarischen und realen Tieren geben. Doch die Literary Animal Studies zeigen, dass diese Unterscheidung nicht selbstverständlich, nicht trivial, nicht natürlich und nicht einfach ist. (Borgards 2016b, 226)

So kann als grundlegende Hypothese formuliert werden, dass ein realweltliches Tier und ein literarisches Tier der gleichen Spezies nie ein und dasselbe sind (und auch nicht sein können), dass sie aber auf eine im konkreten Fall zu spezifizierende Weise in einer Beziehung zueinander stehen. Roland Borgards zeigt dies am Beispiel der Wölfe auf:

In allen literarischen Wortwölfen spielen – auf eine jeweils genau zu analysierende Weise – die realen Wölfe eine konstitutive Rolle; und in allen realen Weltwölfen finden sich – auf eine gleichfalls genau zu untersuchende Weise – Spuren der literarischen Wölfe. Solche Wechselverhältnisse in ihrer Komplexität nachvollziehbar zu machen, ist das zentrale Ziel der Cultural Literary Animal Studies. (Ebd.)

Ähnlich verhält es sich mit dem Forschungsgegenstand der CLAS, die sich in analoger Weise für die wechselseitige Beziehung zwischen Tieren und ihren medialen Darstellungen interessieren (z.B. im Film, im Bilderbuch, in digitalen Spielen etc.; vgl. Nessel 2016). Im Wesentlichen geht es um andere mediale Repräsentationen von Tieren und Tier-Mensch-

5 Zur Kritik der pauschalisierenden Kategorie *Tier* und der Verwendung des Wortes im Singular vgl. Derrida (2010, 47–64).

Verhältnissen, um ein anderes Erzählen, Sehen, Hören und Sprechen von, über und mit Tieren in Medien, von Filmen bis hin zu digitalen Spielen (vgl. u.a. Baker 2001, 190).

Mullan und Marvin (1999) verweisen darauf, dass Tiere sich im Kontext menschlicher Kultur nicht selbst repräsentieren können, sondern Menschen die mediale Repräsentation von Tieren definieren, steuern und konstruieren. Eine naturbelassene Repräsentation, die nicht zugleich auch immer dem Bias oder den Motiven des repräsentierenden Menschen ausgesetzt wäre, könne es nicht geben (Mullan & Marvin 1999, 3; auch Kompatscher et al. 2021, 97). Daher sind mediale Repräsentationen von Tieren grundsätzlich anthropozentrisch veranlagt. Da der Mensch aber nur auf die menschgemachten Repräsentationen von Tieren (sprachlich, literarisch, medial etc.) zurückgreifen kann, kann es nicht darum gehen, den Versuch tierlicher Repräsentation per se zu kritisieren. Stattdessen sollte betont werden, dass diese (verzerrten) Repräsentationen von Tieren die menschliche Wirklichkeit prägen (vgl. Baker 2001, xvii). Es gilt daher auch, Verbindungen von medialen Repräsentationen von Tieren zu wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Positionen außerhalb des „Bildschirms“ (McMahon 2019, 16) in den Fokus zu rücken und eine Rekontextualisierung der jeweiligen medialen Repräsentationen, deren Generierung, Rezeption und Aneignung durch verschiedene gesellschaftliche Akteur*innen zu ermöglichen (vgl. Rothfels 2002, xi).

Gerade die Medien spielen eine entscheidende Rolle in der Normalisierung von tierbezogenen Praktiken und Verbindungen; denn die medial konstruierten Tiere sind die Grundlage für die Wahrnehmung und Bewertung von Tieren in anderen Systemen der Gesellschaft, zum Beispiel in der Wirtschaft, der Bildung etc. Ebenso untermauern die medialen Repräsentationen Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Tieren und Menschen (vgl. Molloy 2011, 13; auch Baker 2001, 223). Daraus ergibt sich, dass in den medialen Repräsentationen von Tieren vielfältige gesellschaftliche Perspektiven auf vorherrschende Mensch-Tier-Verhältnisse bestätigt, verhärtet oder hervorgebracht werden. Zugleich können aber immer wieder Räume für Gegenentwürfe eröffnet werden. Es gilt also, die Bedeutungen und Funktionen von Medien und Medientechnik sowie deren Einbettung in soziale und kulturelle Praktiken zum Gegenstand der Analyse, Reflexion und Bearbeitung zu machen (vgl. u.a. Molloy 2011, 9f.).

Vor diesem Hintergrund eröffnet sich die zentrale Frage, ob und wie Tiere in Bild, Ton und Text/Schrift repräsentiert werden können, welche formalen Gestaltungsmittel Anthropozentrismus stärken oder auflösen und wie entsprechende Bilder, Töne und Texte über Tiere menschliche Rezipient*innen verändern können (vgl. u.a. Schultz-Figueroa 2023, 12). Hier schließen sich Perspektiven im Schnittfeld von *Animal Studies* und *Cultural Studies* an, nämlich die Möglichkeit entlang von Impulsen in Medienangeboten und -inhalten ein anderes Sehen, Hören, Lesen, aber auch Wahrnehmen von Tieren und Tier-Mensch-Verhältnissen zu ermöglichen, verbunden mit einer Veränderung anderer kultureller Praktiken im Kontext von Medienangeboten und -inhalten.

Worin besteht nun also die Besonderheit, Literatur und im speziellen (ökologische) KJL aus Perspektive der CLAS zu betrachten? Die CLAS verstehen und analysieren Worttiere anders als die literaturwissenschaftliche Tradition (in Literatur, aber auch Visualisierungen von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen). Und zwar nicht mehr primär als Repräsentant*innen des Menschen und Platzhalter*innen für menschliche Eigenschaften, sondern „als Repräsentanten ihrer selbst“ (Kompatscher et al. 2021, 297). Sie nehmen weniger die um Tiere herum verwendete Metaphorik und Symbolik in den Blick; vielmehr wollen sie „die verschiedenen ästhetischen Schichten abtragen und darunter das reale Tier freilegen“

(ebd.). Dies ist umso wichtiger, weil davon ausgegangen wird, dass das literarische Tier ein symbolisch verschleiertes Wesen ist, d.h. über bestimmte literarästhetische Verfahren so verändert wurde, dass man das biologische Tier darin erst wiederfinden muss (vgl. ebd.). Insofern lässt sich behaupten, dass die Literatur im Kern von der menschlichen Erfindung der Tiere als sog. Tiere erzählt – ihre Rezipierenden dies aber erst erkennen müssen (vgl. Williams 1977, 133).

Nicht zuletzt deswegen „bietet es sich an, einerseits Texttiere weniger übereilt stets und überall als literarische Dekoration zu bestimmen und andererseits auch Metaphern und Symbole darauf hin abzuklopfen, welche Sicht auf das Tier sie uns vermitteln und was sie über Mensch-Tier-Verhältnisse aussagen können“ (vgl. Kompatscher et al. 2021, 297). Diese erweiterte Perspektive auf Tiere in der Literatur, dieses Infragestellen bisheriger Foki auf Tiere im Kontext von Literaturproduktion und -rezeption sind im Wesentlichen in Perspektiven der *Animal Studies* begründet (vgl. u.a. Hoiß & Schluchter 2023).

3. Zum Betrachtungsgegenstand: Tiere in der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur

Einleitend gilt es zunächst zu klären, welche Werke für die Analyse zu berücksichtigen sind, wenn man ökologische KJL aus Sicht der CLAS betrachtet. Nach der Definition des Genres einer ökologischen KJL werden verschiedene Kategorien an Werken mit Tieren und über Tiere vorgestellt sowie das Interesse, das die CLAS diesen Werken entgegenbringt.⁶ In einer Synthese wird abschließend die Schnittmenge der beiden Kategorien beleuchtet. Der Fokus liegt mit Blick auf die Anliegen des vorliegenden Handbuchs auf fiktionalen Werken.

3.1 Ökologische Kinder- und Jugendliteratur

Zur ökologischen KJL gehören Texte⁷, „in denen es um Probleme der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt unter dem Leitgedanken der ökologischen Krise geht“ (Lindenpütz 2000, 728). Zu unterscheiden sind Texte zur ökologischen Aufklärung, Texte zur ethischen Fundierung und radikal skeptische Texte (ebd., 732). Feld-Knapp, Mikota und Perge heben hervor, dass sich „Hybridisierungsprozesse, Intermedialität und Genverschiebung als Schlagworte der Kinder- und Jugendliteratur [...] auch in der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur wider[spiegeln]“ (2023, 185). Kennzeichnend für eine ökologische KJL seien aber nicht nur der thematische Zuschnitt, sondern auch literarästhetische Verfahren:

Anspruchsvolle Umwelterzählungen transzendieren das Bestehende, sie legitimieren sich [...] als ‚spekulatives Instrument der Erfahrung und Erprobung der Wirklichkeit‘. Ihre Autoren sind sich bewußt, daß es nicht darum geht, die Realität zu

6 Natürlich lassen sich mit dem Ansatz der CLAS auch nur die Tiere selbst in den Werken der KJL betrachten. Da die Kategorisierung an dieser Stelle aber der Klärung des zu betrachtenden Textkorpus dient, werden die Werke kategorisiert und nicht die literarischen/medialen Tiere.

7 Anders als bei Lindenpütz verstehen wir darunter auch alle medialen Darstellungsformen jenseits der Printmedien (vgl. Fußnote 2).

reproduzieren, sondern darum, modellhafte – z.B. materiale, topographische, personale – Kristallisationskerne zu schaffen, [...] welche die ökologische Krise für Kinder fokussieren[.] (Lindenpütz 1999, 233)

Als konkrete Beispiele, in denen sich solche Kristallisationskerne finden lassen, gibt Lindenpütz erstens modellhafte Handlungsorte wie den Garten, die Insel, die kleine Stadt oder einen fremden Planeten an, zweitens Werke, die Vertrautes „aus der Perspektive des fremden Blicks“ (ebd.) wahrnehmen, und drittens mythische Symbole und Narrationen, die normative Implikationen für den Umgang des Menschen mit der Natur enthalten (vgl. ebd.)⁸.

3.2 Werke der Kinder- und Jugendliteratur mit Tieren und über Tiere – Kategorien und Forschungsinteresse

Kategorisierungen von Werken mit Tieren und über Tiere können unterschiedliche Ziele verfolgen. Ein gattungstheoretischer Beitrag könnte sich zum Beispiel mit der Abgrenzung von der Tierfabel zum Tiermärchen auseinandersetzen und die jeweiligen Funktionen der Tiere in den Blick nehmen. Im vorliegenden Beitrag steht hingegen die Rolle der jeweils in den Werken verhandelten Tiere und ihr Verhältnis zu den Menschen darin im Fokus der Betrachtung. So lässt sich im Bereich der fiktionalen Tiererzählung folgende Kategorisierung⁹ vornehmen (im Folgenden zitiert, angepasst und erweitert nach Haas 2000, 290):

- (1) Erzählungen, in denen ausschließlich Tiere erscheinen und (a) nicht wie Menschen sprechen/denken/handeln, also den Fähigkeiten ihrer Spezies gemäß agieren, zum Beispiel *Tito: Die Geschichte einer Präriewölfin* (Seton 1909)¹⁰; (b) die Fähigkeiten ihrer Spezies gemäß behalten, aber darüber hinaus sprechen/denken/handeln, zum Beispiel *In einem Land vor unserer Zeit* (Bluth 1988), *Der König der Löwen* (Allers & Minkoff 1994), *Survivor Dogs* (Hunter 2012–), *Warrior Cats* (Hunter 2003–); (c) das Aussehen und typische Eigenschaften ihrer Spezies gemäß behalten, aber darüber hinaus sprechen/denken/handeln und wie Menschen agieren, zum Beispiel Torben Kuhlmanns *Maulwurfstadt* (2015); (d) lediglich als Platzhalter*innen oder Stellvertreter*innen für den Menschen stehen, wie in Tierfabeln.
- (2) Erzählungen, in denen Tiere zusammen mit Menschen erscheinen und ebenbürtig den Verlauf der Handlung beeinflussen, wobei die Tiere (a) mehr oder weniger stark anthropomorphisiert auftreten, immer jedoch sprechen und den-

8 In diesem Zusammenhang ist zu überlegen, Diskurse um ökologische KJL um Perspektiven von *Ecocriticism* (vgl. Bühler 2016), Kulturökologie (vgl. Zapf 2008) und Eco-Fiction (vgl. Dwyer 2010) zu erweitern.

9 Es handelt sich hierbei um den Versuch einer Kategorisierung, um die Verbindungen des Felds der Animal Studies und der KJL greifbar zu machen, wohl wissend, dass sich in einzelnen Werken die Kategorien auch überschneiden können bzw. es anderer Kategorien bedarf.

10 Im Kontext von literarischen und filmischen Werken ist in diesem Zusammenhang die Trennlinie zwischen fiktionalem und Sachtext bzw. dokumentarischem und fiktionalem Film in den Blick zu nehmen wie beispielsweise im Film *Gunda* (Kossakovsky 2021). Darin lässt sich der Versuch erkennen, die antizipierten Perspektiven von Tieren narrativ und formalästhetisch zu verändern.

ken, zum Teil selbstständig handeln, zum Beispiel Luis Sepúlvedas *Der weiße Wal erzählt seine Geschichte* (2020), Torben Kuhlmanns *Armstrong – Die abenteuerliche Reise einer Maus zum Mond* (2016), oder (2) im biologischen Sinne Tiere bleiben, dabei keiner Anthropomorphisierung unterzogen werden und oft intensiven emotionalen Kontakt mit Menschen haben, zum Beispiel Uwe Timms *Rennschwein Rudi Rüssel* (1989) oder Silke Scheuermanns *Emma James und die Zukunft der Schmetterlinge* (2012) sowie viele Hunde-, Katzen- oder Pferdegeschichten.¹¹

- (3) Erzählungen, in denen Tiere nur als Beiwerk oder Kulisse (Tiere als „Milieu“ bzw. als Objekte für den Menschen erscheinen und die Handlung nicht beeinflussen; sie werden in Aussehen und Verhalten keiner (oder nur sehr geringer) Anthropomorphisierung unterzogen (z.B. Vögel, die über die Charaktere hinwegziehen, oder Kühe, die am Wegrand grasen wie in Bruno Duhamels Comic *Niemals* [2021])). Anders als die Kategorien 1 und 2 würde die Kategorie nicht zum Tierbuch, Tierfilm etc. gezählt, da den Tieren darin keine handlungstragende Relevanz zukommt.
- (4) Erzählungen, in denen die Grenze zwischen Mensch und Tier überwunden wird, etwa wenn sich Menschen zu Tieren verwandeln wie in Katja Brandis' *Woodwalkers* (2016–) oder Tiere zu Menschen wie in Chiateng Chens *White Fox* (2021–) bzw. wenn Hybridisierungen zwischen Menschen und Tieren vorliegen wie der Faun Tumnus in *Der König von Narnia* (Lewis 1950). Transgressionen wie diese werden oft auch vermengt (z.B. ist Professor Lupin in *Harry Potter und der Gefangene von Askaban* [Rowling 1999] ein Gestaltwandler; der Werwolf, in den er sich verwandelt, wiederum ein Hybridwesen).
- (5) Erzählungen mit (bereits oder zukünftig) leblosen Tieren oder über diese, deren Überreste als Charakteristikum menschlicher Praktiken Teil der Handlung sind, zum Beispiel als Fleisch, Milch, Fell, Leder, Elfenbein etc., etwa in der Erzählung *De Wraak van Knor* (Menten 2010) oder deren filmischen Adaption *Oink* (Halberstad 2022), aber auch generell in Werken, die von Tierrettungen handeln wie Uwe Timms *Rennschwein Rudi Rüssel* (1989). Es stellt eine kaum hinterfragte Besonderheit des Tierbuchs nach Haas (2000) sowie den anderen Werken der KJL mit Tieren und über Tiere dar, dass ihr Fokus konstant auf belebten und nicht auf ehemals belebten Tieren liegt. Diese neu eingeführte Kategorie kann als Korrektiv zur bislang eher beschönigenden Tradition gesehen werden, tierische Produkte unabhängig von den Tieren selbst zu sehen.

11 In diesem Zusammenhang sind auch mediale Angebote von Bedeutung, welche zwischen Animalisierung und stufenweiser Anthropomorphisierung von Tieren changieren. In der Fernsehserie *Dinosaucers* (Uslan 1987) oder in der gleichnamigen Comic-Reihe (Uslan 2019) können sich „dinosaurs from outer space“ (Sanz 2002) über den Prozess des „Dinolving“ über verschiedene Grade von Animalisierung und Anthropomorphisierung transformieren.

- (6) Erzählungen, in denen neben oder anstatt den bisher genannten diegetischen Tieren im Sinne Borgards („realistische Tiere in realen Tieren“, „fantastische Tiere in fantastischen Welten“) sog. semiotische Tiere erscheinen, also Tiere, die im Rahmen von Metaphern, Redewendungen oder (sprechenden) Namen erscheinen. Diese Tiere sind zwar nicht handlungstragend, gleichwohl ist es aber auch nicht gleichgültig, welche semiotischen Tiere sich in einem Werk wiederfinden (vgl. Borgards 2016b, 226).¹² Beispiel dafür ist das Gasthaus „Zum tänzelnden Pony“ in J.R.R. Tolkiens *Herr der Ringe – Die Gefährten* (1969), das zwar vordergründig zu einem feuchtfröhlichen Aufenthalt einlädt, sich letztlich aber als Ort eines Mordversuches auf Frodo und seine Gefährten herausstellt.
- (7) Erzählungen, in denen keinerlei Tiere erscheinen, weder diegetische noch semiotische.

Die vorgeschlagene Kategorisierung ist lediglich als Heuristik anzusehen, die Orientierung geben soll im weiten Feld literarischer und medialer Tiere. Die Grenzen zwischen den Kategorien sind nicht so klar, wie sie hier erscheinen mögen: Ein Werk kann zu mehr als einer Kategorie gezählt werden, etwa weil darin unterschiedliche Tiere unterschiedlich repräsentiert werden. Gleichwohl kann für die einzelnen Kategorien ein spezielles Interesse der CLAS formuliert werden. Bestehende Machtverhältnisse sind in allen Kategorien von Interesse, gerade aber die Kategorie 1 bietet tendenziell viel Raum, um die Repräsentation der jeweiligen Tiere zu analysieren und den in der Regel im Vordergrund stehenden Menschen aus Sicht der Tiere in den Blick zu nehmen. Ähnlich verhält es sich mit Kategorie 5, die zuvor Unsichtbares, das heißt normalisierte Verhältnisse und Praktiken, durch die spezielle Perspektive sichtbar macht. Jenseits der literarisch-medialen Aspekte rücken in Kategorie 6 vornehmlich sprachlich-semantische in den Fokus.

3.3 Synthese: Tiere in der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur

Betrachtet man also Werke der ökologischen KJL aus der Perspektive der CLAS heraus, kommt insbesondere eine Gruppe von Werken infrage, die den Kriterien einer ökologischen KJL entspricht (z.B. nach Lindenpütz) und in deren Handlung Tiere – auf welche Weise auch immer – vorkommen. Folgte man der Logik, dass alle Tiere zur Natur gehören, und ordnet Tiere damit dem Bereich der Ökologie zu, kann der Eindruck entstehen, man müsse alle Tierbücher, Tierfilme etc. der KJL automatisch der ökologischen KJL zurechnen. Angesichts der Fülle an zu berücksichtigenden Texten, Genres und Gattungen (vgl. dazu die Kategorien des Tierbuchs nach Haas 2000, 290) ist dies methodologisch weder hilfreich noch zielführend. Zudem treffen die Kategorien von Lindenpütz nur auf einen bestimmten Teil der Tierbücher zu, zum Beispiel auf Werke wie *Strix* (Fleuron 1920), *Als die Tiere den Wald verließen* (Dann 1980) oder *Fuchs 8* (Saunders 2019), in denen vom Menschen aus-

¹² Borgards betont, dass beide Unterscheidungen – zwischen diegetischen und semiotischen Tieren sowie zwischen realistischen und fantastischen Tieren – nur heuristischer Natur sind und damit als „literaturwissenschaftliche Orientierungshilfen in der unübersehbaren Fülle literarischer Tiervorkommen“ (Borgards 2016b, 227) anzusehen sind.

gelöste Landschaftsveränderungen die Tiere in ihrem bestehenden Habitat in Not bringen. Alle drei Werke sind also den Tierbüchern und der ökologischen KJL zuzuordnen. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass es eben auch Literatur, Film etc. gibt, die das Verhältnis von Menschen und Tieren thematisieren, ohne dabei deren Einbettung in die Verbindungen von Mensch und Natur in den Blick zu nehmen. Nur weil Tiere in einem Werk der KJL vorkommen, ist das jeweilige Werk also nicht zwingend der ökologischen KJL zuzurechnen. Diese Werke können aber aus Perspektive der *Animal Studies* dennoch von Bedeutung sein. In diesem Zusammenhang bieten die verschiedenen Diskurse der *Animal Studies* eine Folie für die Bestimmung, Analyse und Reflexion des Tierbuchs.

4. Didaktische Implikationen und Überlegungen

KJL (re)produziert bestimmte gesellschaftliche und kulturelle Perspektiven auf Tiere, Menschen und deren Verhältnis – eröffnet jedoch auch die Möglichkeit für entsprechende Gegen- oder Neuentwürfe. Beide Annäherungen an das Verhältnis von Tieren und Menschen laden zur kritischen Reflexion ein. Hierbei geht es nicht nur darum, die Repräsentationen der Verhältnisse von Tieren und Menschen in der KJL und deren gesellschaftliche und kulturelle Konstruktion sichtbar zu machen, sondern diskriminierende, speziesistische Darstellungen entlang ethischer Überlegungen zu bearbeiten und Perspektiven für ein (neues) Miteinander von menschlichen und nicht-menschlichen Tieren zu entwickeln (vgl. Kompatscher 2023). Die Orientierung an den CLAS ermöglicht eine Sensibilisierung für die Situation und Bedürfnisse von Tieren, sodass Impulse für einen verständnisvollen und solidarischen Umgang mit realen Tieren gesetzt werden können (vgl. ebd.). Daraus lassen sich folgende zentrale Frageperspektiven ableiten: Wie können wir im Kontext von Bildung als menschliche Lebewesen für die Situation von nicht-menschlichen Lebewesen sensibilisieren? Wie können wir speziell im Literatur- und Medienunterricht andere gesellschaftliche Tier-Mensch-Beziehungen denken und ermöglichen? (Vgl. Nocella II et al. 2019)

Übergreifend lassen sich folgende Prinzipien für die Umsetzung dieser Leitfragen im Literatur- und Medienunterricht bestimmen (vgl. Schluchter 2023, 31):

- Integration von tierlichen Perspektiven
- Reflexion anthropozentrischer Darstellungen
- Kennenlernen der sog. epistemischen Anthropozentrik und ihrer Einschränkungen in literarischen Werken (vgl. Mills 2017, 65)
- Erkennen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowohl anhand der im jeweiligen Werk konstruierten Tier-Mensch-Grenze, als auch in der Lebenswelt der Lernenden; Reflexion verschiedener Formen von Speziesismus (also der graduell unterschiedlichen Abwertung von Tieren)
- Erschließen von Alternativen gegenüber bestehenden Tier-Mensch-Verhältnissen im Abgleich mit dem literarischen Werk.

Bei der Berücksichtigung der CLAS im Kontext einer Didaktik der KJL erscheint es daher zielführend, mit Kindern und Jugendlichen in einem ersten Schritt ein entsprechendes kulturelles, mediales oder literarisches Angebot in kritisch-reflexiver Weise zu erkunden. Schwerpunkte in der Betrachtung dieser Schnittstellen von *Animal Studies* und Literatur

bzw. Medien (verstanden im Sinne eines weiten Textbegriffs der *Cultural Studies*¹³) finden sich in der Auseinandersetzung mit

- den Ideologien bzw. ethisch-normativen Positionen, welche KJL, in Bezug auf Tier-Mensch-Verhältnisse zutage bringt,
- der Bedeutung von KJL, im Besonderen mit/über Tiere, für Identitäts- und Habitusbildung,
- den Verbindungen von Gefühlen, Emotionen und Affekten, welche durch KJL mit und über Tiere evoziert werden (vgl. Potts & Armstrong 2010, 7f.).

In diesem Zusammenhang rücken zum Beispiel literarische und mediale Repräsentationen von Orten und touristischen Attraktionen wie Museum, Zoo, Wald, Stadtpark etc., gesellschaftlich-kulturelle Ereignisse wie zum Beispiel Zirkus, Landwirtschaftsmesse, Tierrechtsprotest sowie gesellschaftlich-kulturelle Praktiken wie Fleischessen, Vegetarismus, Veganismus, Tierhaltung, Tierversuche, Tierrechtsaktivismus in den Blick (vgl. ebd.).

In einem zweiten Schritt stehen Einordnung und Bewertung dieser literarischen Angebote entlang von Diskursen der *Animal Studies* im Fokus. Folgende Leitideen können in diesem Zusammenhang diskutiert werden (vgl. Schluchter 2023, 36–37; Schluchter & Hoiß 2024):

- *Sichtbarmachen des Unsichtbaren*: Literarische Repräsentationen von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen verschleiern (oft) die realen lebensweltlichen Situationen von Tieren in menschlichen Gesellschaften (Diskriminierung, Leid, Qual und Töten von Tieren etc.) bzw. blenden diese aus. In der Auswahl von und Auseinandersetzung mit KJL kann ein realistischer oder metaphorischer Blick auf diese gesellschaftlich-kulturellen Praktiken geworfen und entlang ethischer Überlegungen eingeordnet und bewertet werden.
- *Anderere Repräsentationen von Tieren*: Literarische Repräsentationen von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen werden von Menschen konstruiert, diskursiv gerahmt und mit Bedeutung versehen. Vor diesem Hintergrund ist es einerseits bedeutsam, dass literarische Repräsentationen von Tieren bzw. von Tier-Mensch-Verhältnissen (weitemmöglich) für sich selbst sprechen. Andererseits sind Formen der narrativen Gestaltung von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen in den Blick zu nehmen, z.B. Perspektivität und Handlungsmacht von Tieren in Anbetracht der Anthropozentrik menschlicher Wahrnehmung. Hieraus ergibt sich die Frage, wie andere Narrationen von Tieren bzw. von Tier-Mensch-Verhältnissen aussehen können.
- *Empathie gegenüber Tieren*: Über verschiedene literarästhetische Zugänge ermöglicht KJL eine emotionale Annäherung der Rezipient*innen an die ‚literarischen Tiere‘, zum Beispiel über die Wahl bestimmter Erzählperspektiven (vgl. Wanning & Wanning 2024). Bei der Perspektivübernahme werden Existenzweisen von Tieren für die Rezipient*innen reflexiv erfahrbar und durch den Anschluss an ihre eigenen Gefühlswelten erlebbar:

13 Der weite Textbegriff der *Cultural Studies* bezieht sich auf Epik, Lyrik und Dramatik gleichermaßen, darüber hinaus aber auch auf darstellende und bildende Kunst, Fernsehen, Kino, Werbung etc. (vgl. Potts & Armstrong 2010, 7f.).

„Insofern verhilft narrative Empathie zu mehr Verständnis und zur besseren Ergründung von Emotionen, was wiederum zur Perspektiverweiterung des Lese- bzw. Filmpublikums beiträgt“ (ebd.).

- *Politische Dimension von medialen Narrativen*: Literarische Repräsentationen von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen haben immer eine politische Dimension. Sie sind Bestandteil eines ‚umkämpften Diskursfeldes‘, in welchem gesellschaftlich vorherrschende Tier-Mensch-Verhältnisse (re)produziert, aber auch infrage gestellt und mit Gegenentwürfen konfrontiert werden. Es geht hierbei um die ethisch-normative Orientierung der literarischen Werke.

Vor diesem Hintergrund zeichnet sich die Relevanz der folgenden Zugänge zur Auseinandersetzung mit KJL, in exemplarischer Weise, ab:

- Werke, die neue bzw. andersartige Zugänge zur uns bekannten Welt eröffnen. So verkehrt KJL mitunter die menschliche Dominanz ins Gegenteil, indem sie alternative Perspektiven auf die Beziehung zwischen den Tieren und den Menschen aufzeigt.
- Ebenso entwirft KJL in dieser Perspektive Neukonzeptionen von gesellschaftlichen Tier-Mensch-Verhältnissen.
- Weitergehend findet sich mitunter die Auflösung einer Tier-Mensch-Grenze.
- Andererseits finden sich in der KJL auch kritische Reflexionen von gesellschaftlich vorherrschenden Tier-Mensch-Verhältnissen, so sind Tierleid und das Töten von Tieren, aber auch Vegetarismus und Veganismus Themen in KJL und Jugendmedien.
- Ebenso wird die Nähe zur Perspektive von Tieren in der KJL versucht zu eröffnen – *Writing for Animals*.¹⁴

Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive bieten sich analytische sowie handlungs- und produktionsorientierte Zugänge für die Bearbeitung solcher Repräsentationen von Tieren in der KJL an (vgl. u.a. Kompatscher & Schreiner 2022):

- Kontrastierende Text- und Medienvergleiche zur Analyse von Grausamkeiten gegenüber, aber auch Sympathie für und Wertschätzung von Tieren. Mögliche Leitfragen: Welches Bild des Tieres sowie des Menschen wird gezeichnet? Was macht dies mit uns Rezipient*innen? Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus möglicherweise für reale Tiere? Ein modellhaftes literaturdidaktisches Beispiel für die intermediale Analyse einer Fliege findet sich bei Schöffmann und Hoiß (2023). Darüber hinaus bietet sich Petra Piuks *Rotkäppchen rettet den Wolf* (2022) als Gegenentwurf zum bekannten Märchen an, um mit der verzerrten Wahrnehmung von den Wölfen (nicht nur im Märchen) aufzuräumen – und nebenbei die hohe Relevanz der Biodiversität in die Handlung einzuspielen.

14 Entlang des Begriffs *Writing for Animals* (vgl. u.a. Baker 2019) wird die Frage in den Blick gerückt, wie es Literatur gelingen kann, Tiere jenseits ihrer Darstellung als stille Zeugen des Menschlichen, als Projektionsflächen für menschliche Themen und als anthropomorphisierte Wesen zu repräsentieren. Es geht darum, Wege zu suchen, Tiere literarisch und sprachlich in der Form zu repräsentieren, dass eine Annäherung an das tierliche Selbst möglich wird.

- Einbezug von Literatur und Medien, die alternative Perspektiven auf das Verhältnis von Tieren und Menschen eröffnen, sodass eine Reflexion dieser „Alternative Worlds“ (Sanz 2002, 47f.) anhand ethischer Perspektiven möglich wird. In Anlehnung an J.R.R. Tolkiens Vortrag *On Fairy-Stories* könnte man formulieren, dass diese Werke nicht über Tiere erzählen, sondern über *Tiere* und die Erzählwelt, in der sie im jeweiligen Werk existieren. Mögliche Leitfragen: Was ist in der Erzählung anders als in meiner Vorstellung von dem darin erscheinenden Tier? Was ist anders als in der Gesellschaft, in der ich lebe? Inwiefern kann die Erzählung Vorbild, Warnung oder Abschreckung sein? Der Begriff der „Alternative Worlds“ kommt aus dem Bereich der Fantastik bzw. Science Fiction und lässt sich aus Sicht der CLAS auch auf Erzählungen wie Richard Adams’ *Unten am Fluß* (1975) übertragen. Mit Lernenden kann herausgearbeitet werden, wie sich das *Worldbuilding* im Roman auf die eigene Wahrnehmung von Hasen auswirkt und dass diese in ihrer eigenen Welt leben, zu deren Umwelt auch, aber nicht nur der Mensch gehört.¹⁵
- Entwicklung eigener Geschichten aus der Perspektive von Tieren, um eine Annäherung an die subjektiven Sichtweisen und die Handlungsmacht von Tieren zu gewinnen. Auch wenn diese Vorgehensweise mit Blick auf Diskussionen um *species provincialism*¹⁶ kritisch diskutiert wird, kann sie in pädagogischen Kontexten bei einer gleichzeitigen Reflexion dennoch zu einer Sensibilisierung anregen und Lernenden nahebringen, dass es überhaupt andere Perspektiven gibt als die eigene oder die menschliche. Im Unterricht bietet sich hier die Arbeit mit einem Klassiker an: In Anna Sewells *Black Beauty* (1877) erzählt ein schwarzer Hengst seine Lebensgeschichte. Oder man nähert sich der Materie mit Luis Sepúlvedas *Der weiße Wal erzählt seine Geschichte* (2020) an, in dem die Handlung aus der Sicht eines jungen Pottwals erzählt wird. Im filmischen Bereich könnte man mit Jerzy Skolimowskis *EO* (2022; Lebensweg eines Esels) oder Ferenc Rofusz’ Kurzfilm *The Fly* (1980; Episode aus dem Leben einer Fliege) arbeiten.

5. Diskussion und Kontroverse

Über die skizzierten Diskurs- und Handlungsfelder hinaus gibt es noch weitere Aspekte, die die CLAS und die KJL-Forschung (vgl. etwa die Darstellungen zur zeitgeschichtlichen KJL in Lange 2000, 487–489). verhandeln. Einige davon werden im Folgenden dargestellt.

Die Frage nach und Kritik am Grad der pädagogisch-didaktischen Intention ist bezeichnend für die Diskurse um zeitgeschichtliche KJL; diese Zweckgebundenheit vieler Werke führe dazu, „dass diese Bücher fast ausschließlich unter dem Erziehungsgesichtspunkt geschrieben und von den Kritikern entsprechend beurteilt werden“ (ebd., 487). Auch im ökologischen Sujet führen die guten Absichten nicht zwangsweise zu literarischer Qualität, sodass sich ein möglicher Einsatz im Literaturunterricht weniger über literarästhetische

15 Es bietet sich an, hier auch auf die erzählerischen Einschränkungen einer epistemischen Anthropozentrik einzugehen (vgl. Hoiß & Schluchter 2023).

16 Der Begriff *species provincialism* (Daston & Mitman 2006) bezeichnet die vom Anthropozentrismus geprägte Interpretation von tierlichem Verhalten durch den Menschen, dass also Menschen davon ausgehen, dass Tiere durch ihr Verhalten zum Beispiel bestimmte Gefühle oder Bedürfnisse äußern, welche vom Menschen wiederum vor dem Hintergrund ihrer eigenen Gefühle und Bedürfnissen interpretiert werden (vgl. Kompatscher et al. 2021, 38).

Kriterien begründen lässt als über die pädagogisch-didaktischen Intentionen des Werkes (vgl. z.B. Grimm 2021 zum Bilderbuch *Plastian, der kleine Fisch*).

Eng damit verbunden ist die Frage nach expliziter und impliziter Normativität im pädagogisch-didaktischen Umgang mit dem Sujet Tiere in der ökologischen KJL. So enthalten – wie oben skizziert – die Texte selbst normative, zum Teil präskriptive Aussagen zum Umgang mit Tieren, die zwar für den Aufbau einer Wertreflexionskompetenz bei Lernenden genutzt werden können (vgl. Anselm 2017). Dennoch rückt vor diesem Hintergrund der (unvermeidlich) normative Standpunkt der bzw. aller Autor*innen in den Fokus – da nicht nur Positionen, welche die Rechte von Tieren hervorheben, sondern auch Positionen, die gesellschaftlich vorherrschende Tier-Mensch-Verhältnisse als gegeben ansehen. Da KJL in der Regel von Erwachsenen verfasst wird, die in ihren Werken zum Beispiel auf Ökologie bezogene Standpunkte und Werte transportieren, sich zugleich aber in einer Machtstellung gegenüber den Kindern und Jugendlichen befinden, gilt es in pädagogisch-didaktischen Kontexten, diese Zusammenhänge besonders zu berücksichtigen (vgl. Craig 2013, 119).

Der KJL wohnt aber immer auch ein politisches Potenzial inne, die Welt der Erwachsenen und die darin bestehenden gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen und politischen Strukturen und Spielregeln zu hinterfragen (vgl. ebd.; auch Roeder 2020). Zum anderen sind vor allem Tiere ein beliebtes Mittel der Vermarktung, und ihre Verknüpfung mit ökologischen Problemlagen wie Klimawandel, Artensterben, Massentierhaltung oder Zerstörung von Lebensraum an Land und zu Wasser, die häufig auch Kinder und Jugendliche beschäftigen, basiert nicht zuletzt auf wirtschaftlichem Kalkül.

Diskutiert wird zudem der Umgang mit der Reduktion ökologischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge in den Werken der KJL, die von Tieren handeln (vgl. z.B. die massenhaft publizierten Kinderbücher, meist aus dem Vorlesebereich, die das glückliche und idyllische Leben von Tier und Mensch auf dem Bauernhof darstellen). Denn Autor*innen sind daran gehalten, ihre Werke an ihrer Leserschaft (und deren zu vermutendem Fassungsvermögen) auszurichten, das heißt, sie müssen Komplexität reduzieren, meist exemplarisch vorstellen und Gegenstände anpassen (vgl. Lange 2000, 487). In der Folge wird unter anderem aus der Forschung kritisiert, dass die Tierdarstellungen oft eindimensional seien, nicht einmal annähernd den biologischen Eigenschaften der Tiere entsprächen – eine grundsätzliche Kritik der CLAS – und dass die Werke einer ökologischen KJL es nicht einmal schaffen, die ökologischen und gesellschaftlichen Verstrickungen tierlicher Existenzen bzw. der Beziehungen zwischen Tieren und Menschen in einem Maße darzustellen, dass sie den realweltlichen Tieren gerecht werden.

Auch bei den vermeintlich harmlosen Sujets der Tierbücher und Tierfilme greift der Diskurs um den Grad an Zumutbarkeit. Zu denken ist hierbei im pädagogisch-didaktischen Kontext vor allem an irritierende oder gar verstörende Tierdarstellungen, etwa wenn Tiere vor oder während der Schlachtung beschrieben oder gezeigt werden wie in *Okja* (Joon-ho 2017) oder Praktiken thematisiert werden wie Tierquälerei, zum Beispiel *Wolfsblut* (London 1906), oder Jagd, zum Beispiel *Bambi* (Salten 1923). Die CLAS können davon ausgehend auch die Frage beleuchten, warum zwar die Tötung von bestimmten Tieren (in der Regel Säugetieren) in Werken problematisiert wird, anderen Tieren jedoch kein ähnliches Mitgefühl entgegengebracht wird (z.B. geangelten Fischen, erschlagenen Fliegen, Insekten ganz generell).

Eine bestehende Aufgabe stellt der interkulturelle Vergleich der Tierrepräsentationen in den internationalen Literaturen dar. Bislang beschränken sich Studien in der Regel auf die

KJL einer Sprachgemeinschaft (mit Verweisen auf allgemein anerkannte Klassiker, die in der Regel aus der englischsprachigen KJL kommen). Studien zur Darstellung der Hyäne (vgl. Schinabeck & Penzold 2024) in Märchen unterschiedlicher afrikanischer Kulturen sind eine Ausnahme, wären aber äußerst wichtig, nicht zuletzt, um bestehende Stereotypisierungen von Tieren vor Augen zu führen. In diesem Kontext wäre auch an eine Beschäftigung mit den jenseits der in der KJL typischen *flagship animals* (z.B. Hunde, Katzen, Pferde, Wale, Bären, Füchse, Elefanten etc.) zu denken. Nicht zuletzt mit Blick auf das gegenwärtige sog. Artensterben, das letztlich vom Menschen verursacht wird, gewinnt beispielsweise die literarische und literaturdidaktische Auseinandersetzung mit Kleinstlebewesen oder weniger ‚ansehnlichen‘ Spezies wie Milben, Mücken oder Würmern zunehmend an Bedeutung, zum Beispiel *Kompostfranzi* (Smatana 2023).

Literatur

Primärliteratur

- Adams, Richard (1975): *Unten am Fluß*. Ullstein.
- Allers, Roger; Minkoff, Rob (1994): *Der König der Löwen*. Disney.
- Bluth, Don (1988): *In einem Land vor unserer Zeit*. Amblin.
- Brandis, Katja (2016–): *Woodwalkers*. Arena Verlag.
- Dann, Colin (1980): *Als die Tiere den Wald verließen*. Ueberreuter.
- Duhamel, Bruno (2021). *Niemals*. Übersetzung aus dem Französischen von Lilian Pithan. avant-verlag.
- Fleuron, Svend (1920): *Strix. Die Geschichte eines Uhus*. Übersetzung aus dem Dänischen von Mathilde Mann. Diederichs.
- Hunter, Erin (2012–): *Survivor Dogs*. Beltz Verlag.
- Hunter, Erin (2003–): *Warrior Cats*. Gulliver.
- Jiatong, Chen (2021–): *White Fox*. Loewe.
- Kossakovsky, Victor (2020). *Gunda*. A Sant & Usant.
- Kuhlmann, Torben (2015): *Maulwurfstadt*. NordSüd.
- Kuhlmann, Torben (2016): *Armstrong – Die abenteuerliche Reise einer Maus zum Mond*. NordSüd.
- Leinfelder, Reinhold; Hamann, Alexandra; Kirstein, Jens; Schleunitz, Marc (Hrsg.) (2016): *Die Anthropozän-Küche. Matooke, Bienenstich und eine Prise Phosphor – in zehn Speisen um die Welt*. Springer.
- Lemire, Jeff (2010–): *Sweet Tooth*. CD Comics Vertigo.
- Piuk, Petra (2022): *Rotkäppchen rettet den Wolf. Ein Nicht-Märchen*. Mit Illustrationen von Gemma Palacio. Leykam.
- Raimi, Sam (2002–2007): *Spiderman-Triologie*. Columbia Pictures.
- Rofusz, Ferenc (1980): *The Fly – a legy*. <https://www.youtube.com/watch?v=qh22dBRpa2M>
- Rowling, Joanna K. (1999): *Harry Potter und der Gefangene von Askaban*. Carlsen.
- Salten, Felix (1923): *Bambi. Eine Lebensgeschichte aus dem Walde*. Ullstein.
- Saunders, George (2019): *Fuchs 8*. Übersetzung aus dem Amerikanischen von Chelsea Cardinal und Frank Heibert. Luchterhand.
- Scheuermann, Silke (2012): *Emma James und die Zukunft der Schmetterlinge*. Fischer.

- Sepúlveda, Luis (2020): *Der weiße Wal erzählt seine Geschichte*, aus d. Span. v. Willi Zurbrüggen, mit Illustrationen v. Simona Mulazzani. Sauerländer.
- Seton, Ernest Thompson (1909): *Tito: Die Geschichte einer Präriewölfin*. Hillger.
- Sewell, Anna (1877): *Black Beauty: His Grooms and his Companions. The Autobiography of a Horse*. Jarrold & Sons.
- Smatana, Simona (2023): *Kompostfranzi*. Aus dem Slowakischen von Michael Stavarič. Wien: leykam.
- Timm, Uwe (1989): *Rennschwein Rudi Rüssel*. Nagel & Kimche.
- Tolkien, J.R.R. (1969): *Der Herr der Ringe*. Die Gefährten. Klett-Cotta.
- Uslan, Michael E. (2019): *Dinosauriers*. Lion Forge Comics.
- Uslan, Michael E. (1987): *Dinosauriers*. DIC Animation City.

Sekundärliteratur

- Anselm, Sabine (2017): Werteeziehung mit Literatur? Das besondere Potenzial literarischer Texte für den Ethikunterricht. *Ethik und Unterricht* 3, 9–12.
- Baker, Steve (2001): *Picturing the Beast. Animals, Identity, and Representations*. University of Chicago Press.
- Baker, Timothy C. (2019): *Writing Animals. Language, Suffering, and Animality in Twenty-First-Century Fiction*. Palgrave Macmillan.
- Borgards, Roland (2016a): Einleitung: Cultural Animal Studies. In: Ders. (Hrsg.): *Tiere. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (1–6). Metzler.
- Borgards, Roland (2016b): Tiere und Literatur. In: Ders. (Hrsg.): *Tiere. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (225–244). Metzler.
- Bühler, Benjamin (2016): *Ecocriticism. Grundlagen – Theorien – Interpretationen*. Metzler.
- Craig, Bonnie M. (2013): *Rewriting American Identity in the Fiction & Memoirs of Isabel Allende*. Palgrave Macmillan.
- Derrida, Jacques (2010): *Das Tier, das ich also bin*. Passagen.
- Dwyer, Jim (2010): *Where the Wild Books are. A Field Guide to Ecofiction*. University of Nevada Press.
- Feld-Knapp, Ilona, Mikota, Jana & Perge, Gabriella (2023): CNL & Kinder- und Jugendliteratur. Welche Bedeutung kommt der Kinder- und Jugendliteratur im Kontext einer nachhaltigen Bildung zu? In: Sippl, Carmen und Wanning, Berbeli (Hrsg.): *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule* (184–190). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Grimm, Rebecca (2021): Plastian, der kleine Fisch. Plastikmüll er- und auflösen. In *BNE-BOX. Fachdidaktisch konzipierte Lehr-Lernmaterialien für diskursiv gestalteten Unterricht in allen Fächern*. [https://www.bne-box.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/plastian-der-kleine-fisch/\(09.04.2024\)](https://www.bne-box.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/plastian-der-kleine-fisch/(09.04.2024))
- Haas, Gerhard (2000): Das Tierbuch. In: Ders. (Hrsg.) *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch* (287–307). Reclam.
- Hoiß, Christian & Schluchter, Jan-René (2023): CNL & Animal Studies. Wie die Beziehung von Tieren und Menschen in Literatur und Medien gestaltet wird. In: Sippl, Carmen und Wanning, Berbeli (Hrsg.): *CultureNature Literacy (CNL). Schlüsselkompetenzen für*

- Zukunftsgestaltung im Anthropozän. Ein Handbuch für den Theorie-Praxis-Transfer in Schule und Hochschule* (88–95). Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Kompatscher, Gabriela (2023): Human-Animal Studies. Perspektiven der Sensibilisierung für die Bedürfnisse von Tieren in Schule und Unterricht. In: Schluchter, Jan-René (Hrsg.): *Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Medienpädagogik* (15–22). kopaed.
- Kompatscher, Gabriela; Schreiner, Sonja (2022): *(Artger)echtes Leben lehren. Human-Animal Studies im Literaturunterricht und in anderen Fächern*. wbg.
- Kompatscher, Gabriela, Spannring, Reingard & Schachinger, Karin (2021): *Human-Animal Studies. Eine Einführung für Studierende und Lehrende*. Waxmann (UTB).
- Lange, Günter (2000): Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur. In: Ders. (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1 Grundlagen – Gattungen* (462–494). Schneider.
- Lindenpütz, Dagmar (1999): *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung. Untersuchungen zur Konzeption von Natur und Umwelt in der erzählenden Kinderliteratur seit 1970*. Blaue Eule.
- Lindenpütz, Dagmar (2000): Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In Günter Lange (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2: Medien und Sachbuch, Ausgewählte thematische Aspekte, Ausgewählte poetologische Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL und Unterricht* (727–745). Schneider.
- McMahon, Laura (2019): *Animal Worlds. Film, Philosophy and Time*. Edinburgh University Press.
- Mills, Brett (2017): *Animals on Television. The Cultural Making of the Non-Human*. Palgrave Macmillan.
- Molloy, Claire (2011): *Popular Media and Animals*. Palgrave Macmillan.
- Mullan, Bob & Marvin, Garry (1999): *Zoo Culture*. University of Illinois Press.
- Nessel, Sabine (2016): Tiere und Film. In: Borgards, Roland (Hrsg.): *Tiere. Kulturwissenschaftliches Handbuch* (262–270). Metzler.
- Nocella II, Anthony; Drew, Carolyn; George, Amber E.; Ketenci, Sinem; Lupinacci, John; Purdy, Ian; Leeson-Schatz, Joe (2019) (Hrsg.): *Education for Total Liberation. Critical Animal Pedagogy and Teaching against Speciesism*. Peter Lang.
- Noske, Barbara (1989): *Humans and Other Animals. Beyond the Boundaries of Anthropology*. Pluto Press.
- Ortiz-Robles, Mario (2016): *Literature and Animal Studies*. Routledge.
- Potts, Annie; Armstrong, Philip (2010): Cultural Studies and Human-Animal Studies – What do they have in common? In: DeMello, Margo (Hrsg.): *Teaching the Animal. Human-Animal Studies across the Disciplines* (3–9). Lantern Books.
- Ritvo, Harriet (2007): On the animal turn. In: *Daedalus. Journal of the American Academy of Arts and Sciences* 136/4, 118–122.
- Roeder, Caroline (Hrsg.) (2020): *Parole(n) – Politische Dimensionen von Kinder- und Jugendmedien*. Metzler.
- Rothfels, Nigel (2002): Introduction. In: Rothfels, Nigel (Hrsg.): *Representing Animals*. Bloomington (vii–xv). Indiana University Press.
- Sanz, José Luis (2002): *Starring T.Rex! Dinosaur Mythology and Popular Culture*. Indiana University Press.
- Schinabeck, Bianca & Penzold, Michael (2024): Das Märchen *Die Hyäne und das kluge Mäd-*

- chen als Medium interkultureller Märchendidaktik. In: Hoiß, Christian & Schluchter, Jan-René (2024): *Tiere – Medien – Bildung. Mediendidaktische Annäherungen an das Feld der Cultural Animal Studies* (S. 123–137). Kopaed.
- Schluchter, Jan-René & Hoiß, Christian (2024): Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medienbildung und Politische Bildung. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): *Beziehungsweisen von Mensch, Tier und Umwelt. Perspektiven für die politische Bildung* (177–194). Springer VS.
- Schluchter, Jan-René (2023): Tier – Medien – Bildung. Animal Studies und Medien(Pädagogik). In: Ders. (Hrsg.): *Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studie für Medien und Medienpädagogik* (23–41). kopaed.
- Schultz-Figueroa, Benjamin (2023): *The Celluloid Specimen. Moving Image Research into Animal Life*. University of California Press.
- Shapiro, Kenneth (2002): A Rodent for your Thoughts. The Social Construction of Animal Models. In: Mary Henniger-Voss (Hrsg.): *Animals in Human Histories* (439–469). University of Rochester Press.
- Spannring, Reingard, Schachinger, Karin, Kompatscher, Gabriela & Boucabeille, Alejandro. (2015) (Hrsg.): *Disziplinierte Tiere? Perspektiven der Human-Animal Studies für die wissenschaftlichen Disziplinen*. transcript.
- Wanning, Berberli; Wanning, Clara (2024): Die Seele des Westens zwischen Natur und Kultur – Empathiestrategien einer tierischen Transferfigur im Kinderfilm *Spirit, der wilde Mustang*. In: Hoiß, Christian & Schluchter, Jan-René (2024): *Tiere – Medien – Bildung. Mediendidaktische Annäherungen an das Feld der Cultural Animal Studies* (S. 87–99). Kopaed.
- Zapf, Hubert (2008): *Kulturökologie und Literatur. Beiträge zu einem transdisziplinären Paradigma der Literaturwissenschaft*. Unter Mitarbeit von Christina Caupert, Timo Müller, Erik Redling und Michael Sauter. Universitätsverlag Winter (=Anglistische Forschungen, Bd. 387).

Dramatische Texte als Medien der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur

1. Gegenstand und Begriffsklärung

Ähnlich wie ihre anderen Medien und literarischen Gattungen thematisieren auch die dramatischen Texte der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) Problemkomplexe wie Umweltverschmutzung, Klimawandel und Artensterben. Sie gestalten dabei u.a. Spannungsfelder von globaler Komplexität und lokaler kindlicher bzw. jugendlicher Handlungsmacht, von menschlicher Zukunftssicherung und Verantwortung für nicht-menschliche Lebewesen, von Utopie und Dystopie oder von Generationengerechtigkeit und Ökonomie. Doch auch, wenn ökologische Fragen im Drama und Theater seit Jahrzehnten thematisiert und erforscht werden (vgl. Caupert 2015), sind dramatische Texte in der Forschung zur ökologischen KJL ein Randthema. So stellt Elisabeth Hollerweger 2020 fest, „[d]ass die Auseinandersetzung mit Umweltthemen im Kinder- und Jugendtheater bislang selbst von Seiten der kulturökologischen Forschung kaum beachtet wurde“ (2020, 64).

Dass dieser Befund nicht nur für entsprechende ökosensible Texte, sondern die dramatische KJL insgesamt gilt, zeigt der Blick in einschlägige Handbücher und Textanthologien: Wenn diese Artikel zum Kinder- und Jugendtheater verzeichnen (vgl. u.a. Taube 2012), gehen sie selten gesondert auf das Kinder- und Jugenddrama ein (vgl. als Ausnahme Tydecks 2020). Oft fehlen explizite Verweise auf dramatische bzw. theatrale Gattungen in den Inhaltsverzeichnissen sogar ganz (vgl. Weinkauff & von Glasenapp 2014; Hurrelmann 1995) – ein Desiderat, an dessen Behebung seit einigen Jahren Studien zu einzelnen Autor*innen und Texten arbeiten (vgl. z.B. Christensen 2021).

Sicherlich trägt zur bisherigen Situation die „eingeschränkte[] Publikation und Distribution der entsprechenden Theatertexte“ (Hollerweger 2020, 64) bei, die nur selten auf dem freien Markt veröffentlicht sind, sondern von aufführungsinteressierten Theatern direkt bei den Verlagen angefragt werden. Doch darf nicht übersehen werden, dass Theatertexte, die ökologische Probleme und Krisen thematisieren, eben doch breiter publiziert wurden und werden: Schon 2008 brachte beispielsweise der Verlag der Autoren einen Band mit *[f]ünf Theaterstücke[n] über Natur und Umwelt* in seiner Anthologienreihe *Spielplatz* heraus, in der jährlich Texte des Kinder- und Jugendtheaters erscheinen (vgl. Maagh 2008). Der Grund für die weitgehende Nicht-Beachtung ökologischer Dramentexte der KJL in der Forschung ist also nicht allein durch einen erschwerten Zugang zum Material erklärbar, zumal die meisten Verlage die Texte interessierten Forscher*innen auf Anfrage unkompliziert zur Verfügung stellen. Vielmehr tragen zu dieser Situation auch seit der Jahrtausendwende virulente Diskussionen über den Stellenwert des Textes im Theater bei, die bis zur Forderung geführt haben, für viele Theatertexte spätestens ab dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts nicht mehr von dramatischen Texten im Sinne einer distinkten literarischen Gattung zu sprechen (vgl. Poschmann 1997; Lehmann 1999). Denn zum einen konstatiert Gerda Poschmann

mit Blick auf Theaterformen dieser Zeit eine Lösung der Aufführungspraxis vom Primat des Textes und damit eine „Überwindung des Dramas“ (1997, 21) als literarische Gattung. Zum anderen wird auch angesichts historischer Perspektiven, z.B. auf Krisen der Repräsentation in der Theatergeschichte (vgl. Fischer-Lichte 2001), eine Definition der dramatischen Form, welche die überzeitliche Gültigkeit aristotelischer Zentralbegriffe wie Mimesis und Handlung voraussetzt (vgl. Stenzel 2012), für das vielfältig gestaltete Spannungsfeld von Text und Theatralität zweifelhaft. So beginnt für Hans-Thies Lehmann in seiner programmatischen Monografie zum Postdramatischen Theater, das er von einem „neuzeitlichen Theater“ (1999, 20) als dramatischem Theater absetzt, „die Realität des neuen Theaters mit dem Erlöschen [...] [des] Dreigestirns von Drama, Handlung und Nachahmung“ (ebd., 55). Ob aus berechtigten Diskussionen bezüglich der überzeitlichen Verbindlichkeit seiner zentralen Bestimmungsfaktoren wirklich das Ende des Dramas als literarischer Gattung folgt, kann indes mit Kai Bremer bezweifelt werden. Bremer leitet aus entsprechenden Beobachtungen schlicht ab, dass „[e]s [...] keine stabilen, überzeitlichen Kriterien für das Drama [gibt]“ (2017, 27), und konstatiert ansonsten ebenfalls eine Vernachlässigung der Gattung in der literaturwissenschaftlichen Theoriebildung der letzten Jahrzehnte.

Die Tendenz, das Gegenwartsdrama in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit KJL zu vernachlässigen, ist also auch durch eine allgemeine Privilegierung der Theateraufführung bzw. Performance gegenüber dem Theatertext in der Forschung seit 2000 bedingt. Wenn im Folgenden mit Bremer grundsätzlich für den autonomen ästhetischen Wert dramatischer Texte argumentiert wird, soll dennoch nicht ihre Aufführungsdimension ignoriert werden. Denn gerade Stücktexte der KJL werden eben zumeist nicht in erster Linie für die Lektüre geschrieben, sondern stehen oftmals als Auftragsarbeiten von Theatern oder Einreichungen für Förderpreise in einem konkreten praktischen Produktionszusammenhang (vgl. Tydecks 2020, 184). Nicht zuletzt in ihrer Aufführungsorientierung liegt ein spezifisches Potenzial dieser dramatischen Texte für eine Auseinandersetzung mit den ökologischen Fragestellungen der Gegenwart im Sinne einer Förderung von *CultureNature Literacy* als Anthropozänkompetenz (vgl. Sippl & Wanning 2023) bei Kindern und Jugendlichen.

Hubert Zapf hat in seinen Überlegungen zu Kulturökologie und Literatur festgestellt, „dass Literatur sich in besonders komplexer und produktiver Weise mit der kulturbestimmenden Basisbeziehung von Kultur und Natur auseinandersetzt“ (2008, 16) und dabei „nicht einfach die Illustration der Erkenntnisse anderer Disziplinen und eine deren ‚eigenlichem‘ Wissen nachgeordnete Form bloß abgeleiteter Wissensvermittlung“, sondern „eine eigenständige Form der Erkenntnis“ darstelle (ebd., 17). Funktional beschreibt er Literatur als Interdiskurs, „der die verschiedenen Spezialdiskurse kulturellen Wissens symbolisch zusammenzuführen vermag“ (ebd., 19) – also beispielweise genauso naturwissenschaftlich wie historisch informiert sein kann. Doch bleibe die „sprachliche Darstellung und mediale Repräsentation mentaler und emotionaler Phänomene“ in kulturökologischen Kontexten stets auf eine „Rückbindung an [...] körperliche Erfahrungen des In-der-Welt-Seins angewiesen, in denen sich ein eigenes ‚Sinnbewusstsein‘ des menschlichen Leibes niederschlägt“ (ebd., 26). Gerade das Theater kann diese Rückbindung leisten, indem auf der Bühne der literarische Text verkörpert und damit für das Publikum ganzheitlich mit allen Sinnen wahrnehmbar wird. Insofern der Ansatz, „mit literarischen Texten Emotion und Kognition zu verknüpfen“ (Mikota 2019, 203), besonders geeignet erscheint, Kindern und Jugendlichen Umweltbewusstsein zu vermitteln, sind auf Aufführung berechnete Dramen dafür prädestiniert. Mehr noch: Weil in ihnen diese Emotionen und Kognitionen gattungsspezifisch in

menschlichen Handlungen ausagiert werden, können Theaterstücke bzw. -inszenierungen die Einflussmöglichkeiten von Individuen auf ökologische Krisenerscheinungen erforschen und mit möglichen Handlungsalternativen experimentieren (vgl. Hollerweger 2020, 64).

2. Historische Perspektive: Die Umwelt-Trilogie des GRIPS-Theaters (1977–1990)

Angesichts der bisherigen Vernachlässigung des Kinder- und Jugenddramas in der Forschung überrascht es nicht, dass seine Historie meist als Teil einer Geschichte des Kinder- und Jugendtheaters (mit-)erzählt wird (vgl. z.B. Taube 2012, 290–297; Hass & Blumensatz 1984). Umfangreichere Darstellungen, die auf die Geschichte der Gattung *Dramentext* fokussieren, sind selten (vgl. Tydecks 2020, 183–185). Zwar ist die Verschränkung zwischen Text und Aufführung im Falle des Kinder- und Jugenddramas besonders eng, da eine Praxis der Stückrezeption losgelöst von der theatralen Inszenierung in noch geringerem Maße als bei Vertretern anderer dramatischer Gattungen anzunehmen ist. Doch existieren andererseits seit den 1990er-Jahren verschiedene Fördereinrichtungen und -instrumente, die wie der *KinderStückePreis* der Mülheimer Theatertage explizit auf Stücktexte für Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind (vgl. ebd., 184). Gerade am Beispiel von ökologischen Kinder- und Jugenddramen lässt sich dabei zeigen, dass ihre literaturwissenschaftliche Analyse einige Annahmen der Dramen- und Theatergeschichtsschreibung neu perspektivieren kann: Ein historisch informierter Blick auf die KJL stellt beispielsweise die jüngst formulierte Einschätzung, dass „ausgerechnet das Theater [...] mit dem Themenfeld der ökologischen Krise(n) seine Schwierigkeiten“ habe (Raddatz 2021, 8), insofern „noch keine überzeugende theatrale Grammatik“ existiere, um „die in Bewegung geratenen planetarischen Parameter [...] in dramatische Kontexte zurückzubinden“ (ebd., 8), in neue Kontexte.

Die Herausbildung der ökologischen KJL, „in [der] es um Probleme der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt unter dem Leitgedanken der ökologischen Krise geht“ (Lindenpütz 2002, 728), ist im Zusammenhang mit den ökologischen Debatten der 1970er-Jahre zu sehen, in denen – angeregt beispielsweise durch den Bericht des Club of Rome – Fragen nach Kosten und *Grenzen des Wachstums* (1972) breit diskutiert wurden (vgl. ebd., 727; Mikota 2019). Bemerkenswert für die Geschichte des Kinder- und Jugenddramas ist die Tatsache, dass in den bundesrepublikanischen Theatern der Zeit eine parallele Entwicklung stattfand, in deren Verlauf sich ein auf Klassiker- und Märcheninszenierungen fokussiertes Kindertheater zum emanzipatorischen Jugendtheater wandelte (vgl. Taube 2012, 294; Fischer 2010, 202): Statt Märchen zu konsumieren sollten „[d]ie jungen Zuschauer [...] ihre Lebenswirklichkeit auf der Bühne wiedererkennen und ihre konkrete Lebenssituation als veränderbar begreifen“ (Taube 2012, 294). Einer der Auslöser dieser Entwicklung ist nach Gerhard Fischer jenes „veränderte ökologische Bewusstsein“ (2010, 203), das auch die KJL insgesamt ab den 1970er-Jahren in ihrer „gesellschaftspolitische[n] Ausprägung“ (Mikota & Pecher 2020, 9) bestimmte und spätestens seit den 1980er-Jahren zur Entdeckung der „KJL als potentielles Medium ökologischer Bildung“ (Lindenpütz 2002, 728) beitrug. Auch im Bereich der Kinder- und Jugenddramatik motivierte diese Entwicklung eine spezifische Textproduktion, wenn das Schreiben für die Bühne auch nicht die Quantitäten und v.a. die Rezeption der Prosaproduktion der Zeit erreichte. Doch Mitte der 1990er-Jahre kann Wolfgang Schneider immerhin festhalten, dass „[a]uch zum Thema ‚Umwelt‘ [...] dramati-

sche Kinderliteratur [existiert]“ und „Umwelttheater für ein junges Publikum en vogue ist“ (1995, 153).

Historische Beispiele für eine solche ökologisch-dramatische KJL sind drei Theaterstücke, die, zwischen 1977 und 1990 verfasst, Probleme wie Wasser- und Luftverschmutzung oder die Schadstoffbelastung von Lebensmitteln thematisieren. Entstanden sind sie im Rahmen von Produktionen des Berliner GRIPS-Theaters, eines der traditionsreichsten stilbildenden politischen Kinder- und Jugendtheater im deutschsprachigen Raum (vgl. Fischer 2010). 1977 wurde *Wasser im Eimer* von Reiner Lücker und Stefan Reisner uraufgeführt, 1982 folgte das Stück *Dicke Luft*, ebenfalls von Reiner Lücker und Volker Ludwig. Die Uraufführung von *Himmel Erde Luft und Meer* von Volker Ludwig markierte 1990 das Ende der thematisch eng vernetzten Reihe. Gerade die beiden ersten Stücke folgen in ihrer Dramaturgie stark dem Schema eines „Mutmach-Theaters“ (Schneider 1995, 159): Kinder identifizieren ökologische Probleme als gesellschaftliche Herausforderungen und entwerfen Lösungswege, in deren Verlauf Konflikte zu anderen Figuren – insbesondere zu Erwachsenen – auftreten und überwunden werden. Die Bewältigung der (ökologischen) Schwierigkeiten fällt so mit einer theatral vorgeführten Kollektivbildung zusammen: „In Form einer solidarischen Lösung des Problems bildet sich [...] eine Gruppe, die ihre gemeinsamen Interessen erkannt hat.“ (Ebd., 155) Die im Laufe der drei Stücke exemplarisch beobachtbare „krisenhafte Zuspitzung der Umweltsituation“ (Fischer 2010, 205) führt jedoch zur grundlegenden Problematisierung dieser Thematisierung ökologischer Schwierigkeiten und ihrer Lösungen: Indem *Himmel Erde Luft und Meer* „den Grundkonflikt von Ökonomie und Ökologie als Ausgangspunkt aller Umweltzerstörung“ (Schneider 1995, 159) inszeniert, werden individuelle Lösungsversuche kleinerer Kollektive zweifelhaft: Die Protagonistin Anna besucht die Theatergruppe einer Schule, die ein Stück aufführen möchte, das ökologische Sünden anprangert – indem sie auf Liedtexte der vorhergehenden GRIPS-Produktion *Wasser im Eimer* zurückgreift. Anna findet Texte und Inszenierung jedoch „[d]oof“, denn: „[D]ie Erwachsenen kann man nicht überzeugen.“ (Ludwig o.J., 31) In dieser selbstreflexiven Wendung gegen die eigenen ästhetischen Strategien markiert das GRIPS ein Dilemma seiner Arbeit als Kinder- und Jugendtheater: Eine „Strategie von unten“ und damit „die einzige Strategie, die Kindern als Praxis überhaupt möglich ist“ (Fischer 2010, 210), stößt angesichts der multikausalen, komplexen und globalen ökologischen Zusammenhänge einer sich zuspitzenden Klimakatastrophe an ihre Grenzen. Die zunehmend pessimistischere Einschätzung der Handlungsmacht Einzelner angesichts einer sich immer mehr als existenziell offenbarenden Klimakatastrophe, wie sie an der Umwelt-Trilogie des GRIPS nachvollziehbar wird, zeigt damit exemplarisch: Wenn Dagmar Lindenpütz festhält, dass „[d]ie aufklärerischen Ansätze, wie sie in den siebziger und den frühen achtziger Jahren“ in der erzählenden ökologischen KJL zu finden sind, „je mehr wir uns dem Jahrtausendwechsel nähern, einer zunehmend skeptischen Haltung [weichen]“ (2002, 730), gilt Gleiches auch für das ökologische Kinder- und Jugenddrama. Auch dort tauchen jetzt „Umweltgefährdungen als gewichtiges Dauerproblem auf, für das keine schnellen und einfachen Lösungen mehr zu erhoffen sind“ (ebd., 731).

Mit dieser veränderten Tonlage der ökologischen KJL lässt sich eine Entwicklung im Kinder- und Jugenddrama bzw. -theater parallelisieren, die als „Abschied von einer gewissen Idee des Kindertheaters als einer belehrenden und erzieherischen Vorführung eines Theaterwerks“ (Lehmann 2010, 27) zu beschreiben ist. In der nachdrücklichen Aufforderung: „Stop Teaching!“ (Deck & Primavesi 2014) manifestiert sich der Anspruch, „Theaterarbeit als einen offenen Prozess zu begreifen“, der weniger belehren als „Freiräume für

soziale Phantasie“ eröffnen soll (ebd., 10). Kennzeichnend für aktuelle Formen des Theaters für Kinder und Jugendliche ist dabei die Zielsetzung, diese Theaterformen nicht nur pädagogisch zu funktionalisieren, sondern sie auch ästhetisch ernst zu nehmen und „für vielfältige künstlerische Einflüsse des zeitgenössischen Theaters durchlässiger“ (Taube 2012, 297) zu machen.

3. Literaturwissenschaftliche Perspektive: *2050 – ein Tag im November* (2008)

Lorenz Hippe's *2050 – ein Tag im November* ist ein Theatertext, der typische Themen der KJL wie ökologische generationale Verantwortung oder die Handlungsmacht Jugendlicher angesichts globaler klimatischer Herausforderungen behandelt. Darüber hinaus erlaubt er auch Überlegungen zur Vermittlung und Popularisierung naturwissenschaftlichen Wissens (und Warnens) im Theater. Er wurde 2008 publiziert und 2011 am Rheinischen Landestheater Neuss unter der Regie von Jörg Bitterich uraufgeführt. In diesem Drama für Jugendliche ab 14 Jahren erzählt die im Jahr 2050 lebende Protagonistin Lia von Ereignissen an ihrem 14. Geburtstag. Handlungslogisch durch den Einsatz einer „M-Feld“ (Hippe [2008], 81) genannten Technologie plausibilisiert, die nicht nur Gedanken, sondern auch Emotionen an andere Orte und in andere Zeiten übertragen kann, richtet Lia ihren Bericht an ein Du in der Gegenwart der Stückentstehung. Ihre Erzählung, welche die dramatischen Szenen organisiert und rahmt, stellt so eine Publikumsansprache dar. Diese narrative Strukturierung der Handlung greift mit dem Erzähltheater eine ästhetisch-formale Tendenz zeitgenössischer Dramatik auf (vgl. z.B. Hansen 2021) und kommt gleichzeitig der Vermittlungsfunktion des Kinder- und Jugenddramas entgegen (vgl. Taube 2012, 302). Die individualisierende Adressierung der Zuschauer*innen als ‚Du‘ zielt erkennbar auf eine emotionale Affizierung der einzelnen Jugendlichen, die an die Seite der inhaltlich-thematischen Aufklärung tritt.

Dass das Stück über diese emotionale Affizierungsstrategie die wissenschaftliche Vermittlung seines übergeordneten Themas, des Klimawandels, nicht außer Acht lässt, zeigt bereits die Strukturierung der 32 Szenen, in denen Lias Erzählung dramatisch ausagiert wird. Diese sind jeweils durch die genaue Angabe von Datum, Uhrzeit und meteorologischer Lage eingeleitet und erhalten so den Charakter eines naturwissenschaftlichen Protokollbogens. Ergänzt ist das Drama weiterhin um ein Glossar, das einige der im Stück zum Einsatz kommenden Technologien als literarische Erfindungen ausweist, während andere Konzepte, auf die die Handlung Bezug nimmt, wissenschaftlich kontextualisiert werden. So gibt dieses Glossar nicht nur eine Erläuterung des Klimawandels (vgl. Hippe [2008], 147–149), sondern erklärt auch den Titel, sei 2050 doch das Jahr, bis zu dem „der CO₂-Ausstoß um etwa 80% bis 90% im Vergleich zu 2005 reduziert werden [müsste], damit die CO₂-Konzentration nicht über 450 ppm [parts per million – F.L.] steigt“ (ebd., 147).

Das Drama lässt sich aus ökologischer Perspektive in drei Teile gliedern: Zu Beginn (Szenen 1–13) erhält das Publikum einen Einblick in den (Schul-)Alltag der jungen Protagonistin, der durch Streitigkeiten im Freundeskreis und romantische Verwicklungen, aber auch Diskussionen über die ökologische Situation geprägt ist. Im zweiten Teil (Szenen 14–20) leiten ein „[a]ufkommender Wetterumschlag“ (ebd., 109 u. ö.) und eine „Unwetterwarnung“ (ebd.) zur Katastrophe über, die schließlich in Form eines „Orkan[s]“ (ebd., 124) mit anschließender Flut eintritt (Szenen 21–32). Dem Glossar des Stücks ist zu entnehmen,

dass sich der Autor bei der Inszenierung von Gestalt und Verlauf des Unwetters am „Tölzer Schema“ nach H. Ungeheuer und H. Bezowsky“ (ebd., 151) orientierte. Naturwissenschaftliche Modelle wie dieses meteorologische Schema prägen in *2050 – ein Tag im November* also die Strukturierung der Handlung. In deren katastrophischer Entwicklung verändert sich auch die Darstellung der Umwelt: In der ersten Szene beschreibt Lia den „[l]eichte[n], warme[n] Wind“ im November als ihr „Lieblingswetter“ (ebd., 83), und der Blick aus ihrem Zimmerfenster offenbart paradiesische Zustände:

Das ist, was ich sehe.
Die große Trauerweide im Garten.
Schwatzende grüne Papageien in den Zweigen.
Saftiges weiches Gras.
Wolken von Insekten. (Ebd.)

Doch wird diese Darstellung bald gebrochen: Nicht nur weist Lias Vater darauf hin, dass Temperaturen von „18 Grad Celsius“ (ebd.) für den Monat November zu warm sind (vgl. ebd., 85), auch das Mädchen selbst beschreibt die Scheiben des Zuges, mit dem es zur Schule fährt, als „total verdreckt“ vom „Wüstensand“ (ebd., 88). Deutet dieser „ganze[] Sand da draußen“ (ebd.) bereits auf krisenhafte klimatische Entwicklungen in der Handlungsvergangenheit hin, wird die zu Beginn noch paradiesische Umwelt in der Katastrophe des Orkans zur unbezähmbaren Bedrohung. Den Ausbruch des Unwetters erfährt Lia als nicht nur lebensbedrohlich, sondern geradezu entindividualisierend: „Bin jetzt mitten im Sturm. / Der Wind nimmt Stücke von mir, setzt sie neu zusammen.“ (Ebd., 125) Die Schilderungen des Orkans und der Flut, die sich an die Darstellung von Lias persönlicher Ohnmachtserfahrung anschließen, kulminieren in für ein Jugenddrama drastischen, abgehackt wiedergegebenen Beobachtungen der Protagonistin:

Überall Körper.
Gestapelt.
Verkohlt.
Aufgedunsen.
Mit geschlossenen Augen.
Kinder.
Ich habe schon mal Leichen gesehen.
Auf dem Bildschirm.
Aber das hier. (Ebd., 138)

In dieser Darstellung einer kausal eng mit dem Klimawandel assoziierten Katastrophe lässt sich *2050 – ein Tag im November* zwar als Dystopie lesen. Doch ist Lias Erzählung nicht fatalistisch in dem Sinne, dass das tödliche Unwetter als unabwendbare Zukunft präsentiert würde. Vielmehr stellt die Handlung einen Appell an das jugendliche Publikum einer Vergangenheit dar, in der der Klimawandel noch bekämpfbar erscheint. Mit der direkten Publikumsansprache verbindet sich in der Handlungslogik deshalb die Hoffnung, dass durch eine Verhaltensänderung der Zuschauer*innen die Entwicklung noch abgewendet werden kann. Wenn Lindenpütz für dystopische Erzähltexte der KJL feststellt, dass diese nur dann „[e]ine umweltpädagogische Wirkung entfalten [...], wenn die Leser sie als warn-utopische

Darstellungen verstehen, als Appell, sich mit ganzer Kraft dafür einzusetzen, dass diese Schreckensbilder der Zukunft nicht Wirklichkeit werden“ (2002, 736), ist damit auch die Wirkabsicht von HIPPES Jugenddrama *2050 – ein Tag im November* benannt.

Hinweise zu der Frage, welche ökokritischen Ansatzpunkte das Drama für eine Behandlung im Unterricht liefert, bietet das triadische Funktionsmodell, in dem Hubert Zapf drei Funktionen des literarischen Diskurses hinsichtlich ökologischer Problem- und Fragestellungen diskutiert (2008, 32–39). Ausgeprägt ist in *2050 – ein Tag im November* die „kritische Funktion der Literatur als kulturkritischer Metadiskurs“ (1), die literarische Texte als „Sensorium und symbolische Bilanzierungsinstanz für kulturelle Fehlentwicklungen“ auffasst (ebd., 33). HIPPES Stück erfüllt diese Funktion nicht nur über eine Darstellung dessen, was der Menschheit bei anhaltender Indifferenz gegenüber der klimatischen Entwicklung bevorsteht, sondern auch, indem Schuld klar attribuiert wird. So führt eine Mitschülerin Lias aus: „Die Egoisten, wie wir die Menschen von früher nennen, haben mehr und mehr CO₂, CH₄ und andere Treibhausgase in die Atmosphäre freigesetzt[.] [...] So wurde das Ziel verfehlt, die Erderwärmung bis zum Jahr 2050 auf zwei Grad Celsius zu begrenzen.“ (Hippe [2008], 97) Noch stärker formuliert Lia entsprechende Vorwürfe im Moment der Katastrophe:

Wenn ich erschöpft bin, bekomme ich die Wut.
Weiß auch gleich, wen sie diesmal trifft.
Sie trifft dich. [...]
Wegen dir hocke ich hier im Schutt.
Wegen dir gibt es kaum noch Wasser. [...]
Weil du zu blöd warst, auf was zu verzichten. (Ebd., 126)

Seit Klassikern wie Gudrun Pausewangs *Die Wolke* (1987) sind Fragen nach der Verantwortung vorhergehender Generationen für Herausforderungen der Gegenwart ein charakteristisches Merkmal der ökologischen KJL (vgl. Mikota & Pecher 2020, 14). In HIPPES Jugenddrama erhalten diese Fragen nach generationaler Verantwortung aber eine besondere Stoßrichtung: Die mit ihnen verbundenen Vorwürfe, in einer fiktiven Zukunft formuliert, zielen nicht mehr auf die Eltern- oder Großelterngeneration, sondern auf die Kinder und Jugendlichen im Publikum selbst. Anders als in der Umwelt-Trilogie des GRIPS-Theaters, in der die Kinder meist als Problemlöser*innen auftreten, sind sie hier zumindest als Mitverantwortliche kulturell-ökologischer Fehlentwicklungen adressiert – und zum Handeln aufgefordert.

Doch bleibt das Stück nicht bei der Attribution von ökologischer Schuld stehen, vielmehr wird „[d]er Text als Entfaltungsraum des Imaginären [...] zum Experimentierfeld kultureller Vielfalt und Generierung möglicher Alternativen und Variationen“ (Zapf 2008, 34). Insofern *2050 – ein Tag im November* in einem imaginativen Gegendiskurs „opponentielle Wertansprüche zur Geltung bringt“ (ebd.) bzw. Möglichkeiten ihrer Verwirklichung diskutiert, erfüllt das Drama eine *gendiskursive Funktion* (2). So werden im Handlungsverlauf unterschiedliche potenzielle Reaktionen auf die Klimakrise wie staatliche Verbotsmaßnahmen (vgl. Hippe [2008], 99) oder Klimaterrorismus (vgl. ebd., 92f.; 107) diskursiv durchgespielt. Auch die Stückrahmung selbst erweist sich als staatlich initiiertes Versuchsstück, der vorherrschenden kapitalistischen Verhaltenslogik – „Konsumieren macht happy, Baby“ (ebd., 105) – etwas entgegenzusetzen: Lias Kontaktaufnahme mit dem Publikum durch die

zeit- und generationenüberspannende Technologie des M-Felds entpuppt sich als Teilnahme am Regierungswettbewerb „Werdet Klimaretter. / Gesucht wird der Jugendliche des Jahres 2050“ (ebd., 97). Indem diese*r „seine/ihre Gedanken, Erlebnisse und Gefühle in Bezug auf den Klimawandel über das M-Feld an Jugendliche der früheren Generation“ schickt, sollen diese „fühlen, dass es falsch ist, Strom zu verschwenden, Autos mit Benzinmotor zu fahren und Rindfleisch zu essen. Und sie werden ihr Verhalten ändern.“ (Ebd., 98)

Wenn Zapfs triadisches Funktionsmodell schließlich als dritte die „*vernetzend-reintegrierende* Funktion der Literatur als *reintegrative[n]* Interdiskurs“ benennt (3), also ihre Fähigkeit „der Zusammenführung von Spezialdiskursen, der komplexen Interrelation des Heterogenen und vielgestaltigen Wechselwirkungen des kulturell Getrennten“ (2008, 35), erfüllt *2050 – ein Tag im November* auch diese Funktion. Schon das Glossar, das dem Dramentext beigegeben ist, hat den Zweck, die im Handlungsverlauf thematisierten Technologien und Konzepte vor dem Hintergrund ihrer naturwissenschaftlichen Grundlagen zu kontextualisieren. Auch im Stücktext selbst findet eine programmatisch ausgestaltete Zusammenführung von naturwissenschaftlichem und dramatischem Diskurs statt. So wird eine Vision Lias laut Nebextextanweisung direkt mit einem Wetterbericht verschränkt, der in Fachbegriffen die Entstehung des Orkantiefs nachzeichnet (vgl. Hippe [2008], 118). In Gestalt des Orkans schildert das Drama die katastrophalen Auswirkungen des Klimawandels ausgesprochen plastisch. Weil dem Publikum eine eigene Verhaltensänderung als Möglichkeit zur Verhinderung dieser dystopischen Zukunft nahegelegt wird, bleibt *2050 – ein Tag im November* jedoch nicht bei der Ausgestaltung der Katastrophe stehen, sondern inszeniert jene „spannungsreiche[n] Verbindungen gegensätzlicher Zustände und Bilder [...] wie Angst/Befreiung, Katastrophe/Katharsis, Paralyse/kreative Erneuerung, Zerstörung/Regeneration“, die nach Zapf (2008, 35) charakteristisch für die reintegrierende Funktion von Literatur sind. Pädagogisch aktivierend ist diese Inszenierung, weil Lia die Verantwortung für eine positive Zukunftsgestaltung schon zu Beginn an ihr Publikum weitergibt:

Du siehst, fühlst, riechst, hörst.
Alles, was ich heute erlebt habe.
Was ich dir schicke.
Obwohl du ja in einer anderen Zeit lebst. [...]
Was du damit machst.
Ist dein Ding.
Was passiert, passiert. (Hippe [2008], 82)

4. Didaktische Perspektive: Theatertexte für und von Kinder/n und Jugendliche/n im Unterricht

Wenn Gerd Taube konstatiert, dass die Benennung der Theaterform ‚Kinder- und Jugendtheater‘ zwei verschiedene Phänomene einschließt, nämlich „das Theater für Kinder und Jugendliche“ sowie „alle Theaterformen, bei denen Kinder und Jugendliche selbst zu Akteuren werden“ (Taube 2012, 290), ist Ähnliches auch für das Kinder- und Jugenddrama festzuhalten: Neben Stücken wie *2050 – ein Tag im November*, die professionelle Autor*innen für Kinder verfassen, existieren auch Texte, die im Zuge der Umorientierung des Kinder- und Jugendtheaters im Sinne eines „*applied theatre*“ (Warstat et al. [2015]) von Kindern anläss-

lich eines konkreten Aufführungsprojekts oft außerhalb der klassischen Theaterinstitutionen entwickelt werden. Die didaktischen Potenziale beider Erscheinungsformen sind im Folgenden kurz zu skizzieren.

Die schulische Beschäftigung mit dem ökologischen Drama *für* Kinder und Jugendliche weist insbesondere im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Chancen auf. Gerhard de Haan stellt mit Blick auf die Agenda 21 der Vereinten Nationen fest, dass „[o]hne mentalen Wandel, ohne Bewusstseinsbildung, das heißt ohne eine weltweite Bildungsinitiative [...] eine nachhaltige Entwicklung nicht zu gewährleisten [sei]“ (2008, 25). Gerade angesichts aktueller Diskussionen um Aktionen von Klimaschutzdemonstrant*innen wie denen der Letzten Generation ist de Haan zuzustimmen, wenn er vermutet, dass „sich eine entsprechende Politik und eine nachhaltige Gestaltung der Umwelt nur dann verwirklichen lassen, wenn sich in der Bevölkerung zumindest keine massiven Widerstände gegen entsprechende Ansinnen herausbilden“ (ebd.) – eine Vermittlungsaufgabe im Zeichen von *CultureNature Literacy* und Anthropozänkompetenz, vor der auch und besonders Schulen und Hochschulen stehen (vgl. Sippl & Wanning 2023). Insofern Dramen wie *2050 – ein Tag im November* „Themen und Motive“ verhandeln, die „exemplarisch für die Gegenwart, d.h. für die heutige Zeit prägend und von besonderer Bedeutung sind“ (2010, 26), entsprechen sie mit dem Kriterium der Exemplarität einem der didaktischen Auswahlkriterien, die Sabine Pfäfflin für die Behandlung von Gegenwartsliteratur im Unterricht bestimmt hat. So verfügten gerade diejenigen Texte über ein hohes „[z]eitdiagnostisches Potenzial“ (ebd., 27), die „ökologische Herausforderungen“ (ebd., 28) verhandeln. Die Untersuchung von *2050 – ein Tag im November* (vgl. Kap. 3) hat unter Bezugnahme auf das triadische Funktionsmodell von Literatur nach Zapf (2008) exemplarisch nachgezeichnet, wie Hipbes Drama Jugendliche „für unterschiedliche Perspektiven auf die Gegenwart sensibilisier[t] und sie so zur reflektierten, selbstbestimmten Gestaltung ihrer Lebenswelt und Zukunft anreg[t]“ (ebd., 27).

Hier kann die Schule anschließen. Denn insofern „Lernen [...] [auch] ein Bevorratungskonzept für den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum künftigen Handeln“ ist, privilegiert ein an BNE orientierter Literaturunterricht „eindeutig eine spezifische Form des Erwerbs kognitiver Muster [...]: die prospektive“ (de Haan 2008, 27). Wie mit Blick auf die kritische, die gegendiskursive sowie die vernetzend-reintegrierende Funktion des literarischen Diskurses für Hipbes Theatertext gezeigt wurde, können Drama und Theater „auf der Grundlage der Erforschung von sozialer Wirklichkeit als handlungs- und erkenntnisleitendes Modell für Gesellschaft dienen“ (Vassen 2014, 141) – und als solches auch im Unterricht der Sekundarstufe behandelt werden. Eine mögliche Lerneinheit zu *2050 – ein Tag im November* aus der Perspektive von BNE fokussiert auf die Verschränkung von literarischer Ästhetik und naturwissenschaftlicher Diagnostik. Gestützt auf die Vermittlung klimatologischer Erkenntnisse im Glossar des Textes bietet sich zunächst ein Abgleich der dort formulierten Prognosen, beispielsweise zur Entwicklung der Erderwärmung und ihren Folgen (vgl. Hippe [2008], 147–149), mit lerngruppengerecht aufbereiteten aktuellen Studien an. Dieser Vergleich kann den Schüler*innen vermitteln, dass schon vor 15 Jahren viele Mechanismen des Klimawandels bekannt waren und einige 2008 noch allgemein und eher prospektiv formulierte Auswirkungen wie „Hitzewellen mit Todesfolgen“ oder „[v]eränderte Niederschlagsmuster“ (ebd., 148) inzwischen von ihnen im Alltag zu beobachten sind. Darauf aufbauend wäre textbezogen zu diskutieren, ob die ökokritische Aktivierung der Zuschauer*innen als übergeordnete Strategie des Stücks aufgeht – oder die Schüler*innen

beispielsweise Lias ostentative Zuweisung eines großen Teils der Schuld an ihr Publikum als Methode des pädagogischen Zeigefingers ablehnen. Indem daraufhin die Darstellung des Klimawandels im Glossar mit seiner Inszenierung im Stücktext verglichen wird, kann zum einen auf Unterschiede der Textgattungen ‚Sachtext‘ und ‚Drama‘ eingegangen werden. Zum anderen erlaubt die Gegenüberstellung auch eine abschließende Diskussion der Frage, welche Vor- und Nachteile sich mit den textsortenspezifischen ökologischen Vermittlungsstrategien und Aktivierungspotenzialen jeweils verbinden. Dieses Vorgehen wird Lindenpütz’ Forderung gerecht, eine Behandlung von ökologischer KJL im Unterricht müsse „den Erwerb von Schlüsselkompetenzen im ökologischen *und* im literarischen Bereich miteinander koppel[n]“ (Lindenpütz 2002, 737).

Eine Reflexion der didaktischen Potenziale des ökologischen Kinder- und Jugenddramas, die lediglich Texte *für* Kinder und Jugendliche berücksichtigt und die theatralen Kontexte der Stücke weitgehend ausblendet, wird dem Drama als Gattung nicht gerecht. Denn eine seiner didaktischen Chancen besteht gerade darin, dass in ihm „die Dimension des Dramatischen unauflöslich mit dem Theatralischen verknüpft [ist]“ (Denk & Möbius 2017, 108). Wenn sich literarische ökologische Bildung nicht auf die Vermittlung deklarativen Faktenwissens beschränkt, sondern sie auch die „konkrete Matrix des sinnlich-körperlich erfahrenen Umweltbezugs des Menschen“ (Zapf 2008, 26) berücksichtigen soll, erscheint das Theater für entsprechende Lernprozesse prädestiniert. Einer kulturökologischen Theaterpädagogik, die bei der körperlichen theatralen Praxis ansetzt, eröffnet sich ein weites, noch zu vermessendes Feld. Doch auch die vorwiegend am Text orientierte Literaturwissenschaft kann sich dem Theater als „kollektive[r] Praxis“ (Warstat et al. [2015], 13) annähern, wenn sie diesen Text nicht nur als Ausgangs- und Fixpunkt der Bühneninszenierung, sondern auch als potenziell im theatralen Prozess gemeinschaftlich hervorgebracht interpretiert.

Ein Beispiel für eine derartige prozessuale Theatertextproduktion, die sich für den Unterricht in Primarstufe und Sekundarstufe I adaptieren lässt, stellt die Performance *Bauen nach Katastrophen* (2009) dar, die Eva Meyer-Keller und Sybille Müller mit Kindern zwischen zehn und zwölf Jahren durchgeführt haben (vgl. Meyer-Keller & Müller 2014). Vorstellungen fanden 2009 im Theater Hebbel am Ufer in Berlin statt. Bei dieser „Performance mit Kindern für Erwachsene, in der gemeinsam mit den Kindern intuitive Katastrophenforschung betrieben wird“ (ebd., 185), war der Text nicht Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit, sondern wurde erst im Projektverlauf entwickelt. Die Performance bestand aus verschiedenen Teilen, deren verbindendes Element die Produktion von Katastrophenmodellen und -erzählungen durch die Kinder war. Es ging dabei einerseits um physikalisch plausible Katastrophenszenarien, aber auch um die Beschreibung von Modellen, „die sie gebaut hätten, wenn alles möglich gewesen wäre“ (ebd., 186). Besondere didaktische Potenziale weist ein Performanceteil auf, in dem die Kinder ihre Zukunftsvorstellungen und -ängste angesichts der sich verschärfenden Klimakrise formulierten. In den entstandenen Texten verbindet sich ihr Interesse an der sich radikal verändernden Alltagswelt mit Fragen nach Möglichkeiten des (Über-)Lebens in einer ungewissen Zukunft. So entwirft die Schülerin Lea folgende Erwartung:

Es wachsen keine Pflanzen mehr, die trocken alle aus.
Der Nordpol wird schmelzen.
Vielleicht in 20 Jahren.
Die Inuits [sic] sterben ...

und dann kommt da noch ganz viel Wasser.
Es wird viele Überschwemmungen geben.
Die Seite vom Ostbahnhof (Berlin), also Mitte, wird zum Meer.
Also werde ich dann am Strand wohnen. (Ebd., 190)

Das Beispiel der Performance *Bauen nach Katastrophen* zeigt, was Theater text, verstanden als Text von Kindern, vor dem Hintergrund ökologischer Krisenerfahrungen auch sein kann: ein Medium, in dem Kinder spielerisch-kreativ Zukunftsvisionen, aber auch -ängste äußern können – was entsprechende Befürchtungen erst pädagogisch thematisierbar macht. Übertragen auf den Schulunterricht bieten an diese Performance angelehnte Verfahren der gemeinsamen Textproduktion und daran anschließend der theatralen Aufführung Möglichkeiten, im Sinne einer Ausbildung von *Futures Literacy* (vgl. Bardone & Pajula 2023) mit den Schüler*innen mögliche ökologische Zukünfte zu entwickeln und diese hinsichtlich ihrer Auswirkungen für das ökologische (Über-)Leben auf dem Planeten Erde zu bewerten. Mehr noch als die Analyse von Texten für Kinder und Jugendliche erlaubt die Entwicklung von Stücktexten von und mit Kindern und Jugendlichen, deren eigene Einstellungen, Erwartungen und Ängste angesichts einer ungewissen ökologischen Zukunft zum Unterrichtsthema zu machen.

5. Zuordnung zu den SDGs

Kinder- und Jugenddramen als Lerngegenstand erlauben es, im Literaturunterricht jenseits von Textlektüre und -analyse ganzheitliche, inklusive Lernanlässe zu schaffen, wie es das SDG 4 *Hochwertige Bildung* vorsieht. Dies geschieht beispielsweise, wenn die theatrale Dimension des Stücktextes in Form von eigener Textproduktion oder dem körperlichen Ausagieren der Dramen didaktisch adressiert wird. Weiterhin führen ökologische Kinder- und Jugenddramen oft menschliche Handlungen vor, die ökologische Krisen entweder verschärfen oder bekämpfen. Durch die direkte Ansprache ihres Publikums verdeutlichen sie Kindern und Jugendlichen ihre Verantwortung innerhalb ökologischer Systeme, sodass mögliche *Maßnahmen zum Klimaschutz* (SDG 13) explorativ entworfen und eingefordert werden. Je nach thematischer Ausrichtung der Texte, die ökologische Problemstellungen publikumsgerecht an konkreten Beispielen wie Wasserverschmutzung, Artensterben oder Klimaveränderungen ausagieren, lassen sich mit ihnen auch Fragen des *Lebens unter Wasser* (SDG 14), des *Lebens an Land* (SDG 15) oder der Wichtigkeit *Sauberen Wassers und Sanitärer Einrichtungen* (SDG 6) diskutieren.

Literatur

Primärliteratur

- Hippe, Lorenz [2008]. 2050 – ein Tag im November. In Thomas Maagh (Hrsg.), *Spielplatz 21. Fünf Theaterstücke über Natur und Umwelt von Gioconda Belli/Silvia Andringa, Rudolf Herfurtner, Lorenz Hippe, Mike Kenny, Katrin Lange* (S. 79–151). Verlag der Autoren.
- Lücker, Reiner & Reisner, Stefan (1978). *Wasser im Eimer. Umwelt-Theater für Menschen ab 6*. Weissmann.

- Ludwig, Volker & Lücker, Reiner (o.J.). *Dicke Luft. Theaterstück für Menschen ab 8*. Felix Bloch Erben.
- Ludwig, Volker (o.J.). *Himmel Erde Luft und Meer. Theaterstück für Menschen ab 9*. Felix Bloch Erben.

Sekundärliteratur

- Bardone, Emanuele & Pajula, Liisi (2023). Futures Literacy. In Carmen Sippl & Berbeli Wanning (Hrsg.), *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* (S. 105–110). Pädagogische Hochschule Niederösterreich. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Bremer, Kai (2017). *Postskriptum Peter Szondi. Theorie des Dramas seit 1956*. Transcript.
- Caupert, Christina (2015). Umweltthematik in Drama und Theater. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 219–232). Böhlau.
- Christensen, Anke (2021). *Jugenddramen von Lutz Hübner und Sarah Nemitz – ‚Form follows function‘*. Peter Lang.
- de Haan, Gerhard (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Inka Bormann & ders. (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Springer VS.
- Deck, Jan & Primavesi, Patrick (2014). Vorwort. In dies. (Hrsg.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen* (S. 9–11). Transcript.
- Denk, Rudolf & Möbius, Thomas (2017). *Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung* (3. Aufl.). Erich Schmidt.
- Fischer-Lichte, Erika (Hrsg.) (2001). *Theatralität und die Krisen der Repräsentation. DFG-Symposium 1999*. Metzler. (Germanistische Symposien Berichtsbände, 22)
- Fischer, Gerhard (2010). GRIPS als Community Theater. In Florian Vaßen (Hrsg.), *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik* (S. 197–211). Schibri.
- Hansen, Simon (2021). *Nach der Postdramatik. Narrativierendes Text-Theater bei Wolfram Lotz und Roland Schimmelpfening*. Transcript.
- Hass, Ingeborg & Blumensatz, Heinz (1984). Theater für Kinder und Jugendliche. In Gerhard Haas (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch* (S. 247–265). 3., völlig neu bearb. Aufl. Reclam.
- Hollerweger, Elisabeth (2020). Tanzen gegen die Planetenexplosion. Didaktische Potenziale der Kriseninszenierung im Kindertheater. *kjl & m* 72(4), 64–69.
- Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (1995). *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. Fischer Taschenbuch.
- Lehmann, Hans-Thies (2010). Kinder, Theater, Nichtverstehen. In Florian Vaßen (Hrsg.), *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik* (S. 19–29). Schibri.
- Lehmann, Hans-Thies (1999). *Postdramatisches Theater*. Verlag der Autoren.
- Lindenpütz, Dagmar (2002). Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In Günter Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Bd. 2: Medien und*

- Sachbuch – Ausgewählte thematische Aspekte – Ausgewählte poetologische Aspekte – Produktion und Rezeption – KJL im Unterricht* (S. 727–745). Schneider.
- Maagh, Thomas (Hrsg.) (2008). *Spielplatz 21. Fünf Theaterstücke über Natur und Umwelt von Gioconda Belli/Silvia Andringa, Rudolf Herfurtner, Lorenz Hippe, Mike Kenny, Katrin Lange*. Verlag der Autoren.
- Meyer-Keller, Eva & Müller, Sybille (2014). Zerstörungspantasien mit Sahne. Gedanken über die Zukunft. In Patrick Primavesi & Jan Deck (Hrsg.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen* (S. 185–193). Transcript.
- Mikota, Jana & Pecher, Claudia Maria (2020). Klima-, Umwelt- und Naturschutz in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *kjℓ & m* 72(4), 8–18.
- Mikota, Jana (2019). Umweltbewusstsein mit Kinder- und Jugendliteratur vermitteln. In Jochen Heins & Christoph Jantzen (Hrsg.), *Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule* (S. 199–215). Kopaed.
- Pfäfflin, Sabine (2010). *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Schneider.
- Poschmann, Gerda (1997). *Der nicht mehr dramatische Theatertext. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse*. Max Niemeyer.
- Raddatz, Frank M. (2021). *Das Drama des Anthropozäns*. Theater der Zeit.
- Schneider, Wolfgang (1995). Die Erwachsenen bringen die Kinder um. Umweltutopien in der dramatischen Kinderliteratur. In Ulrich Nassen (Hrsg.), *Naturkind, Landkind, Stadtkind. Literarische Bilderwelten kindlicher Umwelt* (S. 153–161). Wilhelm Fink.
- Sippl, Carmen & Wanning, Berbeli (Hrsg.) (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. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Stenzel, Julia (2012). Begriffe des Aristoteles. In Peter Marx (Hrsg.), *Handbuch Drama: Theorie, Analyse, Geschichte* (S. 12–31). Metzler.
- Taube, Gerd (2012). Kinder- und Jugendtheater der Gegenwart. In Günter Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch* (S. 290–306). 2. Aufl. wbv Media.
- Tydecks, Johanna (2020). Dramatische Texte. In Tobias Kurwinkel & Philipp Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 183–188). Metzler.
- Vassen, Florian (2014). Gemeinsam lernen. Theaterpädagogik und ästhetische Erfahrung. In Patrick Primavesi & Jan Deck (Hrsg.), *Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen* (S. 139–154). Transcript.
- Warstat Matthias et al. [2015]. Applied Theatre: Theater der Intervention. In dies. (Hrsg.), *Theater als Intervention. Politiken ästhetischer Praxis* (S. 6–27). Theater der Zeit.
- Weinkauff, Gina & von Glasenapp, Gabriele (2014). *Kinder- und Jugendliteratur*. 2. Aufl. Schöningh.
- Zapf, Hubert (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.

Der ökologische Kriminalroman

Navigation zwischen Plot, Clues und Wissensvermittlung

1. Einleitung

Krimis inszenieren die fundamentale Auseinandersetzung zwischen Gut und Böse, Recht und Unrecht. Es gibt einen Verstoß nicht nur – in der Regel – gegen Gesetze, sondern auch gegen Moral und Ordnung.

Sabine Gross¹

Bei der Verbrechensaufklärung kann im ökologischen Kriminalroman (im Folgenden: Öko-Krimi) die moralische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtverteilungen, Normen, Regeln und Ungerechtigkeiten angeregt werden (vgl. Gross 2019, 228). Die ökologische Thematik kann so multiperspektivisch veranschaulicht werden und die Leserschaft zum logischen (Weiter-)Denken inspirieren, wobei dem klassischen Aufbau des Krimis eine besondere Bedeutung zukommt. Im Kriminalroman steht ein strukturbildendes und handlungsbestimmendes Verbrechen im Mittelpunkt, das so geschildert wird, dass die Leser*innen miträtseln und ggf. auf eine falsche Fährte gelockt werden können, um dann am Ende des Romans kathartisch die Lösung präsentiert zu bekommen (vgl. Stenzel 2011, 333). Der Krimi stellt somit eine intellektuell anspruchsvolle Denkaufgabe dar, regt zum Mitdenken und genauen Lesen an und kann so – im Sinne eines ökokritischen Ansatzes – eine Auseinandersetzung mit den behandelten ökologischen Themen fördern (vgl. Stenzel 2011, 337; Mikota 2017, 24).

Dem Öko-Krimi kommen neben der Unterhaltungsfunktion weitere Aufgaben zu. Kriminalromane spiegeln vor allem für junge Leser*innen historisch-gesellschaftliche Bedingungen und Entwicklungen wider (vgl. Mikota & Schmidt 2020, 14), können über naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Entwicklungen aufklären (vgl. Povidisa-Nerowski 2012, 4), den ökologischen Bewusstseinswandel vorantreiben und damit der Umwelterziehung dienen (vgl. Lindenpütz 2000, 728) sowie über die Einführung von ökologisch handelnden Identifikationsfiguren umweltschonendes Verhalten aufzeigen und Verantwortungsgefühl für die Umwelt stärken (vgl. Jeleč 2021, 95). Natürlich muss die explizite Themenwahl und -präsentation im Öko-Krimi dafür auf die Zielgruppe angepasst werden. Denn die ökologische Lektüre ist umso nachhaltiger, je näher sie an der lebensweltlichen Realität der

¹ Gross 2019, 228.

Leser*innen orientiert ist (vgl. Hollerweger 2017, 99). Während im Erwachsenenkrimi Kapitalverbrechen (meist vorsätzlicher Mord) im Fokus stehen, haben „Krimis für Kinder und Jugendliche häufig weniger existentiell bedrohliche Vergehen zum Gegenstand“ (Stenzel 2011, 333). „Die bedrohte Umwelt, die zerstörte Natur, der Klimawandel und andere explizit ökologische Transformationen“ (Stemmann 2018, 282) ebenso wie vorsätzliche Tiergefährdung oder -verletzung sind aber Themen, die auch im Öko-Krimi für Kinder Einzug finden und die von Kindern auch als massiv existenziell bedrohlich empfunden werden können. Um diese Themen kindgerecht zu präsentieren, bedarf es oftmals einer gewissen Komplexitätsreduktion gegenüber dem erwachsenen Vorbild (vgl. Lindenpütz 1999, 37).

In diesem Beitrag sollen die spezifischen Charakteristika des Öko-Krimis für junge Leser*innen exemplarisch dargelegt werden, um zu veranschaulichen, dass dieser sich besonders zur Vermittlung ökologischen Wissens eignet. Dazu wird zunächst eine theoretische Fundierung vorgenommen, wobei auf die Entstehungsgeschichte und die Unterscheidungsarten des Krimis eingegangen wird (2), um anschließend die Merkmale des Öko-Krimis exemplarisch an konkreten Werken darzulegen (3). Darauf folgt eine kurze Zusammenfassung (4).

2. Der ökologische Kriminalroman

2.1 Geschichte

Frühformen bzw. Vorläufer des Krimis entstanden bereits Anfang des 19. Jahrhunderts (vgl. Stenzel 2018, 333). Während in den USA bereits 1930 der *hard-boiled*-Krimi entstand, waren im deutschsprachigen Raum bis ins 20. Jahrhundert primär Werke vertreten, die lediglich einzelne Krimielemente oder -merkmale aufwiesen (vgl. ebd., 334). Der klassische Kriminalroman, in dem thematisch ein Kriminalverbrechen im Fokus steht, entwickelte sich erst später. Als das sog. ‚Golden-Age‘ der Kriminalliteratur kann die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen verstanden werden, in welcher die Gattung – ausgehend von England – besonders hohen Absatz fand (vgl. Krieg 2002, 37 ff.). Der deutsche Krimi wurde lange vom englischen und amerikanischen dominiert, bevor er eigenen Auftrieb fand (vgl. ebd., 92 f.).

Die Entwicklung des Romans für Kinder ist eng mit der Entwicklung des Erwachsenenkrimis verzahnt und geprägt von intertextuellen Verweisen (vgl. Mikota & Schmidt 2020, 13f.). Als Beginn des eigenständigen Kriminalromans für Kinder gilt im deutschsprachigen Raum die Veröffentlichung von Erich Kästners *Emil und die Detektive* 1928 (vgl. Stenzel 2011, 335). Der Kinderkrimi erreicht jedoch erst um 1970 seine Hochkonjunktur, was sich auch in der ihn betreffenden Forschungsliteratur niederschlägt. So arbeitet Hasubek 1974 erstmals die Merkmale des Genres heraus, entwirft die Bezeichnung der Jugenddetektivgeschichte und entwickelt eine kindgemäße Anpassung von Marschs Strukturschema der Kriminalerzählung, auf die bis heute zurückgegriffen wird (und die in Abschnitt 3 näher beleuchtet wird).

Die unterschiedlichen Bewegungen, die nach 1968 innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur der BRD entstanden sind, verändern auch den Kriminalroman in seinen Themen, Inhalten und Formen: Es dominiert gesellschaftskritische, politische und formale Vielfalt. Daraus resultiert eine große, fast unübersichtliche Anzahl an

Kriminalromanen für Kinder und Jugendliche, die zwischen Anspruch und Unterhaltung oszilliert (Mikota & Schmidt 2020, 20 f.).

Darunter fallen auch jene Romane, die auf eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und sozialkritischen Inhalten abzielen, wodurch auch ökologische Themen Einzug halten (vgl. ebd., 11). „Bereits die Pionierinnen der ökologischen Kinderliteratur kombinierten den Kriminalroman mit Umweltthemen“ (ebd., 33) und konnten so – neben der Aufklärung von Umweltverbrechen – auch Fragestellungen wie „Warum werden Menschen zu Täter*innen?“ beantworten oder das generelle Wechselverhältnis zwischen Mensch und Natur reflektieren (vgl. ebd., 21; Wanning & Stemmann 2015, 260). Seit den 1970er-Jahren widmet sich die Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) dem Ziel, jungen Leser*innen gesellschaftliche Strukturen näherzubringen und so Möglichkeiten zur Mitgestaltung der Welt zu eröffnen (vgl. Lindenpütz 2000, 730). Dabei wird auch explizit nach der Verantwortung des Menschen für die Umweltzerstörung gefragt (vgl. Wanning & Stemmann 2015, 259). Seit den 1990er-Jahren treten ökologische Probleme hinzu, was Abwandlungen von bestehenden Kriminalromanformen ebenso wie neue Genres entstehen lässt (worauf in Abschnitt 2.2 näher eingegangen wird; vgl. Dürbeck 2015, 245). Zunehmend werden auch die globale Relevanz und Auswirkungen der ökologischen Krise thematisiert, wobei Lindenpütz von einem „regelrechten Boom“ (Lindenpütz 2000, 730) in der KJL spricht. Vor allem der gesellschaftskritische Krimi öffnet sich der Auseinandersetzung mit der Klimakrise und aus dieser Entwicklung geht dann der Öko-Krimi hervor (vgl. Dürbeck 2015, 245). In diesem stehen Umweltprobleme, Katastrophenszenarien und ihre Abwendung im Mittelpunkt (vgl. Povidisa-Nerowski 2012, 4). Je aktueller und realistischer die Darstellung, desto mehr sind die Rezipient*innen bereit, sich auf die für den Kriminalroman typischen Prozesse von *clues* und eigenen Deduktionsüberlegungen einzulassen – somit ist der Einbezug der ökologischen Krise prädestiniert, um als Handlungsauslöser und -treiber zu fungieren (vgl. Gross 2019, 231). Als besonders bedeutsam für die ökologische KJL kann der ökologische Kinderkrimi *Who Really Killed Cock Robin* (engl. 1971) eingeordnet werden, in dem kindliche Detektiv*innen ein Umweltverbrechen aufklären (vgl. Mikota & Schmidt 2020, 30).

Heutzutage ist der Kinderkrimi eine von vielen Verlagen abgedeckte Gattung (vgl. Stenzel 2018, 334). Nichtsdestoweniger stellt die Beschäftigung mit dem ökologischen Kinder- und Jugendkrimi bislang ein Forschungsdesiderat dar. Bereits der klassische Kriminalroman für junge Leser*innen wird in der Forschung vernachlässigt. In Monografien zum Kriminalroman wird entweder gar nicht auf den Kinder- und Jugendkrimi eingegangen (s. Kniesche 2015; Nusser 2009; Suerbaum 1984) oder es findet lediglich eine Randbetrachtung statt. Es existieren kürzere Überblicksdarstellungen (s. Finckh 1974; Lange 2000; 2003; Stenzel 2011), die auf den Kinderkrimi eingehen. Jedoch beschäftigen sich nur wenige Werke ausschließlich mit dem Kriminalroman für junge Leser*innen, wobei dann oftmals eine Einengung auf den Detektivroman zu verzeichnen ist (s. Mikota & Schmidt 2020; Hasubek 1974; Krist 1988). In Bezug auf den Öko-Krimi ist die Forschungslage noch dünner. Es findet zwar zunehmend eine Auseinandersetzung über die Möglichkeiten der Thematisierung ökologischer Themen in der KJL statt (s. Hollerweger 2017; Mikota 2017; Stemmann 2018; Wanning & Stemmann 2015; Lindenpütz 1999, 2000), jedoch wird dabei mehr auf die generellen Chancen zur ökologischen Bildung eingegangen als spezieller auf das Genre des Öko-Krimis. In der Forschung explizit zum ökologischen Kriminalroman fehlen Verweise auf den Öko-Krimi für Kinder und Jugendliche oftmals gänzlich (s. Dürbeck 2015; Gross 2019; Neubauer-Petzoldt 2017).

2.2 Differenzierung

Der Kriminalroman umfasst zahlreiche Variationen und Ausprägungen, die in der Forschungsliteratur in unterschiedliche Gruppierungen gefasst werden. In der Literaturwissenschaft wird der Kriminalroman meist in zwei Grundtypen ausdifferenziert: den Detektivroman und den Thriller (z.T. auch „kriminalistische Abenteuergeschichte“ genannt) (vgl. Genç 2018, 3). Von ihnen werden teilweise noch Unterkategorien wie die *hard boiled fiction*, der Spionagethriller, der Action-Krimi, die Verbrechensgeschichte oder der *noir*-Krimi (schwarzer Roman) abgegrenzt – meist werden diese jedoch im Sinne einer binären Typologie zum Thriller oder Detektivroman gezählt. Obwohl der Versuch der Unterscheidung von Thriller und Detektivroman eine „heuristische Distinktion“ (Nusser 2009, 21) darstellt, lässt sich allgemein festhalten, dass der Detektivroman die Identifikation eines unbekanntes Täters und der Thriller die Verfolgung eines schnell identifizierten Täters in den Fokus stellt (vgl. Nusser 2009, 3). Damit ist der Detektivroman von durchgängiger Rätselspannung und der Thriller von immer wieder steigender und abfallender Bedrohungs- und Zukunftsspannung geprägt (vgl. Düwell 2018, 192). Das Geschehen im Detektivroman wird durch die Figur des Detektivs enträtselt, wodurch er zum Fokus der Geschichte wird, der von einem geschlossenen Kreis – einer Gruppe typisierter Figuren – umgeben ist (vgl. Nusser 2009, 26 u. 35). Im Thriller hingegen stehen Täter*in, seine*ihre Verfolgung, das Opfer, sein*ihr Milieu und die gesellschaftlichen Verknüpfungen, die zur Genese des Verbrechens führten, im Mittelpunkt (vgl. Finckh 1974, 44 ff.).

In den letzten Jahrzehnten war der Krimi starken Veränderungen unterworfen, wodurch auch zahlreiche Kombinations- und Mischformen der Grundtypen entstanden sind, in denen beispielsweise kapitelweise Verbrechens- und Aufklärungshandlung alternieren (vgl. Gross 2019, 227). Im Folgenden wird im Sinne einer klaren Typologie *Kriminalliteratur* entsprechend Gross (2019) und Genç (2018) als Oberbegriff für alle Variationen genutzt.

3. Merkmale des ökologischen Kinderkrimis

Der ökologische Kinderkrimi entspricht oftmals dem Muster eines Jugenddetektivromans, wobei die Aufklärung des ökologischen Verbrechens durch kindliche Akteure geschieht (vgl. Mikota & Schmidt 2020, 33). Dabei greift er neben Klima- und Naturschutzthemen auch die Frage nach Inklusion oder Alltagsrassismus auf und widmet sich der Aufklärung und Reflexion aktueller gesellschaftlicher Themen (vgl. ebd., 33). Der Öko-Krimi versucht im Rahmen einer fiktiven Erzählung zu einem besseren Verständnis der realen Umwelt- und Klimakrise beizutragen (vgl. Dürbeck 2015, 245). Seine Struktur ist am klassischen Detektivroman orientiert und daher von einem – im Verlauf der Handlung erst planmäßig verrätselten und am Ende gelösten – Verbrechen geprägt (vgl. Mikota & Schmidt 2020, 18). Das Erzählziel ist rückwärtsgerichtet, da der bereits geschehene Tathergang rekonstruiert werden soll, wodurch ein analytischer Roman mit aktionistischen Elementen² entsteht (vgl. Nusser 2009, 3; 31 f.). Die drei inhaltlichen Schwerpunkte 1) Täter*in, 2) Tathergang und

2 Hierunter sind beispielsweise spannungsfördernde Passagen wie Verfolgungsjagden, Schusswechsel oder Überführungsszenen zu verstehen.

3) Motiv können dabei unterschiedlich stark akzentuiert werden (vgl. ebd., 23 f.). Entsprechend Hasubeks Anpassung von Marschs Schema für die Jugenddetektivgeschichte kann zwischen *Fall* (F), d.h. dem Verbrechen, *Vorgeschichte* (VG), also einer Einführung in die kindliche Lebenswelt der Detektiv*innen, *Detektion* (D) und *Überführung der Täter*innen* (Ü) unterschieden werden (vgl. Hasubek 1974, 39 f.). Unter Einbezug des *Erzähleinsatzes* (EE) ergeben sich dabei zwei mögliche Ausprägungen: 1) F – EE – VG – D – Ü oder 2) EE – VG – F – D – Ü (vgl. ebd., 39; 41).

Der Öko-Krimi verbindet die universalen Konstanten des Bösen – Gier, Neid, Grausamkeit, Machthunger, Hass – mit einer spezifisch deutschen Form des Umweltbewusstseins und einer auch alimentär-kulinarischen Tradition des Zurück zur Natur [...]. (Gross 2019, 236)

Doch auch der englischsprachige Krimi erzählt „von der Bedrohung des ökologischen Systems“ (Mikota & Schmidt 2020, 29f.). Das Figurenensemble ist insgesamt breit und reicht von Desinteressierten bis hin zu Umweltverbrechern und -schützern (vgl. Mikota 2017, 11). Dabei werden Kinder meist als Naturfreunde und Erwachsene als Naturzerstörer inszeniert (vgl. Jeleč 2021, 97). Um den Konflikt zwischen den – meist männlichen – Umweltverbrecher*innen und den Protest- oder Widerstandsvertreter*innen hervorzuheben, spielt der Öko-Krimi meist in gewohnter, alltäglicher Umgebung (vgl. Gross 2019, 231). Der Bruch mit dem Gewohnten rahmt dann den Krimi, der durch den Einbezug ökologischer Themen neue Formen des Unrechts thematisieren kann (vgl. ebd., 233). Die Vertreter*innen der umweltschützenden Öko-Ideale stehen dabei überwiegend auf der guten Seite und agieren häufig international, da auch die Gegner globaler agieren und sich meist nicht mehr auf einzelne Personen reduzieren lassen (vgl. Neubauer-Petzoldt 2017, 272; Mikota 2017, 11). Die umweltschützenden Figuren – im Kinderkrimi meist eine selbstständig agierende, junge Detektiv*innengruppe mit gemischten Geschlechtern und Eigenschaften – verfügen über einen großen Wissensfundus, treten als ökologische Aufklärer*innen auf und gehen gegen die Manifestation gesellschaftlichen Unrechts vor (vgl. Mikota & Schmidt 2020, 22; 33). Der*Die Detektiv*in im Öko-Krimi nimmt dabei meist eine Forscher- oder Journalistenposition ein und klärt so kompetent über die Natur und ihre Gefährdung auf (vgl. Neubauer-Petzoldt 2017, 281). Er*Sie deckt Verbrechen auf und bietet „dem Leser zugleich durch eine Rekonstruktion der kritischen, aktuellen und historischen Zusammenhänge komplexe Einblick in die Welt der gefährdeten Ökosysteme“ (Neubauer-Petzoldt 2017, 281).

Die Auseinandersetzung der Leser*innen mit Ethik und Moral ist dabei im Krimi umso größer, je intensiver dargelegt wird, wie es zum Verbrechen kam (vgl. Stenzel 2011, 347). Will der Öko-Krimi also aufklärerische Arbeit leisten, müssen auch die Verbrechensgenese und die Täter*innenmotive Einzug finden. Doch genau diese Motivthematization ist untypisch für den klassischen Kinderkrimi (vgl. Hasubek 1974, 66). Wenn im Öko-Krimi die Ursachen für Umweltzerstörung dennoch zu Wort kommen, handelt es sich dabei oftmals um Geldgier, Gedankenlosigkeit oder Egoismus (vgl. Mikota 2017, 22). Der Öko-Krimi endet meist auf eine von zwei Varianten: 1) Die Verbrecher*innen werden überführt und die gesellschaftliche Ordnung wird wiederhergestellt; 2) oder die gesellschaftliche Ordnung wird als Unterdrückungs- oder Entrechtungsmechanismus enthüllt und kritisiert (vgl. Gross 2019, 246 f.).

Die ökologische Thematik kann im Öko-Krimi über eine Vielzahl verschiedener Methoden eingewoben werden: über die Erzähler- sowie Figurenperspektivierung, über den Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse oder über dogmatisches oder ideologisches Vorführen von Positionierungen mit dem Ziel der moralischen Empörung (vgl. ebd., 236). Oftmals werden ökologische Themenfelder gewählt, bei denen man sich der Zustimmung der Leserschaft sicher sein kann, z.B. Wasservergiftung oder inhumane Tierhaltung (vgl. ebd., 238). Doch es kann auch Leser*innenlenkung stattfinden, indem die Figuren extremistische oder übertriebene Positionen vertreten und die Leser*innen so dazu eingeladen werden, diese Figuren und ihre Ansichten abzulehnen (vgl. ebd., 239). Dies macht deutlich,

dass der Krimi als Genre zum Protest gegen Machtgefälle, Benachteiligung und Ausgrenzung einerseits einlädt und sie anprangert, diese Proteste aber doch letztlich begrenzt auf das, was dem Entwerfen von Handlungen und Figuren dienlich ist [...]. (Gross 2019, 246)

Öko-Krimis changieren demnach zwischen Texten zur ökologischen Aufklärung und solchen zur ethischen Fundierung umweltschonenden Verhaltens, indem die Leser*innen affektiv aufgeladen und verständnisfördernde exemplarische Umweltschutzaktionen vorgelebt bekommen, die sie nachahmen sollen (vgl. Lindenpütz 2000, 732).

4. Ausgewählte Beispiele

Zur Veranschaulichung der Merkmale werden im Folgenden drei Öko-Krimis für junge Leser*innen vorgestellt, die beide Realisationsformen nach Hasubek abdecken. *Die Amazonas-Detektive* (2021) und *Vier für die Umwelt* (2020) folgen dem ersten Muster, während *Rettet die Geparde!* (2016) nach dem zweiten Muster aufgebaut ist.

Im Kinderdetektivroman treten die kindlichen Detektiv*innen meist im Team auf, welches unterschiedliche Identifikationsangebote zur Verfügung stellt. In allen drei untersuchten Öko-Krimis ist dies der Fall, wobei unterschiedliche Geschlechter, Hautfarben, gesundheitliche Besonderheiten (z.B. ADHS) sowie gesellschaftliche und sozioökonomische Hintergründe (z.B. obdachlos, indigen, arm, alleinerziehende oder gar keine Eltern) herangezogen werden. Anhand dieser Unterschiede oder im Verlauf des Kriminalfalls werden dann – zusätzlich zum ökologischen Fokus – Themen wie Klassenunterschiede (z.B. auf wirtschaftlicher Ebene zwischen den beiden Hauptfiguren in *Die Amazonas-Detektive*), Machtgefälle (z.B. durch politischen Einfluss in *Vier für die Umwelt*), Ausbeutung, Benachteiligung, Rassismus (z.B. explizite Thematisierung in *Rettet die Geparde!*), Ausgrenzung, Kinderarbeit und Armut (z.B. in Form von Slums in *Rettet die Geparde!*) thematisiert. Hieran zeigt sich deutlich, dass der Krimi zur gesellschaftlichen Kritisierung und Reflexion einlädt.

Am deutlichsten wird dies in dem – dem Genre entsprechend auf Serialität³ ausgelegten (vgl. Mikota & Schmidt 2020, 21) – Werk *Die Amazonas-Detektive*. In dem Öko-Krimi

3 Die Serialität in diesen Werken spiegelt sich jedoch meist nur auf der Figurenebene ab, sodass die Werke im Unterrichtsgeschehen auch entgegen der vorgesehenen Reihenfolge eingesetzt werden können, da sie inhaltlich nur geringfügig aufeinander aufbauen.

verhindern die kindlichen Detektive mit dem Namen *Amazonas-Detektive* den Bau eines Staudammes zur Energiegewinnung im Urwald, der die Überflutung eines großen, zum Teil bewohnten Gebietes bedingen würde. Hier wird also das in der KJL wiederkehrende Motiv der durch Erwachsene bedrohten Idylle aufgegriffen (vgl. Wanning & Stemmann 2015, 261). Der Bau des Staudamms würde sich jedoch zur Energiegewinnung nicht lohnen und lediglich aus monetären Vorteilen für die Baufirma realisiert werden: „jemand verdient wohl viel Geld daran, das Ding zu bauen. Jemand, der Macht und Einfluss hat“ (Michaelis 2021, 39). Prototypisch fungiert hier Geldgier als Motiv für Umweltzerstörung. Jedoch sind mit dem Bau auch weitere Interessen verknüpft, wie zum Beispiel eine Ernennung zum*zur Bürgermeister*in oder ein Erfolg als Präsident*in, wodurch nicht nur Unternehmer*innen, sondern auch Politiker*innen zu Täter*innen werden und ihren Einfluss missbrauchen. Die Verbrecher*innen schrecken dabei nicht vor der Beseitigung von Beweisen, Entführung oder versuchtem Mord zurück. Jedoch wird der Tabubruch des Mordes (vgl. Stenzel 2011, 333) nie wirklich durchgeführt. Zudem gibt es nicht nur Gute und Böse, sondern auch Mit-täter*innen, die am Ende doch ein gutes Herz beweisen, wodurch das übliche breite Figurenspektrum der ökologischen Texte entsteht.

Im Verlauf des Romans werden die Missstände thematisiert, auf deren Basis das Verbrechen möglich wird. Aussagen wie „Die mit Geld, die kennen sich doch alle“ (Michaelis 2021, 45) oder „Wir hätten wissen müssen, dass man sich nicht einfach gegen etwas so Großes wenden und [...] glauben kann, man kommt damit davon“ (ebd., 182) rahmen hier die fundamentale Auseinandersetzung zwischen Gut und Böse im Kontext eines Verstoßes gegen das Recht (vgl. Gross 2019, 228). Obwohl ein Richter das Anliegen der Waldschützer*innen durch einen Gerichtsbeschluss bestätigt, verschwinden – durch die Verbrecher*innen – sowohl die Papiere als auch der Richter, die dies bezeugen könnten. Die *Amazonas-Detektive* setzen hier an und wollen als Ordnungsstifter aktiv werden. Da dies ihr erster Fall ist, definieren sie ihre Aufgaben: „Detektive. Schlaue Menschen, die immer alles genau untersuchen und alles wissen wollen und alle Rätsel lösen. Und die für Gerechtigkeit sorgen.“ (Michaelis 2021, 94) Sie wollen Beweise für die illegalen Machenschaften sammeln und werden dabei von ihren ökologischen Überzeugungen ebenso geleitet wie durch persönliches Involvement. Dabei werden sie im Laufe der Geschichte direkt in die Verantwortung genommen „Wer kann denn die Großen, Mächtigen aufhalten, wenn nicht ihr?“ (ebd., 74). Als prototypische Helden versuchen sie, die Natur zu retten und Böse zur Rechenschaft zu ziehen. Erzähltechnisch wird dabei klassisch mit Spuren, falschen Fährten und der groß inszenierten Überführung der Täter*innen gearbeitet.

In *Vier für die Umwelt* (Lauriel 2020) klärt eine Detektivgruppe die illegale Entsorgung von Chemietoiletten in ihrem lokalen Fluss auf und sieht sich dabei deutlich mit Machtge-fällen konfrontiert. Zum einen werden die Kinder aufgrund ihres jungen Alters nicht ernst genommen oder sogar von oben herab behandelt, wogegen sie sich wehren: „Wir haben eindeutige Beweise für eine Umweltverschmutzung im Schellenbach gefunden [...]. Und das haben wir dem Amt für Umwelt gemeldet. Das ist doch keine Dummheit!“ (Lauriel 2020, 87) Jedoch werden teilweise Selbstzweifel erkennbar: „Aber was, wenn uns keiner glaubt? [...] Wir sind ja noch Kinder“ (ebd., 44). Ihre detektivischen Erkenntnisse haben für sie zunächst negative Konsequenzen, da sie Ärger mit ihren Eltern bekommen, Gerüchten ausgesetzt sind und somit zunächst gesellschaftlich geächtet werden. Ihre Zivilcourage und ihr Aktionismus werden ihnen von den Erwachsenen lange vorgeworfen: „Der Bürgermeister ist [...] stinkig. Die müssen der Sache jetzt offiziell nachgehen. Er meinte, er hätte das lieber

auf dem kleinen Dienstweg erledigt.“ (Ebd., 89) Erst durch die Aufklärung am Ende des Krimis erhalten sie Zuspruch für ihr Tun. Zum anderen wird thematisiert, dass Täter*innen einer gerechten Strafe entkommen können, wenn sie nur die richtigen Kontakte haben. Dies zeigt sich schon am vorangegangenen Zitat. Die Verbrecher*innen, die die Chemietoiletten in den Fluss kippten, werden von den Erwachsenen gedeckt, da man sich kennt: „Warum so viel Staub aufwirbeln? Wir haben da in ein Wespennest gestochen, fürchte ich. Anscheinend gibt es da Verbindungen ...“ (Ebd., 90) Zudem kommt der kindliche Gegenspieler der Detektivgruppe, der die kleine Schwester eines der Detektive entführt, rechtlich straffrei davon, weil er der Sohn des Bürgermeisters ist und niemand mit diesem Ärger haben möchte.

Der Öko-Krimi veranschaulicht realitätsnah den Umgang mit einem entdeckten Umweltverbrechen, indem zum Beispiel das Umweltamt und angemessene Nachweismethoden für Wasserverschmutzung thematisiert werden. Damit folgt er Lindenpütz' Appell einer repräsentativen und realistischen Abbildung in ökologischer KJL (vgl. Lindenpütz 2000, 737). Zudem werden den Leser*innen weitere Handlungsmöglichkeiten an die Hand gegeben: So rufen die Detektiv*innen zum Beispiel eine Umwelt-AG an ihrer Schule ins Leben und postulieren abschließend: „Durch die aktuellen Klimaschutzdebatten angeregt, befassten wir uns besonders mit dem Thema Klimawandel und Erderwärmung. Da gibt es noch so vieles herauszufinden!“ (Lauriel 2020, 136), was auch als Aufruf an die Leser*innen verstanden werden kann.

In *Rettet die Geparde* (Ahrens 2016) liegt ein abweichendes Erzählmuster vor. Hier können die Detektiv*innen einen Tierschmuggel mit Bezug zu gefälschten CITES-Zertifikaten aufdecken und verhindern, bevor dieser vollständig durchgeführt wird. So erleben die Detektiv*innen auch die Verbrechensplanung mit und können frühzeitig eingreifen, sodass keine Tierquälerei geschildert werden muss. Dabei wird beim Verbrechen besonders die ethisch-moralische Ebene hervorgehoben:

Es war schlimm, was da alle geschmuggelt wurde [...]. Sie wurden in Koffern und Kisten versteckt und viele von ihnen wurden krank auf dem Transport oder starben, bevor sie ihr Ziel erreichten. (Ahrens 2016, 77)

Neben diesem Hauptthema werden jedoch auch Themen wie Rassismus und Ausbeutung sowie soziale Ungerechtigkeit behandelt – zum einen durch Veranschaulichung, zum anderen sprachlich.

5. Fazit

Der Öko-Krimi kann durch seine Verknüpfung aus Unterhaltung und spannender Wissensvermittlung dem ökologischen Bewusstseinswandel Voranschub leisten, indem die in der Fiktion gewonnenen Erfahrungen auf reale Bewusstseins- und Entwicklungsprozesse der Leser*innen einwirken (vgl. Hollerweger 2017, 98). Durch Figurenvarianz und aktive Thematisierung kann ein ökologischer Wissenszuwachs geschehen (vgl. Mikota 2017, 8–12). Dazu wird im Öko-Krimi meist „in verkleinertem Maßstab [...] ein anschauliches Weltbild zur ökologischen Krise“ (Lindenpütz 1999, 15) vermittelt, an dem exemplarisch ökologisches Verhalten und nachhaltige Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Die struk-

turelle Präsentation von ökologischem Wissen alleine hat jedoch nur wenig Einflusskraft (vgl. ebd., 37). Erst durch das selbstständige Weiterdenken der Leser*innen und eine Übertragung auf ihre lebensweltliche Realität – unter Einbezug der identitätsstiftenden Dynamik in Bezug auf die kritische Reflexion der ökologischen Krise durch junge Menschen – kann realer Einfluss genommen werden. Der Öko-Krimi eignet sich – neben der literarästhetischen Bildung – aufgrund seines gesellschaftskritischen Ansatzes gut als Ansatzpunkt zur ökologischen Wissensvermittlung und zur Diskussion ökologischen Verhaltens, da explizit umweltschützendes Verhalten vorgelebt werden kann und die kindliche Einflusskraft deutlich gemacht wird. Zudem können über Individualisierung und Kritik auch gesellschaftliche Strukturen (z.B. Machtgefälle, unterschiedliche individuelle Hintergründe, Rassismus) in den Öko-Krimi integriert werden, der durch seinen Aufbau und Inhalt besonders offen ist für die Hinterfragung gegebener Systeme. Im Unterricht kann der Kinderkrimi zum Beispiel als Diskussionsangebot, zum Einnehmen verschiedener Perspektiven und dem Entwickeln einer eigenen Meinung genutzt werden.

Über die Veranschaulichung der Umsetzung von SDG 16 (Frieden und Gerechtigkeit) kann somit über den Öko-Krimi ein Beitrag für SDG 4 (Hochwertige Bildung) der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der Agenda 2030 geleistet werden.

Literatur

Primärliteratur

- Ahrens, Renate (2016). *Rettet die Geparde! Ein deutsch-englischer Kinderkrimi*. Rowohlt.
Lauriel, Angelika (2020). *Vier für die Umwelt. Giftskandal am Schellenbach*. BoD.
Michaelis, Antonia (2021). *Die Amazonas-Detektive. Verschwörung im Dschungel*. Loewe.

Sekundärliteratur

- Dürbeck, Gabriele (2015). Ökothriller. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 245–258). Böhlau.
Finckh, Eckhard (1974). *Arbeitstexte für den Unterricht. Theorie des Kriminalromans*. Reclam.
Genç, M. (2018). Gattungsreflexion/Schemaliteratur. In Susanne Düwell, Andrea Bartl, Cristof Hamann & Oliver Ruf (Hrsg.), *Handbuch Kriminalliteratur. Theorien – Geschichte – Medien* (S. 3–13). Metzler.
Gross, Sabine (2019). Ökologische Ideologie und kriminelle Energie: das Genre „Öko-Krimi“. In Hans Adler & Sonja E. Klocke (Hrsg.), *Protest und Verweigerung. Neue Tendenzen in der deutschen Literatur seit 1989* (S. 225–250). Wilhelm Fink.
Hasubek, Peter (1974). *Die Detektivgeschichte für junge Leser*. Klinkhardt.
Hollerweger, Elisabeth (2017). Nachhaltig lesen! Gestaltungskompetenz durch fiktionale Spiegelungen. *Interjuli* 01/12, 97–110, <https://doi.org/10.5167/uzh-75903>
Jeleč, Marijana (2021). Zum didaktischen Potential von Gudrun Pausenwangs ökologischer Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zu den Umweltgeschichten *Es ist doch alles grün* und *Die Kinder in den Bäumen*. In Jan Standke & Dieter Wrobel (Hrsg.). *Ästheti-*

- sierungen der Natur und ökologischer Wandel. *Literaturdidaktische Perspektiven auf Narrative der Natur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* (S. 95–104). WVT. (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur Bd. 7)
- Kniesche, Thomas (2015). *Einführung in den Kriminalroman*. Darmstadt: WBG.
- Krieg, Alexandra (2002). *Auf Spurensuche. Der Kriminalroman und seine Entwicklung von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Tectum.
- Lindenpütz, Dagmar (1999). *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung. Untersuchungen zur Konzeption von Natur und Umwelt in der erzählenden Kinderliteratur seit 1970*. Die Blaue Eule. (Pädagogik in der Blauen Eule Bd. 36)
- Lindenpütz, Dagmar (2000). Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In Gunter Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur Bd. 2* (S. 727–745). Schneider Verlag Hohengehren.
- Mikota, Jana (2017). „This land is our land“. Kindliche und jugendliche Umweltschützer in der Kinder- und Jugendliteratur. *Interjuli* 01/12, 6–26, <https://doi.org/10.5167/uzh-75903>
- Mikota, Jana & Schmidt, Nadine J. (2020). *Aktuelle Kriminalromane für ein junges Lesepublikum*. Universi. (Nachhaltigkeit – Lesen – Literatur. Lesekulturen mit Kinder- und Jugendliteratur in Grundschule und Sekundarstufe I fördern Bd. 1)
- Neubauer-Petzoldt, Ruth (2017). Zwischen Idylle und Apokalypse. Das neue Genre der Öko-Kriminalliteratur. In Claudia Schmitt & Christiane Solte-Gresser (Hrsg.), *Literatur und Ökologie. Neue literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 271–284). Aisthesis.
- Nusser, Peter (2009). *Der Kriminalroman*. Metzler. (Sammlung Metzler Bd. 191)
- Povidisa-Nerowski, Ingrida (2012). *Forensik zwischen Krimi und Sachbuch. Falltexte – Paratexte – Kontexte*. Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Stemmann, Anna (2018). Genretransgressionen und hybride Erzählstrategien in ökologischen Krisenszenarien der Kinder- und Jugendliteratur. In Evi Zemanek (Hrsg.), *Ökologische Genres. Naturästhetik – Umweltethik – Wissenspoetik* (S. 281–295). Vandenhoeck & Ruprecht. (Umwelt und Gesellschaft Bd. 16)
- Stenzel, Gudrun (2011). Kriminalgeschichten. In Günter Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch* (S. 333–348). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wanning, Berbeli & Stemmann, Anna (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–270). Böhlau.

Roots of Evil

Ökohorror im gegenwärtigen Jugendroman

1. Einleitung

Das Anthropozän ist eine gespenstische Ära, in der wir kontinuierlich heimgesucht werden von der Handlungsmacht nicht-menschlicher Akteure sowie der akuten Gefahr unseres eigenen Sterbens und Aussterbens (vgl. Gan et al. 2017, 6). Die Geister, die der Fortschrittsgedanke des globalen Kapitalismus rief, sind zurück, um uns die todbringenden Zerstörungsprozesse vor Augen zu führen, die wir selbst in Gang gesetzt haben – und so leben wir wahrlich in „ecohorrific times“ (Tidwell & Soles 2021, 2). Daher mag es kaum verwundern, dass beängstigende Narrative über eine vermeintlich außer Kontrolle geratene Natur zum festen Bestandteil einer neuen Normalität geworden sind.

Auch in der gegenwärtigen Jugendliteratur zeichnet sich ein deutlicher Trend zur Darstellung der unheimlichen Wirkmacht einer zunehmend als „vibrant“ (Bennett 2010), also lebhaft, wahrgenommenen Umwelt ab. Insbesondere Werke im Bereich der *Climate* und *Ecofiction* beschäftigen sich mit krisenhaften Gegenwarts- und Zukunftsentwürfen und adressieren damit direkt oder indirekt umweltbezogene Ängste. Neben dystopischen Werken wie etwa Julie Bertagnas *Exodus* (2002), Saci Lloyds *The Carbon Diaries 2015* (2008), Paolo Bacigalupis *Ship Breaker* (2010) oder Sophie D. Crocketts *After the Snow* (2011), in denen post-apokalyptische Gesellschaftsentwürfe als direkte Konsequenz umweltbedingter Katastrophen gezeichnet werden, reihen sich auch solche, die den Horror einer als lebensfeindlich wahrgenommenen Umwelt in Form von Darstellungen einer monströsen Fauna und Flora greifbar machen. So sind es die von jagdlustigen Bäumen, menschenfressenden Pflanzen oder mutierten Mikroorganismen ausgehenden Gefahren, denen die jugendlichen Protagonist*innen in Romanen wie Rory Powers *Wilder Girls* (2020), Kenneth Oppels *Bloom* (2020), M. R. Careys *The Book of Koli* (2019) oder Louis Sachars *Fuzzy Mud* (2015) schutzlos ausgesetzt sind. Solche ‚nature-strikes-back‘-Narrative stehen exemplarisch für den *ecohorror* (dt.: Ökohorror), welcher sich mit dem menschlichen Kontrollverlust in Zeiten der globalen Erderwärmung beschäftigt. Als Umschreibungsversuch des Horrors „of knowing we live on a terraformed planet, one not terraformed for our benefit“ (Tidwell & Soles 2021, 3), wird der Begriff *ecological horror* spätestens seit den 1990er-Jahren im anglo-amerikanischen Raum verwendet (vgl. Chizmar 1994). Seitdem hat er zunehmend an Relevanz in literatur- und kulturwissenschaftlichen Analysen des *Ecocriticism* gewonnen (vgl. Foy 2010; Rust & Soles 2014; Keetley & Tenga 2016). Die für den Ökohorror charakteristischen Imaginationen ökologischer Bedrohungslagen ziehen sich dabei durch verschiedene Medien (Literatur, Film, Videospiele etc.) der Pop- und Jugendkultur des 20. und 21. Jahrhunderts. Deshalb muss der Ökohorror als ein transmedialer Erzählmodus verstanden werden, der eine zeitgenössische und generationenübergreifende Reaktion auf ein erhöhtes ökologisches Krisenbewusstsein zum Ausdruck bringt.

Eben diese Spiegelung von Verzweiflung, Furcht, Verlustängsten, Schuldgefühlen und Weltschmerz in einer Zeit des Klimanotstands macht Werke, die sich der Motivik des Ökohorrors bedienen, zu einem interessanten Diskussionsgegenstand für den modernen Literaturunterricht. Entgegen dem Vorwurf, düstere Realitätsentwürfe würden insbesondere junge Leser*innen lähmen, wird im Folgenden das didaktische Potenzial von Horrorliteratur im Allgemeinen und der negativen Affektopoetik des Ökohorrors im Speziellen hervorgehoben. Wie dieser Artikel aufzeigt, scheint dieses darin zu liegen, Schüler*innen im Kontext des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts reflektieren zu lassen, was es für sie bedeutet, sterblich, verletzlich, aber auch widerstandsfähig zu sein in einer zugleich zerstörten wie zerstörerischen Umwelt.

2. Angst und literarische Nachhaltigkeitserziehung – ein Widerspruch?

„Stärkung der Widerstandsfähigkeit durch Hoffnung“ – so lautete das Schwerpunktthema der 76. UN-Generaldebatte im Jahr 2021. Dass Hoffnung alleine die bestehenden globalen Herausforderungen jedoch nicht lösen kann, hat zwei Jahre zuvor bereits Greta Thunberg in ihrer historischen Rede auf dem *World Economic Forum* eindrucksvoll zum Ausdruck gebracht: „Adults keep saying we owe it to the young people to give them hope. But I don't want your hope, I don't want you to be hopeful. [...] I want you to feel the fear I feel every day“ (Thunberg 2019). Tatsächlich ist die chronische Angst vor den Folgen der andauernden Umweltzerstörung gerade unter Kinder und Jugendlichen weit verbreitet. Laut einer Befragung von Kinder- und Jugendpsycholog*innen in England im Jahr 2020 bestätigten 57% der Expert*innen, vermehrt junge Patient*innen mit einer in diesem Kontext als „ecological distress“ verstandenen Symptomatik betreut zu haben.¹ Die Vermeidung der Adressierung negativer Affekte hinsichtlich der derzeitigen Umweltproblematik im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung lässt die lebensweltlichen Erfahrungen heutiger Schüler*innen somit außer Acht und wird ihren Bedürfnissen, über umweltbedingte Ängste zu sprechen, damit nicht gerecht. Ebenso wird dem transformativen Potenzial von authentischen Begegnungen mit negativen Affekten damit keine Rechnung getragen. Denn auch wenn gerade das Gefühl der Angst durchaus blockieren und paralisieren kann, so birgt es auch die Chance, als „driving force“ (Arnold-Baker 2022, 59) zu wirken, die uns fokussierter und kreativer mit Problemsituationen umgehen lassen kann.

Gerade literarischer Horror, verstanden als Spielart der Metagattung der spekulativen Literatur (vgl. Roussel, Cutter-Mackenzie & Foster 2017, 657), zwingt seine Leser*innen dazu, sich ihren schlimmsten Ängsten vor den zerstörerischen Auswirkungen äußerer Wirkmächte und Einflüsse zu stellen (vgl. Bruhm 2002, 270). Indem bestehende Ordnungen, Systeme und Normen nicht selten durch die Präsenz monströser Gestalten unterlaufen werden, lädt die Horrorkritik Leser*innen dazu ein, den Moralkodex der Gesellschaft zu hinterfragen, in der sie leben (vgl. McCort 2016, 18). Auch regen die dargestellten und von den Protagonist*innen zu überwindenden Gefahren dazu an, darüber nachzudenken, welchen eigenen Bedrohungen und Herausforderungen man ausgesetzt ist und wie

1 Siehe dazu die Ergebnisse des Reports des Royal College of Psychiatrists (2020).

man diesen begegnen kann. In Horrorgeschichten für Jugendliche sind es klassischerweise neben Monstern (z.B. Vampire und Zombies) insbesondere auch Autoritätsfiguren aus der Erwachsenenwelt, welche die Protagonist*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung herausfordern. Verstanden als gewaltsame Kräfte „that often desire to reshape or mold the child into something the society deems acceptable“ (McCort 2016, 20), können solche Figuren als Personifikationen jener Ängste und Konflikte verstanden werden, denen Jugendliche beim Heranwachsen in normativen, von Erwachsenen gesteuerten Systemen ausgesetzt sind.

Auch in der Jugendliteratur aus dem Bereich des Ökohorrors werden Ängste des Zurechtfindens im eigenen Körper und in der Gesellschaft verarbeitet und so Coming-of-Age-Problematiken wie etwa Mobbing, Liebeskummer oder Streitigkeiten mit Eltern und Lehrpersonen verhandelt. Jedoch sind diese Konflikte hier immer auch eingebettet in den Kontext einer zerstörten und somit todbringenden Umwelt. Neben bedrohlichen Erwachsenenfiguren ist es daher insbesondere auch eine gewaltsame und monströse Vegetation, welche die Protagonist*innen vor schier unlösbare Herausforderungen stellt. Zu der Angst, seinen Platz in der Gesellschaft nicht finden zu können, gesellt sich im Ökohorror also auch die existenzielle Angst vor dem Zusammenbruch der menschlichen Zivilisation.

Dabei ist die Darstellung einer sich am Menschen rächenden Natur durchaus problematisch. Indem nämlich eine entartete Flora als bedrohlicher Gegner imaginiert wird, verstärken Werke des Ökohorrors das, was als „ecophobia“ bezeichnet wird, also „an irrational and groundless hatred for the natural world, as subtle in our daily lives and literature as homophobia and racism and sexism“ (Estok 2009, 208). Damit läuft der Ökohorror also Gefahr, einerseits den bereits bestehenden Antagonismus zwischen Natur und Kultur weiter zu untermauern und andererseits umweltbezogene Ängste zu produzieren. Daher muss im nachhaltigkeitsorientierten Literaturunterricht thematisiert werden, dass die im Ökohorror sehr prominenten Darstellungen einer bössartigen Natur immer auch Ausdruck kulturspezifischer Ängste und Phobien sind.

In Werken des Ökohorrors, der explizit an Jugendliche adressiert ist, fällt jedoch auf, inwiefern nicht nur Ängste vor, sondern ganz besonders auch Ängste um die Umwelt verarbeitet werden. So wird das menschliche Versagen in Zeiten des Klimawandels durchaus thematisiert und die Verantwortlichkeit der Erwachsenenwelt im Umgang mit dem Planeten in den Fokus gerückt. Die inhärente Ambivalenz dieses Genres, welche eben durch die Tatsache gegeben ist, dass es jene Ängste hervorruft, die es unter Umständen kritisch zu beleuchten versucht, stellt sich jedoch als produktiv für die Diskussion des komplexen Problems des Klimawandels mit Schüler*innen heraus. Ebenso wie durch die Lektüre von Horror im Allgemeinen können jugendliche Leser*innen anhand von Werken des Ökohorrors im Spezifischen lernen, „that one can be both evil and good at once, that a person must sometimes choose between turning toward the bad or turning toward the good“ (McCort 2016, 21). Die durch die Ökohorrorlektüre begünstigten negativen Affekte wirken damit letztlich als Chance für eine kritische Reflexion jener Sorgen und Schuldgefühle, die Jugendliche infolge des bestehenden Klimanotstandes in und mit sich tragen.

Was es in Zeiten der sich immer weiter verschärfenden Klimakrise braucht, ist eine aktive Auseinandersetzung mit der Frage, was es bedeutet, im Angesicht des Todes beziehungsweise „in the shadow of mass death“ (Gan et al. 2017, 8) zu leben. Ebenso müssen wir laut Scranton das Sterben im Anthropozän lernen: nicht zwingend das individuelle Sterben, sondern das Sterbenlassen ausbeuterischer, der Umwelt schädigender Lebensweisen (vgl. Scranton 2015, 23). Benötigt werden also Kompetenzen, die uns dazu befähigen,

das transformative Potenzial umweltbezogener (Todes-)Ängste erkennen und für die Stärkung der eigenen Resilienz in einer Zeit der Klimakrise nutzen zu können. Ökohorror birgt durch seine Darstellung der Fragilität anthropozentrischer Systeme das Potenzial, negative Reaktionen bezogen auf das eigene (Aus-)Sterben hervorzurufen. Jugendbewegungen wie etwa die *Extinction Rebellion* zeigen, dass diese produktiv dafür genutzt werden können, um Widerständigkeit gegen eine düstere planetare Zukunft zu entwickeln. Das Praktizieren eines „learning to die“ (Scranton 2015) anhand von Ökohorror bedeutet dabei jedoch nicht, dass negative Emotionen im Literaturunterricht kultiviert werden sollen. Vielmehr beinhaltet es ein Lernen, das umweltbezogene Ängste in ihren ambivalenten Ausprägungen anerkennt als Teil der menschlichen Grunderfahrung im Anthropozän und diese für die Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft nutzt. In diesem Zusammenhang kann Ökohorror auch als „democratizing force“ (Leavenworth & Manni 2021, 739) verstanden werden, und zwar im Sinne einer affektiven Wirkmacht, die erschreckende Gegenwarts- und Zukunftsentwürfe erfahrbar macht, zur Diskussion stellt und damit die Perspektivenvielfalt im Klassenraum fördert.

Wie die folgenden Beispiele zweier ausgewählter Werke des Ökohorrors exemplarisch zeigen, dürfen – und sollten – die Geschichten, die Lehrer*innen für ihren Literaturunterricht auswählen, durchaus von dunklerer Natur sein, denn: „working through despair is a powerful progenitor of new vision and commitment“ (Selby & Kagawa 2010, 42–43).

3. Ökohorror im Literaturunterricht

3.1 Monströses Wachstum: Kenneth Oppels *Bloom* (2020)

Das idyllische und „erdverbunden[e]“ (Oppel 2021, 66) Leben auf der kanadischen Insel Salt Spring Island wird nach einem längeren Regenfall komplett auf den Kopf gestellt: Überall entdecken die Inselbewohner plötzlich ein mysteriöses schwarzes Gras, das mit seiner rasanten Wachstumsgeschwindigkeit in kürzester Zeit ganze Häuser, Straßen und Felder überwuchert und droht, die gesamte Infrastruktur lahmzulegen. In dieser neuen Realität müssen sich auch die drei Mittelstufen-Schüler*innen Anaya, Petra und Seth zurechtfinden, die im Laufe von Kenneth Oppels Jugendroman *Bloom* nicht nur mit den Folgen dieser ungewöhnlichen und, wie sich herausstellt, gefährlichen Vegetation zu kämpfen haben, sondern auch mit ihren eigenen körperlichen Befindlichkeiten.² Zusätzlich zu den gewöhnlichen pubertätsbedingten Veränderungen ihrer Körper werden die drei Hauptprotagonist*innen geplagt von seltenen Allergien und Fehlbildungen. Bereits zu Beginn des Romans lernen wir, dass Anaya gegen fast alles allergisch ist: „Gluten, Eier, Milch. Rauch und Staub. [...] Pollen von Bäumen. [...] Gräser. [...] Schimmelsporen. Im August und September kam dann Beifuß an die Reihe“ (Oppel 2021, 13). Petra leidet hingegen an einer seltenen Wasserallergie und, ähnlich wie der Einzelgänger Seth, an seltsamen Narben, die kurz nach der Gräser-Invasion wieder aufplatzen und bald darauf die wahre, tierisch-außerirdische Identität der drei Jugendlichen auf gewaltsame Art und Weise enthüllen. Wohingegen alle anderen Inselbe-

2 Die englische Originalausgabe erschien 2020 unter dem Titel *Bloom*. Für diesen Beitrag wird die gleichnamige deutsche Übersetzung des Gulliver Verlages aus dem Jahre 2021 verwendet.

wohner plötzlich erkranken oder sterben, merken Anaya, Petra und Seth schnell, dass sie immun gegen die giftigen Sporen dieser neuen Pflanzenart zu sein scheinen. Vielmehr noch: Durch den Kontakt mit ihrer verseuchten Umwelt verbessert sich ihr Gesundheitszustand drastisch und sie beginnen, sich regelrecht an die nunmehr völlig entartete Botanik anzupassen. Damit beginnt für die drei Jugendlichen ein Kampf um Leben und Tod gegen monströse Pflanzen, denen nur sie sich aufgrund ihrer Immunität stellen können.

Der klare Lebensweltbezug von Oppels Roman ist dadurch gegeben, dass inhaltlich an den Alltagserfahrungen aus Zeiten der Corona-Pandemie angeknüpft wird. Geschlossene Schulen und Stimmen, die Verschwörungstheorien gegenüber China äußern (vgl. Oppel 2021, 75) dürften Leser*innen ebenso bekannt vorkommen wie die im Roman thematisierten überfüllten Krankenhäuser und Menschen mit Symptomen wie „Lungenentzündung [und] lebensgefährliche[n] Asthmaanfalle[n]“ (ebd., 99). Obwohl sich im Laufe des Romans herausstellt, dass die Ursache des nunmehr globalen Krankenstandes auf die allergieauslösenden Eigenschaften „einer invasiven außerirdischen Spezies“ (ebd., 179) zurückzuführen ist, lässt der Roman zunächst offen, ob nicht doch der Klimawandel oder Bioterrorismus für die dargestellten Probleme verantwortlich seien (vgl. ebd., 105). Damit ist Oppels *Bloom* anschlussfähig an die UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung, insbesondere an die Unterziele 3.3: „Bekämpfung von übertragbaren Krankheiten“, 3.9 „Reduzierung von Erkrankungen und Todesfällen aufgrund von gefährlichen Chemikalien und Umweltverschmutzung“ und 15.8: „Verhinderung gebietsfremder, invasiver Arten“³. Da die Kontrolle der Menschheit über die von der Natur ausgehenden Bedrohungen im Roman als sehr eingeschränkt dargestellt wird, bietet die Lektüre in diesem Zusammenhang Gelegenheit, diese Ziele durchaus kritisch zu beleuchten. Wer bestimmt beispielsweise, was als „prioritäre Arten“⁴ zu gelten habe, und ist das scheinbar erwünschte Ziel der Kontrolle und Beseitigung invasiver Arten nicht vielmehr ein weiterer Ausdruck eines instrumentalisierenden Blickes auf die nicht-menschliche Umwelt? Dieses problematische „Christian axiom that nature has no reason for existence save to serve man“ (White 1967, 1207) wird im Ökohorror auf den Kopf gestellt. In *Bloom* ist es nämlich die Menschheit, die als Nahrungsquelle der monströsen Vegetation allein dem Zwecke dient, der außerirdischen Fauna und Flora einen Nährboden zu bieten, auf dem sie im wahrsten Sinne des Wortes florieren kann.

Anders als der westlich geprägte Blick auf die irdische Vegetation vermuten lässt, sind Pflanzen alles andere als passive Lebensformen, die keinen oder kaum Einfluss auf das menschliche Leben ausüben können. Der Irrglaube, der Mensch ließe sich klar von der Natur abgrenzen, wird in *Bloom* aber auch noch auf eine andere Art und Weise als solcher enttarnt. „Menschen und Pflanzen teilen eine große Anzahl von Genen“ (Oppel 2021, 213), erläutert der Inselarzt den drei jugendlichen Hauptprotagonist*innen, als diese allmählich beginnen, sich in hybride, dem invasiven Ökosystem angepasste Wesen zu verwandeln. Durch diese verkörperte Relationalität schafft der Roman eine Konfrontation mit dem Animalischen und Vegetativen im Menschen und ermöglicht so ein Nachdenken über „humanity’s instrumentalist domination of plants, because being forced to recognize kinship with plants will inevitably alter how we think about our use of them“ (Miller 2012, 462). Trotz dieses Potenzials läuft auch *Bloom* Gefahr, die Kluft zwischen Natur und Kultur weiter zu

3 Für die ausführlichen Zielbeschreibungen siehe Ziele für nachhaltige Entwicklung (2022a; 2022b).

4 Ebd.

vertiefen. So wird im Handlungsverlauf versucht, die monströse Vegetation als Inkarnation des absolut Anderen der menschlichen Kultur mit allen Mitteln zu bekämpfen – und folglich der menschlichen Kontrollsucht über die Umwelt erneut Ausdruck verliehen.

3.2 Toxische Umgebungen: Louis Sachars *Fuzzy Mud* (2015)

Dass die Bedrohungen unserer Zeit nicht im brutalen Nahkampf besiegt werden können, zeigt Louis Sachars Roman *Fuzzy Mud* (2015), der sich das negative affektive Potenzial des Ökohorrors zunutze macht.⁵ Auf inhaltlicher Ebene bedient er sich nicht nur klassischen Motiven eines Coming-of-Age-Romans, sondern beschäftigt sich am Beispiel eines epidemischen Ausbruchs in einer fiktiven amerikanischen Kleinstadt auch mit global bedeutsamen Themen wie dem Zusammenhang zwischen technologischen Innovationen und umweltbezogenen Krisen. Als verbindendes Element zwischen dem alltäglichen amerikanischen Schuldrama und einer durch Zufall aufgedeckten Umweltkatastrophe fungieren zweifellos die drei jugendlichen Hauptprotagonist*innen des Romans. Tamaya, Marshall und Chad bieten aufgrund ihrer ausgetragenen schulischen, familiären und zwischenmenschlichen Konflikte ein hohes Identifikationspotenzial für jugendliche Leser*innen. So kämpfen die Hauptfiguren mit Problemen wie Mobbing, Scheidung der Eltern und Schulversagen.

Ähnlich wie in Oppels *Bloom* sind es auch diese drei Mittelstufenschüler*innen, die als Erste die ungewöhnlichen Veränderungen ihrer Umwelt wahrnehmen. Im Wald von Heath Cliff entdecken sie einen seltsamen Schlamm, der als „dark and tar-like [...] fuzzy yellowish-brown“ (Sachar 2019, 31) umschrieben wird. Tatsächlich ist dieser das Ergebnis eines missglückten Laborexperiments der örtlichen „SunRay Farm“ (ebd., 14). Dessen eigentliches Ziel war die Produktion des Kraftstoffs „Biolene“, welcher eine „nonpolluting, inexpensive alternative to gasoline“ (ebd., 53) darstellen sollte. Die unvorhersehbare Mutation dieser menschengemachten Biomasse stellt sich jedoch als hochansteckend heraus und provoziert eine epidemische Notlage in Heath Cliff, die einen örtlichen Lockdown nach sich zieht. Auch in *Fuzzy Mud* ist es also eine neuartige, wenngleich menschengemachte invasive Art, die Tiere wie Menschen sterben lässt und so die begrenzte Kontrolle von Menschen über ihre Umwelt demonstriert. Die rapide Wachstumsrate der in dem giftigen Schlamm vorhandenen „frankengerms“ (ebd., 62) stellt dabei eine Allegorie zur wachsenden Weltpopulation dar, die im Roman ebenfalls problematisiert und in Zusammenhang mit der Ausbeutung des Planeten gesetzt wird. Genau wie bei gesundheitsschädlichen Mikroorganismen handelt es sich sowohl bei der Überpopulation als auch beim Klimawandel um eine für das menschliche Auge nicht sichtbare Gefahr. In dieser relativen Unsichtbarkeit liegt jedoch der Horror von *Fuzzy Mud*: Es ist weniger der visuelle Schock vor der Kolonisierung und Zerstörung des menschlichen Körpers durch monströse Organismen als vielmehr die unheimliche Erkenntnis, dass die nicht-menschliche Umwelt zu jeder Zeit bereits in uns ist, und zwar durch das Wasser, das wir trinken, und die Luft, die wir atmen.

Für die Auseinandersetzung mit dem Roman im Englischunterricht bietet es sich daher an, sich in einer Sequenz genauer mit Schad- und Kraftstoffen und deren Einfluss auf Tiere,

5 Die ebenfalls im Jahr 2015 erschienene deutsche Übersetzung von Sachars Roman trägt den Titel *Schlamm oder Die Katastrophe von Heath Cliff*. Da nachfolgend Unterrichtsbeispiele für den Englischunterricht vorgestellt werden, wird hier die didaktisierte, englische Ausgabe des Klett Verlages aus dem Jahr 2019 verwendet.

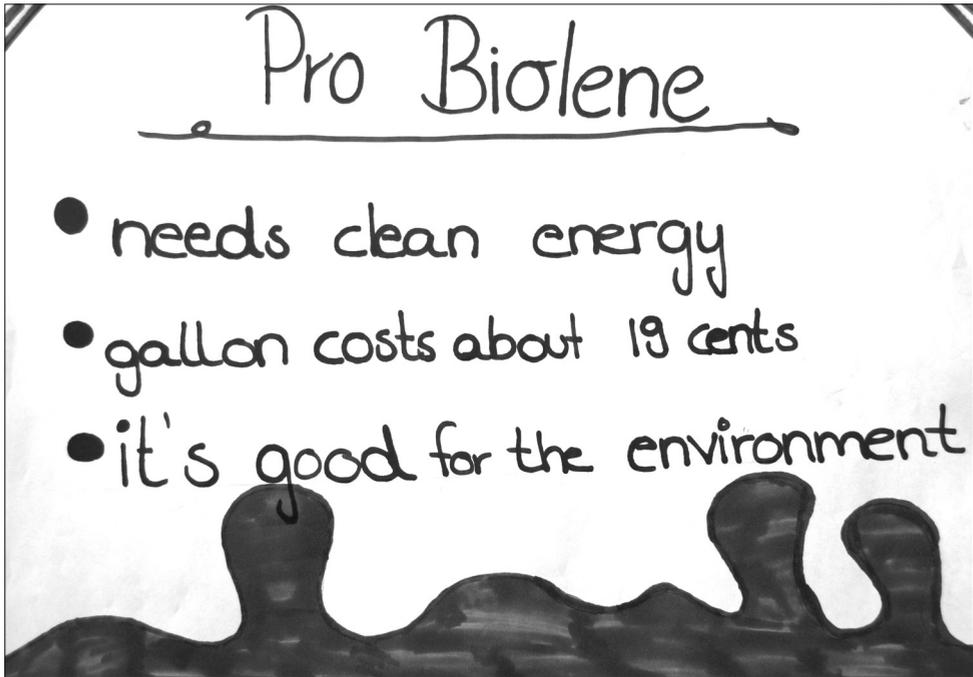


Abbildung 1: Pro Biolene – Schülerplakat zu den Vorteilen des fiktiven Kraftstoffes Biolene
(Foto: Dederichs)

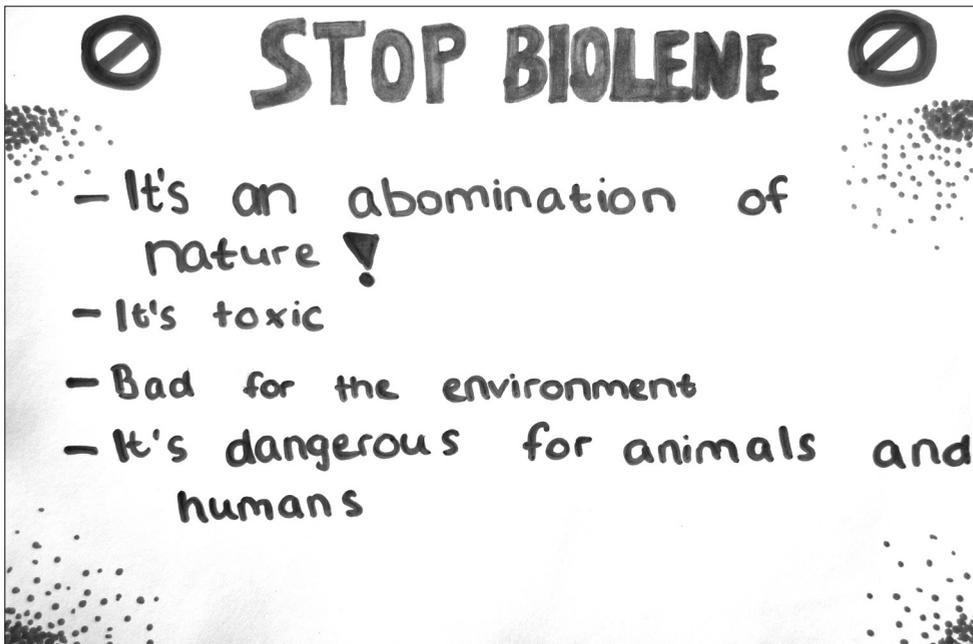


Abbildung 2: Stop Biolene – Schülerplakat zu den Nachteilen des fiktiven Kraftstoffes Biolene
(Foto: Dederichs)

Menschen und Umwelt zu beschäftigen. Zur Einstimmung kann beispielsweise ein kurzes, englischsprachiges Erklärvideo zum Thema „Biofuels“ von gängigen Videoplattformen gezeigt werden. Dabei erhalten die Schüler*innen einen Hörauftrag, der darauf abzielt, dem ausgewählten Video konkrete Informationen zu Biokraftstoffen und deren Abgrenzung zu fossilen Brennstoffen zu entnehmen. Diese Aufgabe kann dadurch differenziert werden, dass den Schüler*innen ein Arbeitsblatt mit geschlossenen Single-Choice-Fragen und wahlweise offenen Fragen zur Verfügung gestellt wird. Neben der Schulung des Hör-Seh-Verstehens aktiviert diese Aufgabe das Vorwissen der Schüler*innen zu (alternativen) Kraftstoffen und deren Nutzen und Gefahren in Zeiten des Klimawandels. Dieses Vorwissen gilt es in einem nächsten Schritt mit dem fiktiven Kraftstoff „Biolene“ im Roman *Fuzzy Mud* in Verbindung zu bringen. Im Sinne des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, der davon ausgeht, dass „eigenes Tun intensivere Lernprozesse ermöglicht als die bloße Instruktion und das Unterrichtsgespräch“ (Spinner 2012, 152), können Schüler*innen beispielsweise dazu angehalten werden, sich in Form eines im Klassenraum simulierten Protestmarsches mit den Vor- und Nachteilen von „Biolene“ auseinanderzusetzen.⁶ Auf der Grundlage des Gelesenen und mithilfe von konkreten Seitenangaben als Differenzierungsangebot für lernschwächere Schüler*innen können so arbeitsteilig Pro- und Kontra-Positionen entwickelt, auf Postern festgehalten und im Klassenraum anhand der Methoden *Kugellager*, *talking while walking* oder *milling around* vorgestellt werden. Die in Abbildung 1 und Abbildung 2 zu sehenden Produkte von Schüler*innen der 8. Klasse einer nordrhein-westfälischen Realschule⁷ zeigen, wie solche Poster aussehen können:

Durch die Erarbeitung solcher Poster können sich die Schüler*innen aktiv mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern die Menschheit zum Opfer jener Umstände gerät, die sie selbst durch den technologischen Fortschritt provoziert hat. Im Kontext des kommunikativen Englischunterrichts ermöglicht diese Vorgehensweise zudem ein „ganzheitlich[es], multisensorisch[es] und in sinnvolle Kontexte eingebettet[es]“ (Klippel & Doff 2015, 271) Erleben der Zielsprache, das den Schüler*innen einerseits ihre Selbstwirksamkeit als aktive Sprachlerner*innen vor Augen führt und sie andererseits auf konkrete Verwendungssituationen im Alltag vorbereitet. Gerade vor dem Hintergrund der *Fridays for Future*-Bewegung erlernen sie, wie Wut, Ängste und Befürchtungen in meinungspluralistischen Gesellschaften demokratisch ausgehandelt und wortwörtlich auf die Straße gebracht werden können.

Die abschließende Reflexion des Protestmarsches im Plenum der hier vorgestellten 8. Klasse hat bestätigt, inwiefern der Roman die Schüler*innen mit einer aktiven Auseinandersetzung mit ihren umweltbezogenen Zukunfts- und Todesängsten angeregt hat. In der Sicherungsphase hatten die Schüler*innen so die Möglichkeit, aus ihren zuvor zugeteilten Pro- und Kontra-Positionen auszutreten und ihre persönliche Sichtweise einzunehmen. Dabei sind sie nicht nur in einen lebhaften Austausch über ihre individuellen Meinungen zu erneuerbaren Energien getreten, sondern konnten auch ihre Rolle als Jugendliche im Umweltdiskurs kritisch diskutieren. So wurde die Diskussion unter anderem von dem Wunsch der Jugendlichen dominiert, von Erwachsenen in Machtpositionen gehört zu werden, bevor die Folgen menschengemachter Umweltproblematiken, ähnlich wie im Roman

6 Siehe dazu auch die konkreten Unterrichtsempfehlungen von Anton (2020, 32–33).

7 Die Poster entstanden im Rahmen einer von mir konzipierten Unterrichtsreihe zu Sachars *Fuzzy Mud* während meiner Arbeit als Lehramtsanwärterin in einer Düsseldorfer Realschule im Jahr 2021.

Fuzzy Mud, nahezu eskalieren. Hieran zeigt sich deutlich, inwiefern die Ökohorrorlektüre diese jugendlichen Leser*innen eben nicht gelähmt, sondern viel mehr in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt hat.

4. Ökohorror und Coming-of-(R)age

Die charakteristische Auflehnung gegen bestehende Ordnungen und Entscheidungen der Erwachsenenwelt im Coming-of-Age-Narrativ ermöglicht ein Nachdenken über die Herausforderungen des Aufwachsens in einer zerstörten Umwelt. Anders als im Ökohorror für Erwachsene liefert der Ökohorror für Jugendliche mitunter einen expliziten Kommentar im Hinblick auf moralische Konflikte innerhalb kapitalistischer Gesellschaftssysteme. So lassen sich anhand von Werken des Ökohorrors im Bereich der Jugendliteratur nicht nur ökophobische Ängste vor der nicht-menschlichen Umwelt, sondern vor allem auch Ängste vor der (selbst-)zerstörerischen Kraft der menschlichen Spezies im Literaturunterricht reflektieren.

Nichtsdestotrotz muss sich auch der Ökohorror für jugendliche Leser*innen den Vorwurf gefallen lassen, die tatsächliche „slow violence“ (Nixon 2011) der Auswirkungen des menschengemachten Klimawandels anhand von plötzlichen Wendungen oder gar apokalyptischen Szenarien verzerrt darzustellen. Auch die Tatsache, dass in den hier vorgestellten Romanen zumeist schnelle Lösungen für durchaus komplexe Umweltproblematiken gefunden werden, bringt einen optimistischen Glauben in den technologischen Fortschritt zum Ausdruck, der jedoch mitverantwortlich für die globale Notlage ist, in der wir uns im 21. Jahrhundert befinden.

Durch den Topos des (Aus-)Sterbens kann Ökohorror jedoch dazu beitragen, die Dringlichkeit umweltbezogener Themen für Schüler*innen greifbar zu machen. Da das Aussterben der menschlichen Spezies durch die action-getriebene Handlung von Romanen wie *Bloom* oder *Fuzzy Mud* als „not just terrible but pleasurable“ (Meeker & Szabari 2012, 33) dargestellt wird, kann Ökohorror ein Nachdenken darüber anstoßen, wie die Welt ohne Menschen bzw. ohne unnachhaltige Gesellschaftssysteme aussehen könnte. Dies ermöglicht wiederum Rückschlüsse auf die möglichen Konsequenzen, denen wir durch die menschliche Dominanz der nicht-menschlichen Umwelt im Anthropozän ausgesetzt sind. Wenn die größte philosophische Herausforderung unserer Zeit tatsächlich jene ist, zu verstehen, „that this civilization is already dead“ (Scranton 2015, 23), braucht es also zwingend eine Integration von Werken des Ökohorrors in den gegenwärtigen Literaturunterricht.

Literatur

Primärliteratur

Oppel, Kenneth (2021). *Bloom: Die Apokalypse beginnt in deinem Garten*. Gulliver.
Sachar, Louis (2019). *Fuzzy Mud*. Klett.

Sekundärliteratur

- Anton, Daniela (2020). *Fuzzy Mud. Teacher's Guide*. Klett.
- Arnold-Baker, Claire (2022). Birth Strike: Holding the Tension Between Existence and Non-existence. In Douglas A. Vakoch & Sam Mickey (Eds.), *Eco-Anxiety and Planetary Hope. Experiencing the Twin Disasters of COVID-19 and Climate Change* (pp. 57–65). Springer.
- Bennett, Jane (2010). *Vibrant Matter. A Political Ecology of Things*. Duke University Press.
- Bruhm, Stephen (2002). The Contemporary Gothic: Why We Need It. In Jerrold E. Hogle (Ed.), *The Cambridge Companion to Gothic Fiction* (pp. 259–276), Cambridge University Press.
- Chizmar, Richard T. (1994). *The Earth Strikes Back: New Tales of Ecological Horror*. Mark V. Ziesing.
- Estok, Simon C. (2009). Theorizing in a Space of Ambivalent Openness: Ecocriticism and Ecophobia. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment* 16 (2), 203–225.
- Foy, Joseph J. (2010). It came from Planet Earth: Eco-Horror and the Politics of Postenvironmentalism in *The Happening*. In Timothy N. Dale & Joseph J. Foy (Eds.), *Homer Simpson Marches on Washington: Dissent Through American Popular Culture* (pp. 167–188). University Press of Kentucky.
- Gan, Elaine, Anna Lowenhaupt Tsing, Heather Swanson & Nils Bubandt (2017). Introduction: Haunted Landscapes of the Anthropocene. In Elaine Gan et al. (Eds.), *Arts of Living on a Damaged Planet* (pp. 1–14). University of Minnesota Press.
- Keetley, Dawn & Angela Tenga (2016). *Plant Horror: Approaches to the Monstrous Vegetal in Fiction and Film*. Palgrave Macmillan.
- Klippel, Friederike & Sabine Doff (2015). *Englisch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Leavenworth, Maria Lindgren & Annika Manni (2021). Climate fiction and young learners' thoughts – a dialogue between literature and education. *Environmental Education Research* 27 (5), 727–742.
- McCort, Jessica R. (2016). Introduction: Why Horror? (Or, The Importance of Being Frightened). In Jessica R. McCort (Eds.), *Reading in the Dark: Horror in Children's Literature and Culture* (pp. 3–36). University Press of Mississippi.
- Meeker, Natania & Antónia Szabari (2012). From the Century of the Pods to the Century of the Plants: Plant Horror, Politics, and Vegetal Ontology. *Discourse* 34 (1), 32–58.
- Miller, Timothy S. (2012). Lives of the Monster Plants: The Revenge of the Vegetable in the Age of Animal Studies. *Journal of the Fantastic in the Arts* 23 (3), 460–479.
- Nixon, Rob (2011). *Slow Violence and the Environmentalism of the Poor*. Harvard University Press.
- Roussell, David, Amy Cutter-Mackenzie & Jasmyne Foster (2017). Children of the Earth to Come: Speculative Fiction, Geophilosophy and Climate Change Education Research. *Educational Studies* 63 (6), 654–669.
- Royal College of Psychiatrists (2020). *Analysis of fifth COVID-19 RCpsych member survey – wellbeing, addictions, ecological distress* (https://www.rcpsych.ac.uk/docs/default-source/%20about-us/covid-19/policy---5th-covid-survey-summary---other-issues---september-2020.pdf?sfvrsn=f784773e_4, abgerufen am 15.06.2023)

- Rust, Stephen A. & Carter Soles (2014). Ecohorror Special Cluster: Living in Fear, Living in Dread, Pretty Soon We'll All Be Dead. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment* 21 (3), 509–512.
- Scranton, Roy (2015). *Learning to Die in the Anthropocene*. City Lights.
- Selby, David & Fumiyo Kagawa (2010). Runaway Climate Change as Challenge to the 'Closing Circle' of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 4 (1), 37–50.
- Spinner, Kaspar H. (2012). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“. In Klaus-Michael Bogdal & Hermann Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 247–257). DTV.
- Thunberg, Greta (2019, 25. Januar). 'Our house is on fire': Greta Thunberg, 16, urges leaders to act on climate. *The Guardian* (<https://www.theguardian.com/environment/2019/jan/25/our-house-is-on-fire-greta-thunberg16-urges-leaders-to-act-on-climate>, abgerufen am 03.07.2023)
- Tidwell, Christy & Carter Soles (2021). Introduction: Ecohorror in the Anthropocene. In Christy Tidwell & Carter Soles (Eds.), *Fear and Nature: Ecohorror Studies in the Anthropocene* (pp. 1–20). Penn State University Press.
- White, Lynn (1967). The Historical Roots of Our Ecological Crisis. *Science* 155 (3767), 1203–1207.
- Ziele für nachhaltige Entwicklung (2022a). Ziel 3: Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern. *17ziele.de* (<https://17ziele.de/ziele/3.html>, abgerufen am 03.07.2023)
- Ziele für nachhaltige Entwicklung (2022b). Ziel 15: Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, Wälder nachhaltig bewirtschaften, Wüstenbildung bekämpfen, Bodendegradation beenden und umkehren und dem Verlust der biologischen Vielfalt ein Ende setzen. *17ziele.de* (<https://17ziele.de/ziele/15.html>, abgerufen am 03.07.2023)

Abbildungen

Abbildung 1: Pro Biolene – Schülerplakat zu den Vorteilen des fiktiven Kraftstoffes Biolene (Foto: Dederichs)

Abbildung 2: Stop Biolene – Schülerplakat zu den Nachteilen des fiktiven Kraftstoffes Biolene (Foto: Dederichs)

Fantastische Kinder- und Jugendliteratur und das Anthropozän

1. Einleitung

Seit der Jahrtausendwende kann sich eine fantastische Kinder- und Jugendliteratur auf dem deutschsprachigen Raum etablieren und erlebt Hochzeiten, die vor allem mit der Serie um den Zauberlehrling Harry Potter eingeläutet, im Anschluss mit der Vampir-Saga *Twilight* sowie der dystopischen Jugendliteratur (etwa der Trilogie *Hunger games* von Suzanne Collins) sowie Thrillern mit Science fiction- und dystopischen Elementen fortgesetzt werden. Geprägt ist die Entwicklung der fantastischen Kinder- und Jugendliteratur von zahlreichen Debatten über den literarischen Wert der Texte (vgl. u.a. Nickel-Bacon 2008). An einzelnen Beispielen der fantastischen Kinder- und Jugendliteratur lässt sich konstatieren, dass die Romane nicht ausschließlich der Unterhaltung oder der Flucht aus dem Alltag dienen, sondern sich mit politischen und gesellschaftlichen Themenfeldern auseinandersetzen und Entwicklungen kritisch reflektieren. Hierzu gehören auch Aspekte des Natur- und Umweltschutzes sowie die Frage, wie man Kindern und Jugendlichen vom Anthropozän erzählen kann.

Fantastische Texte nehmen an dem Diskurs um Klima, Umwelt und Natur ebenso teil wie jene Texte, die man als realistische Literatur bezeichnet. Allerdings verzichten sie, so könnte man vorsichtig formulieren, auf den aufklärerischen Duktus. Vielmehr bietet fantastische Kinder- und Jugendliteratur – auch im Sinne *Futures Literacy* – eine abstraktere Auseinandersetzung mit dem Themenfeld und zeigt, was passieren könnte, wenn die Menschen ihr Denken/Handeln nicht verändern. Denn: Literatur kann auch von der Zukunft erzählen und den Leser*innen unterschiedliche gesellschaftliche Modelle entfalten. Eingebettet werden diese Warnungen und Appelle in fantastische Settings und spannende Abenteuer. Hinzu kommt, dass die fantastische Literatur besonders wandlungsfähig ist, neue Genres sich bilden und immer wieder neue Diskurse präsentiert werden. Abraham hält fest, dass „[j]eder [Versuch diese] vollständig zu erfassen und zufriedenstellend gegeneinander abzugrenzen, [...] indessen zum Scheitern verurteilt“ [wäre] (Abraham 2020, 18). Daher kann auch in diesem Beitrag die Auseinandersetzung mit einzelnen Genres mit Blick auf kulturökologische Aspekte nur eine Momentaufnahme sein (vgl. auch Abraham 2014 und 2020). Ulf Abraham konstatiert daher zurecht in diesem Kontext, dass die fantastische Literatur die „Wirklichkeit“ nicht wiedergibt, „aber sie hat etwas über sie zu sagen und nimmt nicht selten außerordentlich kritisch zu sozialen, politischen, ethischen und anderen Fragen Stellung“ (Abraham 2014, 7).

Innerhalb der gegenwärtigen fantastischen Literatur existiert kaum ein Problemdiskurs, der sich nicht auch in den Texten widerspiegelt. Aktuell dürfte es das Genre Solarpunk sein, das sich dystopischen Elementen widersetzt und seit 2008 in der Steampunk-Bewegung diskutiert wird. Es ist eine Zusammensetzung aus Solar (= Sonnenenergie) und Punk und gilt

als ein optimistisches Genre. Der (kultur-)ökologische Aspekt, der somit zahlreichen fantastischen Texten der Kinder- und Jugendliteratur inhärent ist, wurde bislang kaum in der (deutschsprachigen) Kinder- und Jugendliteratur oder in der kulturökologischen Forschung berücksichtigt (vgl. hierzu auch Manz 2011). Ausgenommen sind die Dystopien, welche die Konsequenzen einer zerstörten Natur schildern, neue gesellschaftliche Ordnungen zeigen, sowie die sog. Future fiction, die von der Forschung wahrgenommen wurden (vgl. hierzu von Glasenapp 2003/2012, Schweikart 2012, Mikota 2016).

1.1 Was ist Fantastik?

Den Begriff des Fantastischen zu bestimmen, ist nicht einfach und zurecht bezeichnet Stichnothe den Terminus als einen „notorisch unklare[n] Begriff“ (Stichnothe 2020, 116). Er kann nach Verwendung des Genres, des Modus oder der Schreibweise variieren. Innerhalb der Kinder- und Jugendliteraturforschung werden unterschiedliche Ansätze/Definitionen des Fantastischen (bspw. Tzvetan Todorov, J.R.R. Tolkien) hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit diskutiert. Dabei erweisen sich u.a. Tolkiens, Nikolajevas und Gansels räumliche Ansätze für eine Kinderliteraturforschung sinnvoll und man bezieht sich auf die Zwei-Welten-Definition. Diese besteht aus einer primären und einer sekundären Welt innerhalb des literarischen Textes. Während die Primärwelt weitestgehend eine Welt zeigt, die bekannten Naturgesetzen unterworfen ist, ist die Sekundärwelt durch magische oder übernatürliche Phänomene bestimmt, die wiederum bestimmten Regeln folgen. Dabei unterscheidet Nikolajeva drei Modelle: (1) Eine Figur oder ein Artefakt agiert in der Primärwelt; (2) Primär- und Sekundärwelt existieren nebeneinander; (3) die Sekundärwelt wird als geschlossene Welt entfaltet (vgl. Nikolajeva 1988; Stichnothe 2020, 117).

Festhalten kann man, dass das Fantastische grundsätzlich von dem abweicht, was einem „neuzeitlich-modernen Weltbild [...] gegeben sein muss“ (Stichnothe 2020, 116). Auch Abraham hält fest, dass so unterschiedlich und vielfältig die Genres sind, so „einig sind [sie] sich [...] im partiellen Überschreiten naturgesetzlich gegebener Grenzen menschlichen Tuns und Wirkens“ (Abraham 2020, 15)

1.2 Was meint *Futures Literacy*?

Zukunft ist etwas Ungewisses, man kann sie zwar planen, aber dennoch können unerwartete Ereignisse alles wieder verändern. Die UNESCO hat *Futures Literacy* als wichtige Kompetenz erkannt und hält fest:

Futures Literacy ist die Fähigkeit, die es den Menschen ermöglicht, die Rolle der Zukunft in dem, was sie sehen und tun, besser zu verstehen. Zukunfts kompetent zu sein stärkt die Vorstellungskraft und fördert unsere Fähigkeit, sich auf eintretende Veränderungen vorzubereiten, sich von ihnen zu erholen und Neues zu erfinden.¹

¹ Zit. nach: <https://thenew.institute/redefining-the-possible/futures-literacy.html>

Zunächst einmal eine einfache Erkenntnis: Während Menschen nicht wissen, was die Zukunft bringt, kann Literatur Zukunftsbilder entwerfen und uns mögliche Modelle anbieten. Um diese zu verstehen, zu erlesen, zu reflektieren, bedarf es jedoch der Vorstellungsfähigkeit. Denn: In den Texten wird eine Welt entwickelt, die von der empirischen Wirklichkeit abweichen kann.

Die Fähigkeit der Imagination muss ähnlich wie Schreiben und Lesen erlernt werden, mittels einer Vorstellungsbildung, die durch Literatur gefördert wird (vgl. hierzu Sippl 2023). Und damit wird *Futures Literacy* zu einer wichtigen Kompetenz, die nicht nur im Fach Deutsch erlernt werden kann, aber der Deutschunterricht bekommt hier durchaus eine wichtige Rolle zugewiesen. Gerade fantastische Literatur bietet die Chancen, den jungen Leser*innen alternative Lebensmodelle anzubieten und gesellschaftliche Zukünfte zu entfalten.

2. Anthropozän und Fantastik

2.1 Artensterben oder: Alle Geschöpfe sind *companion species*

Die Chancen einer fantastischen Literatur liegen darin, dass auch Geschöpfe wie Pflanzen, Tiere und weitere Fabelwesen eine Stimme bekommen. Sie werden mit Gefühlen ausgestattet und können das Verhalten der Menschen kommentieren. Die literarischen Texte zeigen aber auch, dass alle Geschöpfe von den Klimaveränderungen betroffen sind und ihr Lebensraum bedroht ist. Autor*innen wie Cornelia Funke kombinierten bereits in ihren frühen Romanen Fragen des Naturschutzes mit einer spannenden Handlung, insbesondere ihre *Drachenreiter-Trilogie – Der Drachenreiter* (1997), *Die Feder des Greifs* (2016) und *Der Fluch der Aurelia* (2021) – kann exemplarisch als eine Auseinandersetzung mit den anthropogenen Klimaveränderungen sowie den Arbeiten von Donna Haraway betrachtet werden. In ihren Romanen erzählt Cornelia Funke davon, wie der Mensch die biologischen, geologischen und atmosphärischen Prozesse auf der Erde beeinflusst und welche Auswirkungen diese auf das Zusammenleben auf dem Planeten haben. Sie macht nicht nur die Fabelwesen, die stellvertretend für die aussterbenden Pflanzen und Tiere stehen, zu Protagonisten und Helfer*innen der Handlung, sondern zeigt auch ihre Rolle in einem funktionierenden Ökosystem.

Die drei Bände erzählen von dem Waisenjungen Ben, der zufällig in Hamburg dem Drachen Lung begegnet und mit ihm nach Asien reist. In den Bergen des Himalaya sollen die Drachen ein neues Zuhause finden, denn ihre ursprünglich in Schottland angesiedelte Heimat ist aufgrund der Ausbreitung der Menschen gefährdet. Auf ihrer Reise begegnen sie weiteren Fabelwesen, Tieren und Menschen, erfahren Freundschaften, werden aber auch von Feinden verfolgt. Sie lernen Barnabas Wiesengrund, seine Ehefrau Vita und seine Tochter Guinever kennen. Diese wissen, dass es Fabelwesen gibt, und versuchen sie zu beschützen. Bereits in der Namensgebung zeigt sich, dass es sich um helfende Figuren handelt, denn ‚Vita‘ bedeutet in Lateinisch Leben und dafür setzt sich auch die Figur ein. Guinever hat ebenfalls einen sprechenden Namen, einerseits ist es die botanische Bezeichnung für Rittersporn, andererseits kann der Bezug zur Artussage gezogen werden. Die Gegner der Familie Wiesengrund stehen exemplarisch für die Gier der Menschheit. Während in den ersten Bänden noch Fabelwesen Feinde sind, ist es im letzten Band ein Mensch, Cadoc Aalstrom, der

in den Fabelwesen „nur ein Mittel sah, seine Gier zu befriedigen – nach mehr Geld, Macht, Jugend“ (Funke 2021, 203). Gerade Cadoc Aalstrom kann als ein Mensch wahrgenommen werden, der sich die Welt mit ihren Geschöpfen unterwerfen möchte. Damit setzt Cornelia Funke vor allem im dritten Band ihre Kritik an dem Verhältnis der Menschen zur Natur fort, wird jedoch konkreter und macht einen Menschen für das Artensterben verantwortlich. Insgesamt werden die Menschen überwiegend als unwissend, gierig und egoistisch entfalt. Sie haben sich von der Natur entfernt und erkennen weder Schönheit noch Nutzen.

Dank der Unterstützung der Fabelwesen können jedoch die Wiesengrunds eine Art Reservat für bedrohte Fabelwesen in Norwegen einrichten. Eine Konstante der Bände ist, wie sich Menschen der Natur gegenüber verhalten: Sie zerstören den Lebensraum der anderen Lebewesen, Ozeane, Berge und Wälder sind in Gefahr und die Konsequenzen werden aufgezeigt. Gegründet wird daher ein geheimes Netzwerk, FREEFAB, von Gleichgesinnten, die sich „zu Fürsprechern anderer bedrohter Geschöpfe machten – ob Gorillas, Kegelrobben, Luchse, Meeresschildkröten oder eins der zahllosen anderen wundersamen Tiere, die vom Aussterben bedroht waren.“ (Funke/Feder 2016, 32). Immer wieder wird in den Bänden auf die Koexistenz zwischen Menschen und anderen Lebewesen verwiesen, indirekt wird auch die Frage aufgenommen, ob sich der Mensch einerseits an der Natur bereichern darf, andererseits sich über sie stellen kann. „Dürfen wir aus Gier andere Lebewesen verletzen?“, fragt Barnabas im dritten Band und hält fest, dass man sich weder für Wissen noch für Reichtum oder ein bequemerer Leben an der Natur vergehen darf. Dem Einwand, dass auch die Natur brutal sei, widerspricht er, denn die Tierwelt tut es „für [den] Nachwuchs“ (Funke/Aurelia 2021, 120), die Menschen jedoch für sich selbst. Mit solchen Aussagen wird das anthropozentrische Denken verneint. Vielmehr stattet Funke ihre menschlichen und tierischen Lebewesen sowie weitere Bestandteile der Natur mit einem Eigenwert aus und nähert sich der Idee des Ökozentrismus an. Mit den Fabelwesen kommen jene Lebewesen selbst zu Wort, deren Lebensraum gefährdet und die vom Aussterben bedroht sind. Funke verzichtet weitestgehend darauf, anthropomorphisierte Tiere sprechen zu lassen, sondern lässt Fabelwesen als Subjekte der Handlung auftreten und sowohl für sich als auch für die bedrohte Tierwelt zu sprechen. Ähnlich wie diese sind auch die Fantasiewesen von dem Verhalten der Menschen beeinflusst und müssen ihren Lebensraum einschränken. Diese werden zu Verbündeten der wenigen Menschen, die sich für sie einsetzen.

Aber nicht nur Cornelia Funke nutzt den fantastischen Roman, um das Verhalten der Menschen zu kritisieren. Auch die mehrbändige Serie *Percy Jackson* (engl. 2005–2009, dt. 2006–2011) von Rick Riordan greift ebenfalls ökologische Aspekte auf. Im Mittelpunkt steht der zu Beginn der Handlung zwölfjährige Percy Jackson, der ein Internat für „Problemkinder“ (Riordan/Percy 2010, 10) besucht. Im Laufe des ersten Bandes *Percy Jackson. Diebe im Olymp* (2005/2010) erfährt er, dass er ein Halbgott ist und außergewöhnliche Kräfte besitzt. Er verlässt das Internat, wird in einem Camp für Halbgötter ausgebildet und insbesondere auf seiner Quest erlebt er nicht nur spannende Abenteuer, sondern lernt, wie Menschen die Umwelt zerstören und damit den Lebensraum der Götter gefährden. Auffallend sind ähnlich wie in Funkes Œuvre die Naturbeschreibungen, hier folgt der Autor dem tradierten Narrativ, fantastische Wesen mit einer Naturnähe auszustatten, eine Tradition, die sich bereits in Tolkiens *Herr der Ringe* findet. Percy reist, nachdem er erfahren hat, dass er ein Halbgott sei, mit seinem Freund Groover in das Camp *Half-Blood*, indem die Halbgötter leben und ausgebildet werden. Bereits die Beschreibung der Natur deutet an, dass die Gottheiten die Natur verehren:

Als wir näher kamen, ging mir auf, wie riesig der Wald war. Er nahm fast ein Viertel des Tales ein, und die Bäume waren so hoch und so dicht, dass man sich leicht vorstellen konnte, dass er zuletzt von der amerikanischen Urbevölkerung betreten worden war. (Riordan/Percy 2010, 98)

Das Camp liegt somit in einem Gebiet, das zumindest in der (fiktiv-)realen Welt in der Größe so nicht mehr existiert. Es sind gerade solche Aussagen, die jugendlichen Leser*innen den Aspekt der Veränderungen der Naturlandschaften vor Augen führen, ohne dass diese explizit genannt werden. Im Laufe der Geschichte wird immer deutlicher, dass die Welt der Götter bedroht ist, und zwar nicht ausschließlich aufgrund der Machtkämpfe zwischen einzelnen Gottheiten, sondern auch aufgrund der Umweltzerstörung. Für diese sind die Menschen verantwortlich, die die Natur nicht achten:

Nur ein Mensch schafft es, keiner zu sein. Deine Gattung müllt die Natur dermaßen schnell zu, dass ... ach, egal. Es hat doch keinen Sinn, einem Menschen Vernunft predigen zu wollen. Aber wenn das so weitergeht, werde ich Pan niemals finden. (Riordan/Percy 2010, 227)

Der Raubbau an der Natur fordert Opfer, die Götter und Halbgötter können sich in ihrem Lebensraum – etwa im Meer – nicht mehr frei bewegen, denn Abwasser und Müll engen sie ein. Damit korrespondiert die Reihe *Percy Jackson* auch mit anderen fantastischen Kinder- und Jugendromanen, in denen die Umweltbedrohung thematisiert wird.

Während sich sowohl Cornelia Funke als auch Rick Riordan mit Fabelwesen sowie Mythen in ihren Werken auseinandersetzen, ist es das Motiv der Hexe, das Naturschutz mit Wissen um Pflanzen sowie ihre Heilkraft kombiniert und sich auch bestimmter Klischees der Umweltbewegung bedient. Die Romane vermitteln einerseits botanisches Wissen, andererseits lassen sie sich auch im Kontext der *Plant Studies* diskutieren. Pflanzen bekommen symbolische und kulturelle Zuschreibungen, werden aber zu Agens (vgl. auch Stobbe, Kramer & Wanning 2022, 16f.). Sie sind nicht nur eine atmosphärische Kulisse, sondern werden als lebendige Wesen wahrgenommen.

Hexen als kräuterkundige Frauen werden bereits im Mittelalter erwähnt und seitdem setzt sich das Bild von der Hexe, die naturverbunden ist und das Wissen über Kräuterheilkunde besitzt, fort, und zwar bis heute. Auch in der Kinder- und Jugendliteratur wird den Hexen eine Naturnähe attestiert. In der Regel leben die meisten der in den Kinder- und Jugendromanen entworfenen Hexen entweder in einer ländlichen Gegend oder in einem Haus mit einem großen und besonders grünen Garten. Sabine Städig beschreibt bspw. in ihrem Roman *Hexendämmerung* (2012) eine Frau, die am Rande des Dorfes lebt, einen scheinbar verwilderten Garten besitzt und Wildkräuter in den Wäldern sammelt. Sie verdient mit der Kräuterheilkunde ihr Geld und ermahnt ihre Nichte immer wieder, die Pflanzen und Tiere zu schützen und mit Ehrfurcht zu behandeln. Weitere Autor*innen wie Bettina Obrecht lassen ihre Hexenfiguren fernab der Zivilisation leben und technische Errungenschaften spielen keine Rolle im Leben der Hexen. Hexen treten somit als Umweltschützerinnen auf und beschützen Tier- und Pflanzenwelt:

Der Käfer klammert sich an ein welches Blatt, das sich in einem kleinen Strudel vor einem Stein gefangen hat. Ida fischt das Blatt mit dem Käfer aus dem Wasser.

„Entschuldigung“, sagt sie.

Hexen fühlen sich seit jeher für alles Böse verantwortlich, das Tieren angetan wird.

Der Käfer krabbelt eilig in Richtung Erlenwurzel. (Obrecht 2012, 14)

Sie sind Vegetarierinnen und töten keine Tiere. Auch in Marlies Arnolds Reihe *Magic Girls* finden sich zahlreiche Hinweise auf die grüne Hexe. So hat Großmutter Mona einen ‚grünen Daumen‘ und in ihrer Gegenwart wachsen alle Pflanzen in unglaublicher Geschwindigkeit. Immer wieder wird erwähnt, dass es neben der schwarzen und weißen Magie auch eine grüne gibt. Damit gehören grüne Hexen zu denjenigen, welche die Natur respektieren, beschützen, Pflanzen nutzen und sich mit Kräuterheilkunde auskennen. Das Zitat deutet zudem an, dass grüne Magie nicht unbedingt weiblich besetzt sein muss und damit widerspricht Arnold durchaus bestimmten Vorstellungen, dass (weibliche) Hexen eine besondere Verbindung zur Natur besitzen. Damit werden in den hier vorgestellten Kinderromanen Hexen als eine Verbindung zwischen Menschen und Natur betrachtet (vgl. hierzu auch Mikota 2013).

2.2 Die Bedrohung der Lebensräume: Ozeane, Wälder und Berge

Die fantastischen Welten orientieren sich an bekannten Schauplätzen, besiedeln diese mit fantastischen Wesen und zeigen so, wie Menschen die Orte zerstören. Ozeane, Wälder oder Berge werden nicht nur von Menschen bewohnt, sondern auch von Pflanzen, Tieren und Fabelwesen, die unter dem Handeln der Menschen leiden. Insbesondere in der sprachlichen Gestaltung der Texte zeigt sich, wie Sprache einen emotionalen Bezug zur Natur herstellen kann und Ozeane oder Wälder nicht nur für bestimmte Fakten stehen.

Friedliche Naturbeschreibungen führen bspw. in die Abenteuer von Ben und Lung aus der *Drachenreiter*-Trilogie von Cornelia Funke ein: Nebelverhänge Wälder, Gerüche des Meeres oder eine fast intakte Biodiversität werden zu Beginn jedes Bandes entfaltet. Mit dieser literarischen Darstellung wird eine Nähe zwischen Rezipient*innen und Natur angebahnt. Zugleich finden sich Andeutungen, dass der Schein trügt, denn die natürlichen Lebensräume der Tiere und Fabelwesen sind gefährdet. Mittels dieser dichten Naturbeschreibungen gelingt es Funke bereits in den ersten Kapiteln in das Anthropozän einzuführen. Das, was natürlich erscheint, wird von der menschlichen Existenz beeinflusst. Das Erdsystem ändert sich biologisch, geologisch und atmosphärisch. Diese Veränderungen spüren vor allem die Lebewesen, die noch eine enge Bindung zur Natur haben. Zugleich thematisiert Funke die Bedeutung der Biodiversität und der Lebensräume für alle Lebewesen auf der Erde. Die Menschen werden als „die gefährlichsten Feinde aller Meermenschen“ (Funke/Aurelia 2021, 92) bezeichnet und damit benennt sie konkret, dass die Klimaveränderungen anthropogen beeinflusst sind und die Diversität zerstört wird. Bereits im ersten Band thematisiert Funke die Zerstörung der Umwelt, um die Folgen für die Natur aufzuzeigen. Die Drachen leben zurückgezogen in der schottischen Landschaft, aber die Menschen „sind gierig [und] wollen alles für sich“ (Funke/Drachenreiter 1997, 13) und „sind das Gefährlichste, was es gibt auf der Welt“ (Funke/Drachenreiter 1997, 16). Sie wollen das Tal der Drachen fluten, denn dank des technischen Fortschritts können sie immer mehr die Natur verändern. Daher müssen die Drachen ihr Tal verlassen und Lung muss ein neues Zuhause finden. In weiteren Bänden wird immer wieder darauf verwiesen, wie neue Straßen, Abholzung oder Staudämme viele Lebewesen „heimatlos“ machen (Funke/Aurelia 2021, 12).

Der Wald spielt in der Literatur seit Jahrhunderten eine wichtige Rolle, findet sich sowohl in fantastischen als auch realistischen kinderliterarischen Texten wieder. Bereits in Vergils *Bucolica* wird ein „gleichermaßen ökologisches wie poetologisches Verhältnis zwischen Menschen und Bäumen“ (Nitzke 2022, 557) formiert, was die (Kinder- und Jugend-) Literatur bis in die Gegenwart prägt. Der Wald als kontrastierender Ort zu der (verlassenen) Heimat, der Wald als Schutz vor dem Zuhause und der Wald als Spielort sind nur drei Facetten, die sich in der spezifischen, d.h. explizit an Kinder adressierten, Kinderliteratur seit dem späten 18. Jahrhundert finden. Auf den Seiten des deutschen Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft wird Wald wie folgt definiert:

Botanisch betrachtet ist Wald eine von Bäumen geprägte Vegetation, deren Fläche so groß ist, dass sich ein Waldklima entwickeln kann. Das unterscheidet den Wald zum Beispiel von Baumalleen, Parkanlagen oder Baumschulen.²

Wald wird somit als eine größere Fläche bezeichnet, die sich u.a. von Parkanlagen unterscheidet. Zum Wald gerechnet werden zudem „dauerhaft baumfreie Flächen wie Waldwege, Holzlagerplätze, Waldeinteilungs- und Sicherungstreifen sowie weitere mit dem Wald verbundene und ihm dienende Flächen“³, Tiere und weitere Pflanzen. Nach Werner Graf ist Wald kein „Randthema der deutschen Literatur“ (Graf 2016, 220), sondern das Motivspektrum ist breitgefächert vom heiligen Wald aus den germanischen Sagen bis zu dem durch Umwelteinflüsse und Klimawandel zerstörten Wald. Märchenwald, Waldeinsamkeit oder Waldesrauschen sind Bilder, die sich nicht nur in der Dichtung der Romantik finden, sondern auch in aktuellen Debatten und Ausstellungen. Wälder sind in den hier vorgestellten Werken in der Regel keine marginalisierten Orte, sondern fungieren als „Handlungskatalysator[en]“ (Frank 2017, 109). Die Autor*innen spielen mit der Fantasie der Kinder und nutzen sprachliche Mittel, um den Wald als Ort lebendig werden zu lassen. Allerdings brechen sie auch mit der Idylle, denn Wälder bedeuten nicht nur Schutz, sondern können auch gefährlich werden. Einerseits erzählen die literarischen Beispiele vom Wald als Zufluchtsort, andererseits zeigen sie auch die Zerstörung des Waldes und entfalten ihn als bedrohten Lebensraum. Während das Waldsterben ein wichtiges Thema der kinder- und jugendliterarischen Texte der 1980er-Jahre war, so wird die Bedrohung der Lebensräume in der gegenwärtigen Literatur vor allem ins Fantastische verlagert. Die Bedrohung wird einerseits abstrahiert, andererseits bieten fantastische Darstellungsmittel die Chance, die realen Konsequenzen emotional darzustellen. Der Wald leidet, weint und verliert Kraft, wie es bspw. Wieland Freund in seinem an Nature Writing angelehnten Roman *Nemi und der Hehmann* (2019) schildert. Hier ist es der Waldgeist Hehmann, der aufgrund der Rodung schreit, aber nur von einem Kind gehört wird.

Auch in *Willa of the Wood. Das Geheimnis der Wälder* (engl. 2018, dt. 2019) von Robert Beatty spielen Natur und Umweltzerstörung eine entscheidende Rolle. Der Roman ist in den Great Smoky Mountains, die sich entlang der Grenze zwischen North Carolina und Tennessee erstrecken, angesiedelt. Die Zeit bleibt vage, an einer Stelle wird auf die Sied-

2 URL: <https://www.bundeswaldinventur.de/dritte-bundeswaldinventur-2012/hintergrundinformationen/wald-was-ist-das-eigentlich> [geöffnet 9.02.2024]

3 URL: <https://www.bundeswaldinventur.de/dritte-bundeswaldinventur-2012/hintergrundinformationen/wald-was-ist-das-eigentlich> [geöffnet 9.02.2024]

ler im späten 18. Jahrhundert verwiesen. Aufgrund der beschriebenen Technik könnte die Handlung im (frühen) 20. Jahrhundert angesiedelt sein. Dabei greift der Autor Märchen und Mythen der Cherokee auf und stellt mit Willa eine Hauptfigur in den Mittelpunkt, die sich selbst zu dem Clan der Waldmenschen zählt, mit Tieren sprechen und sich verwandeln kann. Damit werden fantastische Elemente in die reale Welt eingebunden und ähnlich wie es auch in der *Drachenreiter*-Trilogie ist, Geschichten der indigenen Bevölkerung und ihre Beziehung zur Natur eingeflochten. Willa selbst ist bei ihrer Großmutter aufgewachsen, die ihr die Liebe zur Natur und den Respekt gegenüber anderen Lebewesen gelehrt hat. Bereits zu Beginn wird deutlich, dass der Roman mit genauen Naturbeschreibungen arbeitet, die Schönheit und vor allem Lebendigkeit der Natur darstellt. Willa beobachtet argwöhnisch die Welt der Siedler, die aus „zerteilten Kadavern ermordeter Bäume“ (Beatty/Willa 2019, 9) leben und mit solchen Aussagen werden die Lesenden gelenkt, Sympathien geweckt und sie werden aufgefordert, über ihre eigene Lebensweise nachzudenken. Einen Kontrast bilden die Holzfäller und die Geschäftsleute, die, so wird es zumindest im Roman dargestellt, nur aus Profit und Gier den Wald zerstören. Neben dem ökologischen Aspekt, der die Lesenden ermuntert, die Natur und die Behandlung der natürlichen Ressourcen aus einer anderen Perspektive zu betrachten, ist es auch die Gier des Menschen und sein Hunger nach Macht, der im Roman kritisiert wird.

Es geht dabei jedoch nicht nur um die Gegenwart sowie die Konsequenzen für die Zukunft, sondern die hier vorgestellten Geschichten blicken auch in die Vergangenheit und klagen den Kolonialismus an: „Unsere Vögel haben nicht vorhergesehen, wie viele Raubtiere eines Tages per Schiff auf diese Inseln kommen würden, zusammen mit vielen weißen Männern“ (Funke/Aurelia 2021, 10), heißt es in Funkes *Der Fluch der Aurelia*. Ausgehend von diesen Aussagen erzählen sie vom Naturverständnis indigener Völker und sehen auch hier eine Vorbildfunktion. Denn sie leben mit und in der Natur, während der ‚weiße‘ Mensch von der Natur leben möchte. Funke folgt somit in ihrer Trilogie nicht nur einem biozentrierten Ansatz, sondern auch einem ökozentrierten. Ausgehend von den vier Elementen Feuer, Wasser, Luft und Erde erzählt sie auch von Gemeinschaften und gibt ihnen ebenfalls einen Wert. Das Meer gilt ebenso als Lebensraum zu schützen wie einzelne Lebewesen im Meer. Mittels der Beschreibungen bekommen die Ökosysteme ebenfalls eine Stimme zugewiesen.

Die Bedrohung des Lebensraumes sowie die Gier des Menschen prägt alle drei Bände der *Drachenreiter*-Trilogie. Ben und den Wiesengrunds stehen in jedem Band Antagonisten gegenüber, welche die Welt der Fabelwesen kennen und diese für sich nutzbar machen möchten. Sie nutzen das Wissen sowie die magischen Fähigkeiten, um mehr Reichtum anzusammeln oder um nicht zu altern. Ihnen geht es nicht, wie etwa den Wiesengrunds, um ein Miteinander, sondern sie machen sich im Sinne des Anthropozentrismus die Fabelwesen, die stellvertretend für die Natur und ihre Lebewesen stehen, untertan und zerstören dann Ökosysteme.

Bereits Dagmar Lindenpütz hinterfragte in ihrer Dissertation das Mehr an Wissen, das insbesondere die aufklärerische Kinderliteratur der 1970er- und 1980er-Jahre vermittelte, und forderte eine „Fundierung der ökologischen Ethik in den Herzen der Menschen“ (Lindenpütz 1999, 97). Die hier vorgestellten Texte folgen der ‚Herzensbildung‘ und plädieren für ein ganzheitliches Naturverständnis. Sie beziehen sich auch auf ökologische Mythen oder erschaffen eigene Neomythen, um den Leser*innen ein ökologisches Bewusstsein zu vermitteln.

3. Von der Dystopie zur Future fiction

Dystopien, Negativ-Utopien oder Anti-Utopien erleben spätestens seit dem Erscheinen der Romantrilogie *The Hunger Games* der US-amerikanischen Autorin Suzanne Collins eine Hochzeit. Dystopien der aktuellen Jugendliteratur orientieren sich an klassischen Dystopien von Huxley, Orwell, Bradbury und Atwood, greifen Aspekte aus den Texten auf, verweisen auf diese Texte und ergänzen sie. Doch anders als die Klassiker der dystopischen Literatur schreiben die Autor*innen für ein jugendliches Publikum und greifen somit auch Aspekte aus der Adoleszenzliteratur, dem Liebes-, Entwicklungs- und Abenteuerroman auf.

Es lassen sich zwei Erzählmodelle unterscheiden: (1) konkrete Katastrophe oder (2) zukünftige Welten nach (Umwelt-)Katastrophen. Sie entwerfen somit Zukunftsmodelle und es liegt nahe, dass der Umgang mit Natur in diesem Genre eine entscheidende Rolle spielt. Dystopien oder auch Anti-Utopien zählen, so Schweikart (2012), „zu einer Subgattung der literarischen Utopie“ (Schweikart 2012, 4). Utopien zeichnen bekanntlich ein positives Zusammenleben und entwerfen harmonische Gesellschaftsformen. Anti-Utopien bzw. Dystopien zeichnen dagegen ein anderes Bild:

Anders als in der Utopie wird hier die Zukunftsvorstellung in ein Bild des Schreckens gekleidet, welches erst durch die konsequente Weiterentwicklung der gegenwärtigen Missstände entstehen kann. (Kirchner 2009, hier zit. nach Schweikart 2012, 4)

Dystopien, so Gabriele von Glasenapp, „dienen in erheblichem Maße [...] dazu, Missstände, Ängste und Übel der jeweiligen Gegenwart zu spiegeln“ (Glasenapp 2003, 14). Die ökologische Dystopie greift den ökologischen Diskurs auf, zeigt, welche Folgen atomare oder Umweltkatastrophen haben, benennt teilweise klar Schuldige und spielt in einer nahen Zukunft. Diese Texte möchten aufklären und den Jugendlichen wachrütteln. Zu den bekanntesten Vertreter*innen zählt Gudrun Pausewang. Die zweite Gruppe steht in der Tradition der Dystopien von Wells, Huxley, Bradbury und Atwood, entwirft eine düstere Zukunft, bleibt jedoch hinsichtlich bestimmter Fragestellungen auch der Zeitdiagnostik verpflichtet. Vorangegangen sind Kriege oder Umweltkatastrophen, aus denen sich neue Gesellschaftsschichten entwickelt haben. Die Herrschenden üben Kontrolle aus, begründen dies aber oftmals mit den Ereignissen der Vergangenheit. Zugleich lassen sich bestimmte Trends in der Themenwahl erkennen: In den 1980er-Jahren stellten Anti-Utopien, insbesondere die Romane von Gudrun Pausewang, die Gefahren der Atomenergie, die man als unmittelbare Reaktion auf Tschernobyl lesen kann, dar. In den 1990er-Jahren setzte sich dann die Jugendliteratur mit Fragen des Klonens auseinander und nach 2000 dominiert die Bedrohung der Umwelt alle Dystopien: Aufgrund einer zerstörten Umwelt entwickeln sich neue Gesellschaftsentwürfe, die das uneingeschränkte Kontrollieren der Menschen rechtfertigen. Aktuell prägt die sog. Future fiction den Diskurs, denn Romane wie *Der Geschmack des Lebens* (2021) von Claudia Praxmayer weiten das Spektrum, deuten jedoch auch Möglichkeit des Handelns an.

4. Utopien

Neben der Dystopie existieren vereinzelt auch utopische Ansätze, die Möglichkeiten/Lösungen vorschlagen. Im Frühjahr 2021 erschien der Roman *Die Welt, von der ich träume* der Autorin Marie Pavlenko. Der Roman setzt mit einer Rahmenhandlung ein, die eine Zukunft im Einklang mit der Natur entwirft. Die Binnenhandlung erzählt jedoch von Zerstörung, mangelndem Wissen und von einer archaisch und patriarchal geprägten Zukunft. Bäume, Wälder und grüne Landschaften sind zerstört, Wüsten, Sauerstoffmangel und künstliche Ernährung bestimmen das Leben der Menschen. Im Mittelpunkt steht das zwölfjährige Mädchen Samaa, das gerne Baumjägerin werden möchte. Baumjäger suchen Bäume, sind oft Monate unterwegs, von ihren Familien getrennt, fällen die Bäume und verkaufen das Holz. Mädchen ist es jedoch nicht erlaubt, denn sie sollen sich um die Familie kümmern. Samaa lebt mit ihrer Mutter, der Vater ist bereits verstorben, außerhalb der Städte, die sie als dreckig und eng beschreibt. Samaa blickt auf eine Wüstenlandschaft, beschreibt schon zu Beginn den „glühend heißen“ (Pavlenko 2021, 9) Sand. Voller Neid blickt sie auf die Männer, die das Lager verlassen dürfen, um nach Bäumen zu suchen. Während die Männer die Natur zerstören, sich nicht für ökologische Zusammenhänge interessieren, wird kontrastierend die Figur der Ältesten eingeführt. Diese besitzt ein anderes Wissen, appelliert immer wieder an die Menschen, sorgsam mit den natürlichen Ressourcen umzugehen und prangert das Baumfällen sowie das Verhalten der Menschen an. Samaa glaubt ihr nicht, zweifelt das Wissen an und folgt heimlich den Jägern, um ihnen zu beweisen, dass sie ebenfalls eine Jägerin sein kann. Dabei verliert sie die Gruppe, verletzt sich und findet Schutz unter einem Baum. In seiner Nähe ist auch eine Quelle und Samaa erlebt zum ersten Mal, wie frisches Wasser schmeckt. Nach und nach setzt sie sich mit dem Baum auseinander, beobachtet Insekten in seiner Rinde, seine Äste und Blätter. Sie erinnert sich an Sätze der Ältesten, denkt darüber nach, was sie sagt, und erkennt langsam, dass sich die Jäger irren. Schließlich wird sie nach etwa vier Monaten gerettet, trotz des Protestes fällen die Männer den Baum. Aber gemeinsam mit der Ältesten und ihrer Mutter findet Samaa einen Weg, neue Bäume anzupflanzen und die Welt wieder bewohnbar zu machen.

In den vier Monaten, in denen Samaa Schutz unter dem Baum gefunden hat, baut sie eine Verbindung zu ihm auf, spürt, dass er ein Lebewesen ist, und verliert langsam die Angst vor den Tieren. Die bildhafte Sprache sowie die Erzählperspektive ermöglichen eine emotionale Beteiligung der Leser*innen sowie eine Verknüpfung zwischen Wissen und Emotion. Gleichzeitig sind für die lesenden Jugendlichen weder der Baum noch die Natur das Fremde, „otherness“, wie es Samaa empfindet. Sie erkennen in den Beschreibungen etwa Ameisen, aber auch Schlangen. Die Bedeutung der Natur für den Menschen wird herausgestellt und insbesondere der letzte Satz der Rahmenhandlung stellt die Brücke zur Gegenwart dar: „Dort oben kann er sitzen, eine festere Strickleiter knüpfen, lachen, reden, trinken, essen und bei Vogelgezwitscher einschlafen.“ (Pavlenko 2021, 173) Für den Jungen ist es etwas Besonderes, gleicht einem Wunder, während es für die gegenwärtigen Leser*innen etwas Selbstverständliches ist. Über die Binnengeschichte wird die Bedeutung von Bäumen für unser Überleben in die Gegenwart transformiert und den Lesenden Wissen, aber auch Emotion vermittelt. Allerdings bedient sich der Roman einerseits tradierter Bilder hinsichtlich binärer Geschlechterkonstruktionen: Männer werden als Jäger und damit auch als Zerstörer der Natur dargestellt, während insbesondere die Älteste eine besondere Verbindung zu Bäumen und anderen Lebewesen hat. Sie denkt und fühlt einerseits emotional, zugleich

besitzt sie auch eine Ratio und das Wissen über ökologische Kontexte. Gerade in den weiblichen Figuren Älteste und Samaa werden die tradierten Rollenmuster durchbrochen und erst die Verbindung von Vernunft, Verstand, Wissen, aber auch Emotion ermöglicht es, die Natur zu retten.

5. Fazit

Die hier vorgestellten Romane folgen einem ganzheitlichen Naturverständnis und vermitteln mit emotionalen Sprachbildern, sprechenden Tieren und Pflanzen einerseits Wissen über ökologische Systeme, andererseits entfalten sie eine Zukunft mit einer zerstörten Natur. Sie beziehen zudem Kenntnisse sowie Mythen der indigenen Völker ein. Die Autor*innen kombinieren Wissen mit sinnlichen Wahrnehmungen und erzählen, was die Klimaveränderungen bewirken. Indem sie gerade jenen Lebewesen eine Stimme geben, die in den Naturwissenschaften und den aufklärerischen Kinder- und Jugendbüchern, die im realistischen Modus erzählen, keine haben können, erschaffen sie emotionale Lesarten. Es ist somit ein sinnliches Wissen, das die hier vorgestellten Romane vermitteln.

Die Vorstellung der Romane deutet zudem an, dass sich die Autor*innen an einem ökologischen Diskurs orientieren, den Anthropozentrismus kritisch hinterfragen und auch im Sinne Donna Haraways argumentieren. Sie fordern ein Miteinander aller Lebewesen.

Der Beitrag zeigt, dass die fantastische Kinder- und Jugendliteratur sehr wohl auch für Fragen der Umwelt, der Natur und des Klimas aufgreift und die kindlichen bzw. jugendlichen Leser*innen sensibilisieren möchte. Dabei lassen sich zwei Entwicklungen darstellen: Einerseits wird, wie etwa in den Romanen von Cornelia Funke, die Zerstörung der Lebensräume für Tiere und Pflanzen sowie der Artenschwund auf Fabelwesen bzw. Tiere projiziert und die Leser*innen können den Bezug zur empirischen Wirklichkeit ziehen. Andererseits werden alternative Modelle den Leser*innen angeboten. Beide Entwicklungen fördern die Vorstellungsbildung, zeigen auch alternative Lebensmodelle – sei es in der Zukunft oder in einer nicht näher bestimmten Zeit, die jedoch auch an die Gegenwart erinnern kann. Das entspricht auch dem, was die UNESCO als *Futures Literacy* fördern will. Gerade Literatur (sowie Kultur) bieten die Chance, in der Nachhaltigkeitsdebatte nicht nur die Fragen der Gegenwart, der Aufklärung aufzugreifen, sondern eben auch Modelle eines anderen/nachhaltigen Lebens.

Gabriele Rippl formuliert es wie folgt:

Bei der Entwicklung einer nachhaltigeren Gesellschaft spielen Werte wie Umweltschutz, Generationengerechtigkeit oder nachhaltige Bildung eine zentrale Rolle, weil das Wertebewusstsein menschliche Handlungsweisen prägt. Kulturelle Produkte nehmen in diesem Zusammenhang eine Schlüsselfunktion ein, weil Literatur, Film oder religiöse Narrative Werte entwickeln, formen und verhandeln und in der Folge konstitutiv für unsere ethischen Entscheidungen und unser Handeln sind. (Rippl 2022, 42)

Berbeli Wanning hebt die Bedeutung von Tier-, Pflanzen- und Fantasiefiguren als ökologische Protagonisten als „herausragend wertvoll“ hervor, da sie „hohes Empathie- und Identifikationspotential“ (Wanning 2023, 215) besitzen. Den Autor*innen gelingt es, gegenwärtige Umweltprobleme zu benennen, um sie dann aus der Sicht der Betroffenen zu erzählen. Die

hier vorgestellten Romane knüpfen an das Vorwissen der Leser*innen an, weiten es und fördern und erzählen mittels Gestik, Mimik und Sprache von Wesen mit Empfindungen. Diese Darstellungsmittel können Empathie fördern, neue Gestaltungsräume eröffnen und eine nachhaltige Bildung unterstützen.

Literatur

Primärliteratur

- Beatty, Robert (2019). *Willa of the Wood. Das Geheimnis der Wälder*. A. d. Engl. von Sabrina Sandmann. Frankfurt/M.: Fischer KJB. [amerikanische EA 2018]
- Claudia Praxmayer (2021). *Der Geschmack des Lebens*. München: cbj.
- Funke, Cornelia (1997). *Drachenreiter*. Hamburg: Dressler.
- Funke, Cornelia (2021). *Drachenreiter. Der Fluch der Aurelia*. Mit Illustrationen von Cornelia Funke. Aus dem Englischen von Tobias Schnettler. Hamburg: Dressler Verlag.
- Obrecht, Bettina (2012). *Die kleine Hexe Ida*. Mit Zeichnungen von Barbara Korhues. München: cbj.
- Pavlenko, Marie (2021). *Die Welt, von der ich träume*. Stuttgart: Thienemann.
- Riordan, Rick (2010). *Percy Jackson. Diebe im Olymp*. A. d. Engl. von Gabriele Haefs. Hamburg: Carlsen. [amerikanische EA 2005]
- Städig, Sabine (2012). *Magnolia Steel. Hexendämmerung*. Köln: Boje.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf (2014). Literarische Fantastik. *Praxis Deutsch* 41, H. 247, 4–12.
- Abraham, Ulf (2020). Einlass in die Wunderländer, Zutritt zu den Zauberzeiten! Plädoyer für eine kulturwissenschaftlich und literaturdidaktisch reflektierte Sicht auf die literarische Fantastik. In: Christoph Jantzen, Alexandra Ritter & Michael Ritter (Hrsg.), *Faszination Zauberwelt. Neue Perspektiven auf die Fantastik in Kinder- und Jugendmedien* (S. 15–25). Kopaed. (kjl&m 20.extra)
- Frank, Caroline (2017). *Raum und Erzählen. Narratologisches Analysemodell und Uwe Tellkamps Der Turm*. Königshausen und Neumann.
- Glasenapp, Gabriele von (2003). Alptraum Zukunft. Die Risikogesellschaft und ihre literarischen Utopien. In: Roswitha Terlinden & Hans-Heino Ewers (Hrsg.), *Anderswelt in Serie* (S. 9–28). Tutzing Materialien Nr. 89.
- Glasenapp, Gabriele von (2012). Apokalypse now! Future-Fiction-Romane und Dystopien für junge LeserInnen. Unveröffentlichter Vortrag.
- Lindenpütz, Dagmar (1999). *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung. Untersuchungen zur Konzeption von Natur und Umwelt in der erzählenden Kinderliteratur seit 1970*. Die blaue Eule.
- Lindenpütz, Dagmar (2000). Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In: Günter Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2: Medien und Sachbuch, Ausgewählte thematische Aspekte, Ausgewählte poetologische Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL und Unterricht* (S. 727–745). 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler.

- Manz, Katrin (2011/12). Ökologische Aspekte in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur am Beispiel von Timothée de Fombrelles *Tobie Lolness*. *Kinder- und Jugendliteraturforschung* 2011/12, 111–118.
- Melanie Trolley (2021): „Es braucht [ein] Lied von den Farben im Wald“. Ein Streifzug durch die sanftmütigen Wälder der Kinder- und Jugendliteratur und -medien. In Tobias Kurwinkel & Stefanie Jacobi (Hrsg.), *Von literarischen Außenseitern, dem Vampir auf der Leinwand und dem Tod im Comicbuch* (S. 234–250). Narr Francke Attempto.
- Mikota, Jana (2013). Weiße und grüne Magie: Hexenfiguren in der Kinder- und Jugendliteratur der BRD. In Sabine Planka & Jana Mikota (Hrsg.), *Das Motiv der Hexe in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 57–76). Weidler.
- Mikota, Jana (2016). „Wozu Sehnsucht nach grünen Wiesen und blauem Himmel wecken, wenn sie für uns verloren sind?“. der Weltuntergang in der Jugendliteratur. In: Sieglinde Grimm & Berbeli Wanning (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik* (S. 49–70). V & R unipress.
- Nikolajeva, Maria (1998): *The Magic Code. The Use of Magical Patterns in Fantasy für Children*. University of Stockholm.
- Rank, Bernhard (2011). Phantastische Kinder- und Jugendliteratur. In Günter Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2: Medien und Sachbuch, Ausgewählte thematische Aspekte, Ausgewählte poetologische Aspekte, Produktion und Rezeption, KJL und Unterricht* (S. 168–192). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rippl, Gabriele (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In Carmen Sippl, Carmen & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 33–51). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 11) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Schweikart, Ralf (2012). Nur noch kurz die Welt retten. *kjle&m (Kein Ort. Niemals? Endzeitstimmung und Dystopie als Themen der Kinder- und Jugendliteratur)* 3, Bd. 64, 3–11.
- Sippl, Carmen (2023). Anthropozän – zwischen Antizipation und Apokalypse. Zukunftsbildung in der Primarstufe mit dem Bilderbuch. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Gerhard Brandhofer (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 207–223). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 13) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Sippl, Carmen; Brandhofer, Gerhard & Rauscher, Erwin (Hrsg) (2023). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Studienverlag*. (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 13) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Solvejg Nitzke (2022): Wald/Wildnis. In: Jan Gerstner, Christian Schmitt & Jakob C. Heller (Hrsg.), *Handbuch Idylle. Verfahren – Traditionen – Theorien* (S. 557–559). JMetzler.
- Stichnothe, Hadassah (2020). Phantastisches Erzählen. In Tobias Kurwinkel & Philipp Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 116–125). Metzler.
- Wanning, Berbeli (2023). Kinderbücher for future. Der Beitrag ökologischer Kinderliteratur und ihrer Figuren zu einer umweltsensiblen Bildung. In Iris Kruse & Julian Kanning (Hrsg.), „So viel Größenwahn muss sein!“ *Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft* (S. 197–224). Kopaed.
- Werner Graf (2016). Der Wald als Metapher. Reflexionen zum literarischen Waldbild als Thema des Literaturunterrichts. In Sieglinde Grimm & Berbeli Wanning (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik* (S. 219–242). V & R unipress.

Ökologische Graphic Novels

1. Zur Einleitung: Potenziale von grafischer Literatur

Die Graphic Novel als grafische Literatur stellt eine Form des postmodernen, vor allem populärkulturellen Erzählens der Gegenwart dar. Allerdings sind Bilderzählungen keineswegs grundsätzlich neuartige Erscheinungsformen, sondern sie verfügen bereits über eine lange Tradition (vgl. Hoffmann 2019, 165; Uhlig 2014, 11). Nichtsdestotrotz nimmt grafische Literatur, so auch die Graphic Novel, im Deutschunterricht weiterhin eine absolute Randstellung ein. Dies wird besonders in Anbetracht von Ergebnissen jüngerer Forschungsprojekte wie TAMoLi deutlich, die zeigen, dass ‚Comics‘ – hierunter zählen im Rahmen der Studie auch Graphic Novels – weniger als 1% der Lektüren in der Sekundarstufe I ausmachen (vgl. Siebenhüner u.a. 2019, 53). Die Ursache dafür scheint allerdings nicht in der – wenngleich seltenen – Nennung in den schulischen Curricula zu liegen, denn dort ist die grafische Literatur bereits seit den 1980er-Jahren fester Bestandteil (vgl. Meurer 2011, 140). Michael Staiger führt die Marginalisierung grafischer Literatur vielmehr auf „die jahrzehntelange Bewahrpädagogik und Abwertungsdidaktik gegenüber Comics“ zurück (vgl. Staiger 2020, 31), die sich als Abwehrrativ verfestigt zu haben scheint.

In engem Zusammenhang mit der Abwertung der grafischen Literatur steht die vorurteilsbehaftete Vorstellung, sie sei „leicht verständlich und selbsterklärend“ (Volz 2014, 23). Während dies auf den ersten Blick hinsichtlich der Koexistenz des Bildes neben dem Text zunächst schlüssig erscheinen mag, stellt sich bei näherer Betrachtung jedoch heraus, „dass durch die Verbindung von zwei Symbolsystemen – Bild und Verbalsprache – ein komplexer multimodaler Text entsteht, der für eine literaturwissenschaftliche Analyse zahlreiche Herausforderungen birgt“ (Staiger 2013, 65). Das Bild ist folglich nicht bloß als eine Beigabe zum verbalsprachlichen Text anzusehen (vgl. Volz 2014, 23), sondern als ein konstitutiver Teil des Mediums (vgl. Mahne 2007). Dies ist insbesondere für die Beschäftigung mit ökologischen Fragestellungen bedeutsam, da gegenwärtige Entwicklungen wie die Auswirkungen von Monokultur, Massentierhaltung oder Umweltkatastrophen im Bild besonders plastisch dargestellt und symbolisiert werden können.

Des Weiteren wird grafischer Literatur auch gegenwärtig noch unterstellt, dass sie – quasi automatisch – zum Lesen motiviere. Was Ingrid Kerkhoff für den Comic konstatiert – „Comics faszinieren [...] Comics binden das Interesse. Sie motivieren ganz von selbst zur Lektüre“ (Kerkhoff 1975, 21; ähnlich Wrobel 2015, 4) –, gilt indes sicherlich nur in eingeschränkter Weise, insbesondere mit Blick auf die Graphic Novel, die mitunter hohe Verstehenshürden aufweist und somit den unmittelbaren Zugang sogar zunächst verstellen kann, anstatt ihn zu fördern. Für sie gälte gerade nicht, dass sie „den Vorteil der schnelleren Darstellung“ (Kerkhoff 1975, 23) habe. So fasst Staiger kritisch zusammen:

In der Schule konnte sich ein trans- und intermedial ausgerichteter Erzählbegriff bislang nicht durchsetzen. So befasst sich der Deutschunterricht noch immer fast

ausschließlich mit verbalsprachlichen Erzählformen wie dem alltäglichen mündlichen oder dem literarischen schriftlichen Erzählen. Visuell dominierte Erzählungen in Film, Fernsehen, Computerspielen oder Comics spielen allenfalls als Gegenstände von Medienkritik eine Rolle. (Staiger 2012, 41)

Zu ergänzen wäre hier, dass grafische Literatur – insbesondere auch im Grundschulbereich und mit Blick auf das Bilderbuch –, oftmals als ‚Themenlieferant‘ und zur Förderung der Lesemotivation genutzt werde (vgl. Ritter/Ritter 2020, 39–56, bes. 42), ihre spezifischen ästhetischen Potenziale, insbesondere mit Blick auf die Bildebene, jedoch unberücksichtigt blieben. Dies stellt u.a. Iris Kruse in Bezug auf den unterrichtlichen „Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen“ heraus. In den von ihr beobachteten Vorlesegesprächen wurde nicht nur das Bild kaum berücksichtigt, sondern sogar auch verdeckt, so dass eine rein textförmige Rezeption stattfand (vgl. Kurse 2013, 137 ff.). Wenn die Potenziale ökologischer Graphic Novels indes wirksam werden sollen, ist es von elementarer Bedeutung, die Bildebene einzubinden und auch die symbolischen Dimensionen des visuell Dargestellten in die Auseinandersetzung einzubeziehen.

Ungeachtet oben angeführter problematischer Befunde kann jedoch als fachdidaktischer Konsens angesehen werden, „dass Literarisierungsprozesse in unserer von Bildmedien geprägten Gegenwart nicht allein schriftbasiert sind“ (Scherer 2014, 75). Demgemäß spricht Staiger der grafischen Literatur ein besonderes Potential zu, eine Brücke zur medialen Kultur zu bilden, da die Verbindung von Verbalsprache und Bild dort allgegenwärtig sei (vgl. Staiger 2020, 31 f.). Und Meurer sieht im „Comic aufgrund seiner komplexen bildnerischen und sprachlich komprimierten strukturellen Beschaffenheit [ein] didaktisch-methodisches Vehikel im Deutschunterricht“ (Meurer 2011, 139f.). Zudem ermögliche die grafische Literatur, „an die mediale Vielfalt kindlicher Rezeptionserfahrungen anzuknüpfen“ (Hoffmann 2019, 165) und „zu literarischem, medialem und ästhetischem Lernen bei[zutragen]“ (Wrobel 2015, 4). Insbesondere mit Blick auf das Ziel, die Schüler*innen als Rezipient*innen aus der Schule zu entlassen, die zu einer reflektierten und bewussten Wahl ihrer Stoffe und Medien in der Lage sind, darf die grafische Literatur nicht ausgespart werden (vgl. auch Grünewald 2012, 28).

Schließlich liegt ein großes Potenzial von Graphic Novels darin, dass sie gesellschaftspolitisch relevante Fragestellungen der Gegenwart aufgreifen, verarbeiten und zur Diskussion stellen (vgl. u.a. Engelns, Preußner & Giesa 2020, 13). Insofern setzen sie sich auch mit Problemen auseinander, die für die Kinder und Jugendlichen unmittelbar von Relevanz sind. Literatur, auch grafische Literatur, zeichnet zudem nicht minder aus, dass sie die „ökologische Dimension des Diskurses [in Bezug auf das Verhältnis von Kultur und Natur – A.R.H.] gerade aufgrund der spezifischen Weise, in der sie kulturelles Wissen und kulturelle Erfahrungen generiert, d.h. aufgrund ihrer semantischen Offenheit zu erschließen vermag“ (Zapf 2008, 16, zit. n. Hollerweger & Stemmann 2014, 172). Dass die Graphic Novel „ein veritabler Lerngegenstand für alle Altersstufen [ist], mit dem Fähigkeiten und Wissen zum Bild- wie Textlesen auf- bzw. ausgebaut werden“ (Wrobel 2015, 5) können, sowie, dass ihr in Hinblick auf das Lernen zu ökologischen Kernfragen gerade aufgrund ihrer medienspezifischen Erzählform ein besonderes Potenzial zu eigen ist, soll im Folgenden deutlich gemacht werden.

2. Erscheinungsformen von Graphic Novels im Bereich ökologischer Literatur

In Anlehnung an Jana Mikota sind unter ökologischen Graphic Novels Texte zu verstehen, „in denen Umwelt und die ökologische Krise thematisiert und problematisiert werden“ (Mikota 2019, 201). Grundsätzlich zeichne die ökologische Kinder- und Jugendliteratur zwar aus, dass sie entweder konkrete, symbolische oder ergänzende Bezugnahmen auf Natur- und Umweltzerstörungen vornähme (vgl. Wanning & Stemmann 2015, 265). Im Folgenden wird jedoch ausschließlich auf diejenigen Graphic Novels eingegangen, die ökologische Frage- und Problemstellungen entweder konkret oder aber ergänzend zum Thema machen. Darüberhinausgehende Relektüren, die den symbolischen Gehalt anderer grafischer Literatur ausloten, sind durchaus gewinnbringend, können im Rahmen des vorliegenden Beitrags allerdings nicht mit beleuchtet werden.

Eine Darstellung der historischen Entwicklung von Graphic Novels im thematischen Feld ökologischer Literatur erscheint aufgrund ihrer noch sehr jungen Geschichte wenig sinnvoll.¹ Bernd Dolle-Weinkauff verweist zwar in einem Handbuchartikel zu „Comic, Manga und Graphic Novel“ auf die Verarbeitung „politisch-zeitgeschichtlicher Thematik[en]“ (Dolle-Weinkauff 2012, 328), doch führt er weder ökologische Fragestellungen noch in diesem thematischen Bereich publizierte Graphic Novels an – abgesehen von Anike Hages literarischer Adaption von *Die Wolke* (2008) (vgl. ebd.). Auch die Entstehung generell von „Klimawandelromanen“ beschreibt Sylvia Mayer als ein noch junges Phänomen, das erst in den 1990er, in deutlicher Zunahme ab den 2000er-Jahren festzustellen sei (vgl. Mayer 2015, 235). Darüber hinaus identifizieren Berbeli Wanning und Anna Stemmann einen Trend „zu genreübergreifenden Hybridisierungen, die die dualen Darstellungschanäle von Bild und Schrift nutzen“ (Wanning & Stemmann 2015, 258). Stemmann differenziert diesbezüglich Graphic Novels weiter aus in: „(1) fiktionale Graphic Novels mit faktuellem Bezug zu ökologischen Problemfeldern, (2) autobiografische Erfahrungsberichte im Kontext ökologischer Krisen und Transformationen und (3) faktuale Sachcomics, die fiktionale Elemente narrativ einbetten.“ (Stemmann 2015, 70) Dieser Einteilung wird im vorliegenden Beitrag gefolgt und, wenngleich nicht alle ökologischen Graphic Novels einen unmittelbaren faktualen Bezug aufweisen, so spiegelt sich die Dreiteilung Stemmanns doch in den folgenden drei Hauptbereichen: 1. fiktionale ökologische Graphic Novels, 2. autobiografische Graphic Novels sowie 3. hybride Formen der Graphic Novel zwischen erzählender und Sachliteratur. Der Schwerpunkt liegt dabei aufgrund der Ausrichtung dieses Bandes auf den fiktionalen ökologischen Graphic Novels.

2.1 Fiktionale ökologische Graphic Novels

Die fiktionalen ökologischen Graphic Novels, die in den letzten Jahren erschienen sind – es handelt sich, wie im Folgenden zu sehen ist, primär um Literatur mit einem Erscheinungsdatum nach 2010 –, lassen sich oftmals nicht nur einem literarischen Genre wie fantasti-

1 Zu einer generellen Zusammenfassung der historischen Entwicklung grafischer Kinderliteratur, besonders des Comics, vgl. Dolle-Weinkauff 2012, 314–319.

scher, dystopischer, Abenteuer-, Katastrophen-, komischer oder anderer Literatur zuordnen, sondern treten als hybride Mischformen aus verschiedenen Genres auf. Im Folgenden werden die Graphic Novels gleichwohl bestimmten Schwerpunkten zugeordnet, um die Tendenzen und Hauptströmungen dieser grafischen Literatur herausarbeiten zu können.

2.1.1 Fantastische ökologische Graphic Novels

Ein großer Teil der rein fiktionalen Graphic Novels lässt sich der fantastischen Literatur zuordnen, folgt man der Definition Günter Langes (2018), die beträchtliche Überschneidungspunkte mit der deutlich älteren Definition des Fantastischen nach Maria Nikolajewa (1988) aufweist. Nikolajewa zufolge sind es drei notwendige Merkmale, die in enger Beziehung zueinander stehen und Fantasy-Literatur (hier: fantastische Literatur) ausmachen: „die Anwesenheit von Magie, die Verletzung von Naturgesetzen und das Gespür für das unerklärliche Wunder“ (Rank 2012, 175). Zentral sei aber vor allem die Existenz von zwei Welten. Diese können auf verschiedene Weisen im Verhältnis zueinander in der Literatur vorkommen: Indem nur die geschlossene Sekundärwelt (die unerklärlichen Gesetzen folgt) vorkommt; indem Primär- und Sekundärwelt in Kontakt zueinander geraten (z.B. durch Übergänge der Figuren zwischen den beiden Welten), wobei beide Welten dargestellt werden; oder indem es in der Primärwelt zumindest eine „implizierte [...] Welt“ (Rank 2012, 176) gibt, indem bspw. in der Primärwelt fantastische Figuren auftauchen (vgl. ebd.). Günter Lange differenziert diese Möglichkeiten noch weiter aus und kommt insgesamt auf fünf verschiedene Varianten, wie die Welten im Sinne der fantastischen Literatur beschaffen sein können: erstens als „[k]indliche Phantasiewelten“, zweitens als „[k]indliche Traumgeschichten“, drittens als ein „Nebeneinander von phantastischer und realistischer Welt“, viertens als „[p]hantastische Wesen in der realistischen Welt“ und fünftens als „[m]ythische Welten“ (Lange 2018, 174f.).

Während in *Eva. Klima in der Krise* (2022; Norw. 2022) die fantastische Welt nur in einer traumhaften Episode in Folge eines Überfalls entfaltet wird und dazu als durchaus dystopisch zu beschreiben ist, treten in *Message* (2019), *Die Lethargie* (2020; Span. 2020) und *The End* (2020; Frz. 2018) vor allem ‚fantastische Figuren‘ in der realen Welt auf, wenn man den Begriff der fantastischen Figur weit fasst. Diese ‚Figuren‘ erfüllen in den Graphic Novels eine ganz bestimmte Funktion: In allen Fällen sind sie dazu da, die Menschen zu vernichten, da letztere selbst die Erde und ihre Ressourcen zerstören. In *Message*, ebenfalls eine Dystopie, sind es Maschinen der Künstlichen Intelligenz, genannt KIEM, die ursprünglich dazu geschaffen worden sind, die Erderwärmung zu stoppen, sich dann aber gegen den Menschen wenden. Die recht eindimensionale Erzählung, die in dem vorliegenden (ersten) Band nicht schlüssig entfaltet wird, nutzt zudem Elemente der Science Fiction (vgl. Lange 2018, 225ff.). Dabei ist die Graphic Novel gestaltet in düsteren Bildern, welche die Bedrohung spiegeln, und die Darstellungen beschränken sich in der Regel auf Ausschnitte der erzählten Welt, so dass diese schemenhaft und ungenau bleibt.

Auch in *The End* überwiegen düstere Bilder, die abschnittsweise in unterschiedlichen Farbtönen gehalten sind und auf diese Weise die Erzählung unmerklich strukturieren. Die Graphic Novel handelt von einem Wissenschaftler, Theodor Fiato, der sich als 17-Jähriger an gewaltvollem Widerstand einer radikalen Umweltgruppe namens ‚Grüner Notfall‘ (vgl. ebd., 29) beteiligt hat und nun in ein Naturreiservat nach Schweden kommt, um den dor-

tigen Professor bei der Forschung zu unterstützen. Letzterer erforscht die Kommunikation von Bäumen. Die Bäume sind es schließlich jedoch auch, die sich aufgrund der Umweltverschmutzung und -zerstörung gegen die Menschen wenden und den Großteil der Menschheit vernichten. Theodor ist einer der wenigen, die verschont werden – weshalb er (aufgrund seiner Zeit als Umweltaktivist) als Auserwählter erscheint, wenngleich Theodor, der zum Ende der Graphic Novel die Funktion eines homodiegetischen Erzählers übernimmt, den es vor dem Massensterben nicht gegeben hat,² meint, „nur ein Element in der Statistik“ (ebd., 90) zu sein. Der Rekurs der Erzählung auf Peter Wohllebens Sachbuch *Das geheime Leben der Bäume* (2015), in dem es u.a. um die Kommunikation von Bäumen untereinander über ihr Wurzelwerk und die Ausschüttung von Botenstoffen geht, ist in dieser Graphic Novel unverkennbar und bietet sich zur Thematisierung im Unterricht als Rekurs auf wissenschaftliche Erkenntnisse an.

Während in *Message* somit die Künstliche Intelligenz und in *The End* die Bäume – mit Rank werden auch diese als Elemente bzw. Figuren des Fantastischen aufgefasst (vgl. Rank 2012, 176f.) – die Aufgabe übernehmen, die Menschheit zu vernichten bzw. zu dezimieren, um die Erde zu retten, sind es in *Die Lethargie* Dämonen, die sich wegen der Menschen mit den „Reinen“ – ebenfalls fantastischen, magischen Wesen – in einem Streit befinden (vgl. ebd., 23 sowie 35). Im Verlauf der Graphic Novel verbündet sich ein Vertreter der Reinen, Grian, mit einem Doktoranden, der in seinem Institut alte Aufzeichnungen zur ursprünglichen Geschichte des Zusammenlebens von Dämonen, Reinen und Menschen gefunden hat. Gemeinsam verhindern sie vorerst, dass der erwachte Dämon, Xamain, die anderen Dämonen wecken und mit ihnen die Menschheit ausrotten kann. Erzählt wird die Handlung hier stets in mehreren Panels je Seite, wenngleich diese in variierter Anzahl und Größe vorkommen. Durch eingeschobene Rückblicke sowie intradiegetische Erzählabschnitte wird zudem über vorangegangene Geschehnisse informiert (vgl. ebd., 35f. sowie 51f.).

Besonders auffällig ist in dieser Graphic Novel die Veränderung der Typografie in Abhängigkeit davon, welche Figuren sprechen. Sprechen die fantastischen Figuren, wird eine Schriftart verwendet, die vom Schriftbild her an (nordische) Runen erinnert. Allerdings wird diese Unterscheidung nicht konsequent durchgehalten, da Xamain im Verlauf der Erzählung auch als Mensch getarnt auftritt und der Text der Sprechblasen in diesem Falle ebenso gestaltet ist wie derjenige der anderen (menschlichen) Figuren (vgl. z.B. ebd., 38). Dass das Schriftbild so eingesetzt wird, erzeugt allerdings einen stärkeren Effekt hinsichtlich der bedrohlichen Wirkung des Dämons, wenn dieser ungetarnt auftritt oder seine Tarnung verliert, weil er bedrohlich agiert.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass in diesen Graphic Novels genreübergreifend Bedrohungsszenarien entwickelt werden, die zwar in Zusammenhang stehen mit der Klimakrise und dem menschlichen Verschulden ebendieser, die Ursache der Bedrohung jedoch übernatürlichen Ursprungs ist: Das eine Mal sind es fantastische Wesen wie Dämonen, andere Male die Bäume oder eine künstliche Intelligenz, die sich gegen die Menschen rich-

2 Bis zu dem Moment, in dem der Protagonist erkennt, dass „die Ausrottung der Menschheit [m]it Hilfe der Bäume [...]“ vonstattengegangen ist, tritt keine Erzählerstimme in Erscheinung, sondern der Text funktioniert lediglich über Sprechblasen. Dafür erhält das Bild hier besondere Bedeutung, da es den erzählerischen Rahmen für das Gesprochene erst deutlich werden lässt. Vielfach werden vom Zeichner auch Panels eingesetzt, die Groß- oder Detailaufnahmen von Personen und Gegenständen zeigen, wodurch zum einen Emotionen, zum anderen visuelle Sinneseindrücke der Protagonist*innen vermittelt werden können.

ten und diese vernichten wollen. Dass die Bedrohung nicht unmittelbar durch die Klimakrise selbst und ihre Konsequenzen erfolgt, lässt sich auch damit in Zusammenhang bringen, dass sie mitunter als wenig überschau- und lösbares Problem wahrgenommen wird. Dass die Bedrohung verlagert wird auf einerseits andere und damit konkret fassbare Mächte wie Dämonen, erleichtert die Identifizierung des Kontrahenten und wirkt somit simplifizierend. Auf der anderen Seite bleiben diese Mächte jedoch auch teilweise recht abstrakt und eben fantastisch, was als Versinnbildlichung für das Ausmaß der Bedrohung durch die Klimakrise verstanden werden kann, die mitunter schwer greifbar erscheint.

In *Kaikisen. Zurück ins Meer* (2023; Japan. 2011) ebenso wie *Die Giganten 1–3*³ tauchen fantastische Wesen in der realen Welt auf. Im Gegensatz zu den zuvor vorgestellten Graphic Novels stehen sie allerdings nicht unmittelbar in Zusammenhang mit der Klimakrise. So geht es in *Kaikisen. Zurück ins Meer* zum einen um einen lokalen und zum anderen um einen intergenerationellen Konflikt, da der Vater des Protagonisten Yosuke das kleine Fischerdorf Amide, in dem sie leben, in eine touristische Attraktion verwandeln will. In engem Zusammenhang damit steht der fantastische Anteil der Erzählung, da Yosuke die dritte Generation von Wächtern seiner Familie ist, die auf ein Nixenei aufpassen und es alle drei Tage mit frischem Wasser versorgen müssen, bevor sie es nach Ablauf von 60 Jahren der Nixe zurückgeben sollen. Yosukes Vater hat die Nixe selbst nicht gesehen und glaubt nicht an ihre Existenz, so dass er das zu pflegende Ei als Touristenattraktion zu inszenieren gedenkt. Die Leser*innen werden zunächst im Unklaren darüber gelassen, ob die Nixe tatsächlich existiert und es finden sich lediglich in den Bildern schemenhafte Andeutungen ihrer Existenz. In der vor Ort ansässigen Bevölkerung regt sich indes nicht nur Widerstand gegen die Ökonomisierung ihres Ortes, sondern auch gegen die Indienstnahme ihres ‚mythischen‘ Nixeneis. Die Graphic Novel stellt sich damit nicht nur als Kampf gegen die grundlegende Umwälzung des Ortes und die damit einhergehende Zerstörung der Umwelt dar, sondern auch als ein Ringen mit dem Mythischen, das funktionalisiert und durch die Umwälzungen ebenfalls heimatlos würde. Neben den fantastischen Elementen – der Existenz einer Wassernixe – weist die Graphic Novel auch Elemente eines Thrillers auf, indem die Kontrahenten der Erneuerung von den Investoren, die das Nixenei zudem auch erforschen und seine magischen Kräfte für sich nutzen wollen, mithilfe krimineller Mittel handlungsunfähig gemacht werden sollen. Yosuko schafft es schließlich, der Nixe ihr Ei zurückzugeben, und es stellt sich heraus, dass nicht seine Mutter ihn seinerzeit vor dem Ertrinken gerettet hat, sondern die Nixe.

Auch in *Die Giganten 1. Erin* ergibt sich eine ähnliche Konstellation, da der von Erin, einer jugendlichen Protagonistin mit ‚grünem Daumen‘, entdeckte Gigant Yrso erstere ebenfalls rettet – allerdings im Zuge eines Autounfalls, bei dem Erins Eltern ums Leben gekommen sind. Eine Bedrohung entsteht in dieser mehrteiligen Erzählung auf zweierlei Ebenen: Zum einen wird Yrso durch einen klimafeindlichen globalen Konzern bedroht, der sich Yrsos Energie zunutze machen will. Zum anderen hat ebendieser Konzern bereits einen anderen ‚Geist‘, Alyphar, eingefroren im Eis ausfindig gemacht, der ebenfalls eine besondere Energie ausstrahlt und der zugleich aber die Welt zerstören will. Die bedrohlichen Akteure werden damit innerhalb der realen Welt auf zwei Ebenen dingfest gemacht: Zum

3 Erschienen sind von der sechsteiligen Reihe in deutscher Sprache bereits die Bände 1–3: *Die Giganten 1. Erin* (2023; Frz. 2020), *Die Giganten 2. Siegfried* (2023; Frz. 2020) sowie *Die Giganten 3. Bora und Leap* (2023; Frz. 2021).

einen indem ein (kapitalistisch) ausgerichteter Konzern klimaschädlich agiert, zum anderen indem ein fantastisches Wesen – und damit wiederum eine abstrakte Bedrohung – die Vernichtung der Welt anstrebt. Gegen diese müssen Erin und Yrso sowie in den beiden Folgebänden weitere Kinder und ‚ihre‘ Giganten kämpfen. Erzählt wird in der Graphic Novel⁴ auf komplexe Weise, indem einzelne vorgeschaltete Episoden wie die Entdeckung Alyphars durch Menschen als auch der Unfall, bei dem Erins Eltern gestorben sind, in Form eines Alptraums der Protagonistin dargeboten werden, ohne dass die Leser*innen jedoch über das Ereignis (Autounfall) oder die Folgen (Tod der Eltern) aufgeklärt würden. Beide zu Anfang der Novel befindlichen Szenen werden erst im weiteren Verlauf der Erzählung verstehbar. Hinzu kommen Analepsen in Form von intradiegetischen Binnenerzählungen, in denen Erin von Yrso über die Geschichte im Kampf gegen Alyphar aufgeklärt wird (ebd., 24, 34f.). Zur Vermittlung der Erzählung wird an dieser Stelle mit spezifischen Mitteln der grafischen Literatur gearbeitet, denn Yrso erzählt nicht in Form von Schriftsprache, sondern dadurch, dass er Erin vergangene Bilder ‚sehen‘ lässt. Dass dieses Sehenlassen ein magischer Vorgang ist und Erin diejenige ist, die diese Bilder sieht, wird darüber vermittelt, dass Erin zum einen auf Bildebene leuchtende Augen erhält und auf Textebene Fragen und Vermutungen zu den Bildern (auf)stellt.

Hervorstechendes Merkmal der Graphic Novel ist die schnelle, dramatische Handlungsentwicklung, die wiederum Spannung erzeugt und lesemotivierend wirken dürfte. So wird mit Soundwords ebenso wie mit Speedlines und fotografischen Schlieren gearbeitet, um Dynamik zu erzeugen und die Dramatik der Situation zu unterstreichen. Besonders auffällig ist der Wechsel der Farben in Zusammenhang mit dem Auftreten des Gegenspieler-Geistes: Während ansonsten kräftige, natürliche und eher helle Farbtöne dominieren, überwiegen dunkle Töne, wenn Alyphar auftaucht, und verstärken dadurch auf Bildebene noch die bedrohliche Wirkung desselben. Im Zusammenspiel der Nutzung dieser Mittel und der Konstruktion der parallel konzipierten Bedrohung – durch den Geist Alyphar ebenso wie den globalen Konzern – ergibt sich eine spannende und zugleich erzählerisch anspruchsvoll in Szene gesetzte Graphic Novel für eine jüngere Leserschaft. Indem sich die Akteure des Konzerns die Energie der Geister lediglich zunutze machen wollen, wird zudem auf einer übertragenen Ebene zur Reflexion über Kapitalismus und die Nutzbarmachung der Natur bzw. natürlicher Ressourcen und ihre Folgen angeregt – ähnlich in *Kaikisen. Zurück ins Meer*, in der das Fantastische ebenfalls zur Steigerung des Profits im Tourismus herhalten soll.

Eine gänzlich anders geartete fantastische, Elemente des Grotesken⁵ verarbeitende Graphic Novel ist *Insekt* (2006) von Sascha Hommer. Ihr zentrales Thema, Rassismus und damit verbundene Ausgrenzung, wird in fabelhafter Manier verhandelt. In enger Verbindung damit steht allerdings die Umweltverschmutzung, hier repräsentiert durch dicke schwarze Wolken, die in der Stadt die Sicht vernebeln, denn erst durch sie kann sich eine Insektenfamilie unbemerkt unter die Menschen mischen. Aufgrund der Rauchschwaden, die so undurchdringlich sind, dass die Figuren sich nicht einmal richtig in die Augen schauen können, bleibt unentdeckt, dass der beliebte Pascal, ein jugendlicher Protagonist, eigentlich

4 Hier erläutert am Beispiel des ersten Bandes.

5 Aufgrund ihrer grotesken Elemente könnte sie auch den komischen fiktionalen Graphic Novels zugeordnet werden. Grotesk ist sie v.a. deshalb, weil sich hier wegen der starken Umweltverschmutzung und der damit einhergehenden beschränkten Sicht Insekten als Figuren unter die menschlichen Figuren mischen können.

ein Insekt ist. Als es doch herauskommt, weil ihn das Mädchen, das in ihn verliebt zu sein vorgibt, durch einen Tunnel in die Natur vor der Stadt mit sich nimmt, um ihm in die Augen sehen zu können, entlarvt sie seine Identität als Insekt und flieht angewidert vor ihm (vgl. ebd., 62 ff.). Es folgen Episoden der Ausgrenzung und Gewalt. Dass sich Pascal selbst seiner Identität als Insekt nicht wirklich bewusst zu sein scheint, wird deutlich, als er zuvor mit seiner Mutter die Stadt verlässt und feststellt, dass sie „komisch“ aussähe. Die Mutter lächelt ihn an und erwidert „Das liegt an dem Licht hier... /// Da sieht manches anders aus“ (ebd., 48 f.). Wenngleich die Umweltzerstörung in der Erzählung als Deckmantel der Insektenfamilie dient und sie diesen nutzt, um in der Stadt unbehelligt leben zu können, wird erstere innerhalb der Erzählung als negativ dargestellt und gewertet – wie an der zitierten und weiteren Äußerungen der Mutter im Verlauf deutlich wird.⁶ Ökologische Fragen werden hier zwar nur als Nebenthema durch die Gestaltung der Umwelt thematisiert, was vor allem in den Bildern deutlich zutage tritt, indem das in den Panels Dargestellte im städtischen Raum stets zum Teil von schwarzen Wolken verdeckt ist, doch ist die Umweltverschmutzung auf eine absurde Art und Weise die Voraussetzung dafür, dass Pascals Insekten-Familie überhaupt in der Stadt leben kann.

Wie sich an den – recht unterschiedlichen – Beispielen fantastischer Graphic Novels zeigt, ist die ‚Verlagerung‘ ihr Kernmerkmal: Dabei treten zumeist neben der Bedrohung durch die Klimakrise fantastische Wesen als Kontrahent*innen der Menschen auf, die sie in ihrer Existenz bedrohen (oder bei *Insekt* bedroht werden) bzw. letzteren zumindest ihre Unterstützung bei der Abwendung der Klimakrise verweigern. Für eine unterrichtliche Beschäftigung scheinen die Fragen zentral a), wie die fantastischen Anteile der Erzählungen auf Bild- wie Textebene gestaltet werden und b), welche Konsequenzen dies für die Darstellung und Deutung der Klimakrise hat.

2.1.2 Dystopische Darstellungen der ökologischen Krise(n) in Graphic Novels

Was Wanning und Stemmann für den aktuellen Jugendroman mit Blick auf ökologische Themen feststellen, dass er sich „dystopischen Endzeitszenarien“ zuwende (Wanning & Stemmann 2015, 264), kann so auch für einen Großteil der Graphic Novels zu diesem thematischen Feld festgestellt werden. Darüber hinaus ist ein überwiegender Teil der kinder- bzw. jugendliterarischen Dystopien geprägt vom oben bereits erwähnten „Phänomen der Gattungstransgression [...], d.h. dass kinder- wie jugendliterarische Utopien bzw. Dystopien in sich eine Vielzahl anderer Gattungsmerkmale vereinen“ (Glasenapp 2013, 72).

Ein ‚Klassiker‘ der dystopischen Kinder- und Jugendliteratur ist Anike Hages *Die Wolke* (2008) als literarische Transformation der gleichnamigen Erzählung Gudrun Pausewangs. Im mangaesken Zeichenstil werden die Auswirkungen des Reaktorunglücks sowie dessen Folgen für die Protagonistin hier auf eindruckliche Weise ins Bild gesetzt.

Mit *Unfollow* (2020) entwirft Lukas Jülinger demgegenüber eine moderne Klima-Messias-Geschichte, in der sich der Protagonist Earthboi mittels sozialer Medien den Menschen zuwendet, um sie zu einem klimafreundlichen Lebensstil zu bewegen. Allerdings radikalisieren sich Earthbois Anhänger – die im Übrigen auch seine gesamte Geschichte erzählen,

6 Weitere Beispiel sind: „Ah, schöne frische Luft“ (ebd., 48) oder „Ich liebe diese Stille“ (ebd., 53).

auf Sprechblasen wird in der Graphic Novel verzichtet – und interpretieren seine Aussagen so, dass die Menschheit von der Erde verschwinden müsse, um sie zu heilen. Earthboi begeht (scheinbar) Selbstmord und zig andere folgen ihm weltweit, um die Erde und die Natur zu retten. Während Earthboi zunächst also eine mögliche Lösung zu vermitteln scheint, wendet sich die potenzielle Utopie auch hier ins Dystopische.⁷

Thomas Cadènes und Benjamin Adams *Soon* (2020; Frz. 2019) wiederum zeigt die Welt in einer dystopischen Zukunft im Jahr 2151. Die Lebensbedingungen auf der Erde sind so schwierig, dass die Menschheit deutlich geschrumpft ist und in sieben urbanen Zonen lebt, die in der Regel nicht verlassen werden können. Der Zustand der Erde ist nicht mehr zu retten, weshalb Simone Jones, die Mutter des Protagonisten Juri, sich dazu entschließt, sich mit der *Soon 2* auf eine Weltraummission zu begeben, von der sie vermutlich nicht wiederkommen wird. Die Graphic Novel handelt letztlich vor allem davon, wie Simone als Mutter Abschied von ihrem Sohn nimmt, indem sie ihm die anderen urbanen Zonen und die Hoffnungslosigkeit ihrer Lebensformen zeigt, um ihm deutlich zu machen, dass es keinen anderen Weg gibt, als im Weltall nach anderen lebenswerteren Orten zu suchen. Eine Graphic Novel, die eindrücklich werden lässt, wie unwirtlich das Leben auf der Erde künftig werden und welche sozialen und gesellschaftlichen Konflikte sowie existenziellen Bedrohungen damit verbunden sein könnten.

In *Grün 1* und *2* (2018, 2019), einer Dystopie in einer fantastischen Sekundärwelt von Frauke Berger, wird ein ehemals von Produktion und Handel prosperierender Planet, nachdem „zu viel am Saatgut herumexperimentiert [wurde], um die Erträge zu maximieren“ (*Grün. Buch 2/2*, 40), von einer Seuche heimgesucht. Lis, die Hauptfigur der Erzählung, schlägt sich zunächst als Reisende in den unwirtlichen Gegenden des Planeten durch, bis sie verraten und als Sklavin in die Tiefgärten verkauft wird. Gemeinsam mit Lun, einem Hybriden und ursprünglich Mitglied aus Lis' Stamm, und weiteren Helferfiguren macht sich Lis auf zur Bibliothek, dem Archiv der sogenannten Flachfische, um in Erfahrung zu bringen, wie die Seuche bekämpft werden kann. Zum Ende des zweiten Teils gelingt der Gruppe um Lis zwar (scheinbar) die Bekämpfung der Seuche (vgl. ebd., 65), doch müssen sie ihren Planeten, der „erschöpft“ (68) ist, verlassen – allerdings ohne Lis. Sie bleibt auf dem Planeten, selbst zu einem Hybriden geworden, zurück, vermutlich, um die weiterhin „tief im Herzen des Planeten“ (ebd., 65) „schlummernde“ Seuche weiter zu bekämpfen. Die Graphic Novel zeichnet eine außergewöhnliche Bildgewalt aus, der nur schwer habhaft zu werden ist. Gleichzeitig weist sie einen rasanten Erzählstil auf, der die Leser*innen herausfordert, insbesondere, da bis auf wenige Ausnahmen (vgl. ebd., 52) auf eine Erzählerstimme verzichtet wird und die Leser*innen damit zeitliche wie räumliche Sprünge, die in dieser Erzählung häufig vorkommen, kompensieren müssen. Parabelhaft wird an *Grün* gezeigt, welche katastrophalen Auswirkungen die Ausbeutung eines Planeten für dessen Bewohner*innen haben kann.

Die Erzählung *Grün* ebenso wie die anderen dystopischen Graphic Novels bieten in dieser Hinsicht Potenzial, äquivalente, für die Gegenwart geltende Fragestellungen handlungsentlastet zu diskutieren und zugleich in eine beeindruckende fantastische Welt einzutauchen. Darüber hinaus können die Darstellungsweisen der literarisch entfalteten Welten auf ihre Wahrscheinlichkeit hin befragt werden, indem Prognosen für die Entwicklung der kli-

7 Vgl. dazu den Beitrag „Earthboi als ‚Mahnung an die Menschheit‘?“ von Verf. in diesem Band.

matischen Bedingungen herangezogen und verglichen werden. Auf diese Weise kann herausgearbeitet werden, inwiefern die – mitunter ebenfalls fantastische – Literatur auf reale, gegenwärtige Entwicklungen zurückgreift und diese verarbeitet. Mit Blick auf Szenarien wie den Massen(selbst)mord in *Unfollow* ist allerdings auch ein äußerst sensibler Umgang mit den dystopischen Graphic Novels gefragt.

2.1.3 Komische ökologische Graphic Novels

In *Pauls fantastischen Abenteuern* von Émile Bravo, dem Träger des deutschen Jugendliteraturpreises, stehen Umweltzerstörung und Klimakrise ebenfalls im Fokus, so bspw. in *Kometenalarm* (2016; Frz. 2011), in dem ein Komet mit der Erde zu kollidieren droht. Tim, ein befreundeter Alien Pauls, holt diesen sowie seine Freundin Janet auf der Erde ab, um sie vor der intergalaktischen Kommission sprechen zu lassen, da letztere abgelehnt habe, die Erde vor dem Kometeneinschlag zu retten – wie Tim betont, werde durch diesen nur die Menschheit vernichtet, „die Erde wird sich erholen“ (ebd., 24). Die Kommission begründet die Ablehnung ihrer Hilfe damit, dass die Menschen dabei seien, ihre Lebensgrundlagen auf der Erde selbst zu vernichten, so dass es nicht lohne, ihnen zu helfen. Allerdings stellt sie den beiden Protagonist*innen Hilfe in Aussicht, insofern es ihnen gelänge, den Politiker Pipard davon abzubringen, in der Antarktis nach Öl zu bohren. Nur unter dieser Voraussetzung werde man den Menschen helfen. Den Menschen wird in dieser Graphic Novel der Spiegel vorgehalten und klar die Schuld zugewiesen für die dramatische Veränderung der klimatischen Bedingungen auf der Erde. Die Dramatik der Situation wird jedoch durch die komischen Elemente entlastet.

Aude Picault zeigt in *Amalia* (2023; Frz. 2022), einer mit komischen Übertreibungen und Inkongruenzen arbeitenden Graphic Novel, die eine Mutter mit beginnendem Burn-Out zur titelgebenden Protagonistin hat, die Klimakrise sowie die Begleiterscheinungen und den menschenseitigen Umgang mit ihnen als sich durchziehende Begleiter des alltäglichen Lebens. Dies wird insbesondere in den Bildern der Graphic Novel deutlich, da die die Figuren umgebende Landschaft von (sterbender) Monokultur gekennzeichnet ist. Hierdurch werden auf ganz plakative Weise auf Bildebene die Auswirkungen von Monokultur gezeigt, worin bei Graphic Novels ein besonderes Potenzial liegt. Denn diese werden nicht nur beschrieben, sondern anschaulich und im Bild konkretisiert. Bei *Amalia* und ihrem Mann führen sie schließlich dazu, dass sie sich nachhaltigeren und pestizidfreien Landwirtschafts- und Produktionsformen zuwenden und damit als Vorbildfiguren fungieren.

In *Niemals* (2021; Frz. 2018) sowie *Niemals. D-Day* (2023; Frz. 2022) setzt sich die beinahe blinde Madeleine für ihr Recht ein, in ihrem Haus an der Normandie-Küste wohnen bleiben zu dürfen, gleichwohl diese unter ihrem Haus wegzubrechen droht. Zentral für die Handlung ist der Konflikt zwischen der Protagonistin und dem Bürgermeister, wobei letzterer auf komische Weise, gleichwohl des Amtes wegen höhergestellt, vorgeführt und als hilflos dargestellt wird. Die scheinbar schwache Figur Madeleine wird auf diese Weise erhöht gegenüber dem gesellschaftlich höher gestellten, aber hilflosen Bürgermeister. Ins Bild gesetzt wird dies mithilfe klassischer Mittel des Comics wie der Arbeit mit Zeichen, tropfenden Sprechblasen sowie generell Übertreibungen und Inkongruenzen.

Klimakrise und Umweltveränderungen kommen in den komischen Novels somit tendenziell nur indirekt, bspw. durch die zunehmende Erosion der Küste sowie Wetterext-

reme und Monokultur, zur Sprache. Allerdings wertet u.a. Felix Giesa die Tatsache, dass Umweltthemen in den Hintergrund von Erzählungen rückten, positiv, da der „unaufgeregte Umgang“ zeige, „wie sehr die ökologischen Veränderungen das Alltagsleben beeinflussen“ (Giesa 2019, 83). Hinzu kommt, dass auch hier die komischen Elemente die unmittelbar durch den Klimawandel hervorgerufenen bedrohlichen Situationen – wie diejenige der Küstenerosion – entdramatisieren, sie aber nichtsdestotrotz zu einem zentralen Thema werden, da sie den Ausgangspunkt der Erzählung bzw. das ‚fehlende Gut‘ (vgl. Leubner, Saupe & Richter 2016, 94f.) darstellen. Das Komische übernimmt somit eine Entlastungsfunktion, ermöglicht aber zugleich, sich mit zentralen Problemen und Herausforderungen der Gegenwart zu befassen, ohne dass die Literatur als ‚erzieherische‘ und mit erhobenem Zeigefinger daherkommt. Vor allem für Lerngruppen, die sich dem thematischen Schwerpunkt Klimakrise ansonsten verweigern könnten, dürften komische Graphic Novels daher Zugangsmöglichkeiten bieten.

2.2 Autobiografische Graphic Novels

Neben den rein fiktionalen Graphic Novels gibt es auch primär faktuale Erzählungen.⁸ Sie stehen mitunter den Sachcomics nahe, unterscheiden sich von diesen jedoch in der Hinsicht, dass sie nicht primär auf Faktenvermittlung ausgerichtet sind und in der Regel – in mitunter reportagehaftem Stil – von realen Erlebnissen oder Geschehnissen berichten und erzählen. Wanning und Stemmann sehen diese „Hybridisierung von fiktionaler Erzählform und Faktenaufbereitung“ als Zeichen für die Herausbildung „einer neuen (Sub-)Gattung [...], in der im Kontext ökologischer Inhalte neue ästhetische Verfahren entstehen“ (Stemmann & Wanning 2015, 64). Verwoben in die Erzählungen werden zudem oftmals autobiografische Erfahrungen, die dazu führen können, dass der*die Erzähler*in sich und seine*ihre Erlebnisse sowie Darstellung selbstreflektierend einbringt. Die Art und Weise, in der von den Geschehnissen erzählt wird, wird somit selbst zum Thema, so dass es sich anbietet, diese auch im Unterricht zu thematisieren und ggf. zu problematisieren. Erhoben wird mit diesen Graphic Novels zudem ein Anspruch auf „Authentizität“, die als „Objekt-authentizität [...] aus der Rückführbarkeit auf einen Urheber bzw. eine Urheberin oder auf Zugehörigkeit“ resultiert (Knaller 2007, 7).

Beispiele für diese Form der Graphic Novel sind *Ducks. Zwei Jahre in den Ölsanden* (2023; Engl. 2022), *Ein Frühling in Tschernobyl* (2013, Frz.: 2008) sowie *Reaktor 1F. Ein Bericht aus Fukushima. Teil 1–3* (2016/2016/2017, Jap.: 2014/2015/2015), wobei sich letztere deutlich von ersteren unterscheidet.

In *Ducks. Zwei Jahre in den Ölsanden* bereitet die Autorin Kate Beaton ihre Erfahrungen in den kanadischen Fracking-Camps auf. Im Zentrum steht dabei das soziale Zusammenleben im Camp, wobei dieses geprägt ist von Langeweile und Sexismus. Die junge Protagonistin, die nach Studienabschluss in die Ölsanden geht, um ihren Studienkredit abzubezahlen,

8 Christian Klein (2015) rechnet sie den Sachcomics zu. Da allerdings in den hier aufgeführten Beispielen nicht die Informationsvermittlung, sondern die faktuale Erzählung von Geschehnissen wie Erlebnissen, die dezidiert mit fiktionalen Elementen gemischt werden, im Zentrum steht, werden sie von den Sachcomics, die in Verbindung mit faktualen oder fiktionalen Rahmenerzählungen kombiniert in Erscheinung treten können, getrennt. Auf letztere wird in dem darauffolgenden Abschnitt eingegangen.

erlebt aufgrund ihres Geschlechts in der von Männern dominierten Welt Anfeindungen in mehrfacher Hinsicht: sowohl auf der Arbeit als auch privat. So wird ihr bspw. vorgeworfen, leicht zu haben zu sein und sich bessere Jobs, wie denjenigen im Büro, nur durch Beischlaf erschlichen zu haben, zugleich wird sie mehrfach vergewaltigt (vgl. ebd., 199ff., 219ff.). Daneben werden aber auch mit der Fördermethode zusammenhängende Umweltschäden und -katastrophen behandelt wie zum Beispiel die Verendung mehrerer Hundert Enten in einem Absetzbecken (vgl. ebd., 337). Die Panels – in der Regel vier bis neun Panels pro Seite – sind sehr schlicht in Schwarz-Weiß gestaltet: Sie zeigen überwiegend nur die sich unterhaltenden Figuren inklusive der Sprechblasen, verzichten aber auf differenzierte Hintergrundgestaltungen und – abgesehen von dem einführenden Vorspann (vgl. ebd., 17–21) – auf Erzählerrede im Blocktext. Auf diese Weise wird ein Fokus auf die sozialen Interaktionen der Figuren gelegt. Umso mehr fallen die wenigen Stellen auf, an denen real erscheinende und nicht gezeichnete Dokumente in die Novel eingefügt worden sind, wie ein Ausschnitt eines Zeitungsartikels zu oben benanntem, massenhaftem Sterben von Enten in den Ölsanden (vgl. ebd.) oder die Jobanzeigen für die Ölsanden und ein Museum, die Kate im Internet findet (vgl. 27, 249), wodurch die Authentizität des Dargestellten erhöht wird. *Ducks* gibt folglich (mitunter drastische) Einblicke in eine Arbeitswelt, die schon aufgrund ihrer Abgeschiedenheit in den Camps ansonsten nicht sichtbar wird, und thematisiert dabei das hochproblematische, die Umwelt stark belastende Öl-Fracking in Kanada.

In *Ein Frühling in Tschernobyl* wird in Form einer autobiografischen Erzählung davon berichtet, welche Erfahrungen der Autor und Zeichner in Tschernobyl 30 Jahre nach der Reaktorkatastrophe vom 26. April 1986 gemacht hat. Der Erzähler, intern fokalisiert, extern okularisiert,⁹ bezeichnet seine Erzählung auch selbst als „gezeichnete Reportage“, die ihn zu einem „Aktivist[en]“ (ebd., 23) gemacht habe. Der eigentliche Aufenthalt in Tschernobyl in einer Künstlerakademie wird als Binnenerzählung eingebettet in eine Rahmenerzählung, die das alltägliche Leben des Protagonisten ebenso wie die Entstehung der Idee zu der Reise nach Tschernobyl streift. Die Bilder Lepages sind überwiegend dunkel und wirken düster, aber es finden sich auch von Licht und warmen Farben durchdrungene Naturdarstellungen wie ein Spread-Panel (ebd., 134f.), auf dem ein Ausschnitt eines Waldes zu sehen ist. Lepage verknüpft in seiner Reportage eindrucksvolle Bilder von zurückgelassenen Häusern und Höfen ebenso wie von Szenen des prallen Lebens. Dieser Zwiespalt am Rande der Zone schwingt in dem gesamten Band mit und wird in kurzen Episoden wie derjenigen vom „11. Mai 2008“ zugespitzt, wenn davon berichtet wird, dass sich die Gruppe am „Rand der Zone“ (ebd., 146) verlaufen habe und dabei auf einen Teich in idyllischer Natur gestoßen sei. Diese Idylle, welche die Protagonist*innen dazu verleitet, sich sogar in das Gras zu legen, wird nicht nur durch die Beschreibungen heraufbeschworen – „[...] liegt ein Teich ... // ... ein Spiegel ... // Die Luft ist mild und sinnlich. // Der Wind streicht über das zarte Gras ...“ (ebd., 146f.) –, sondern vor allem durch die Zeichnungen, auf denen in einem großformatigen Panel ein Panoramablick über den See und in den folgenden kleinen Panels Detail- bzw. Großaufnahmen von Blumenblüten und Vögeln sowie (nichts als) Gras abgebildet sind. Abrupt wird die im Gras liegende Gruppe von einer anderen Figur daran erinnert, „Nicht am Strand“ (ebd., 146) zu sein, und der Erzähler kommentiert – wobei der Text sich in einem nun wieder in Schwarz-weiß gehaltenen Panel, in dem nur vorne rechts ein matt

9 Zum Begriff Okularisierung vgl. Staiger 2022, 19f.

farbiges Atomwarnschild integriert ist und im Hintergrund zwei aus dem Gras am Teich aufspringende schwarze Figuren zu sehen sind, von denen eine „Verdammt“ ausruft –: „Vom Frühling übermannt ... haben wir es vergessen. Wir haben es tatsächlich vergessen! / Wir haben uns vom Schein trügen lassen.“ (Ebd., 146) Diese kurze Episode kann als repräsentativ für die durchaus widersprüchlich wirkenden Eindrücke, die mit der Graphic Novel vermittelt werden, gelten. Sie verdeutlichen letztlich die Schwierigkeit, „die Katastrophe abzubilden“ (ebd., 133), und thematisieren die Problematik des Umgangs mit einer unsichtbaren Bedrohung wie Strahlung.

Reaktor 1F von Kazuto Tatsuta bewegt sich thematisch in einem ähnlichen Bereich, indem die Aufräum- und Reparaturarbeiten im Kontext des Reaktorunglücks von Fukushima vom 11. März 2011 in Folge eines Erdbebens dargestellt werden. Als einer der Aufräumarbeiter begibt sich der Autor und Zeichner nach Fukushima. Insofern unterscheidet sich diese Graphic Novel prinzipiell von *Fukushima. Die Chronik einer Katastrophe* (2022; Frz. 2021) von Bertrand Galic und Roger Vidal, in der zwar dezidiert Bezug auf reale Ereignisse und auch Personen genommen wird, die aber betonen, dass es sich bei der Erzählung um „Fiktion“ (vgl. ebd., 2) handle, und die als Verfasser während der Katastrophe nicht selbst vor Ort gewesen sind. Denn die Erzählung zu *Reaktor 1F* ist so angelegt, dass realer Autor und fiktiver Erzähler und somit auch die dargestellten Ereignisse als eine Einheit und real angenommen werden sollen; darauf verweist neben anderem auch der Untertitel „Ein Bericht aus Fukushima“. Zum Thema gemacht werden hier nicht nur die Aufräumarbeiten inklusive verwendeter Techniken und Strategien an sich, sondern auch das Leben der Aufräumarbeiter, die aufgrund ihrer Arbeit am Unglücksort mitunter gesellschaftlich isoliert werden, weil die Menschen sich vor ihnen und mit ihnen verbundener Strahlengefahr fürchten. Der Protagonist hingegen scheint sich nicht zu fürchten: Im Gegenteil verfolgt er das dezidierte Ziel, direkt in 1F, am Ort des Unglückes, zu arbeiten: „Ich war wieder auf 1F ... / ... in meinem heiß ersehnten Job.“ und kommentiert – in Form einer Gedankenblase – „Endlich geschafft!“ (ebd., Teil 2, 52). Die Darstellung erfolgt in einem überwiegend sachlichen Tonfall, den die in Schwarz-Weiß gehaltenen Bilder durch neutrale Visualisierung stützen. Dass das Reaktorunglück und die Folgen nicht kritischer von Tatsuta beleuchtet worden sind, ist in diversen Rezensionen angemerkt worden. Wohl auch deshalb ist dem zweiten Teil ein Vorwort des Journalisten Stéphane Beaujean mit dem Titel „Orientalismus vermeiden“ vorgeschaltet, in dem an die Lesenden appelliert wird, Tatsutas Bericht zu würdigen und nicht primär „seine beschränkte Sicht der Dinge“ (ebd., 3) zu kritisieren. Insbesondere im Kontrast bspw. zu *Ein Frühling in Tschernobyl* lässt sich mit den Schüler*innen ein disparates Bild der Wahrnehmung von Folgen atomarer Katastrophen erarbeiten, deren mögliche Ursachen zum Teil der Auseinandersetzung mit diesen gemacht werden können. Thorsten Pflugmacher stellt zudem die besondere Herausforderung atomarer Katastrophen im Hinblick auf ihre (literarisch-mediale) Verarbeitung heraus:

Atomkatastrophen sind eine besondere Herausforderung für die Einbildungskraft: Wir können radioaktive Strahlung nicht sinnlich wahrnehmen, es braucht Messgeräte – oder aber Vorstellungskraft. Die Kraftwerke von Tschernobyl und Fukushima sind nicht homogen verstrahlt. Es gibt sichere Bereiche, Zonen mit geringer Strahlung, doch schon der Schritt um die nächste Ecke kann zu einer heftigen, tödlichen Verstrahlung führen. Mit dem Geigerzähler in der Hand nimmt man seine Umgebung ganz anders wahr, und auch Opfer sind plötzlich nicht nur Opfer, son-

dern gefährlich – sie strahlen – und werden damit zum Entsorgungsproblem. (Pflugmacher 2016, 134)

Auch in den hier vorgestellten Werken spielen diese Beobachtungen eine Rolle, wenn Tatuta in *Reaktor 1F* keine Wohnung bekommt oder nicht mit dem Taxi mitgenommen wird, oder wenn in *Ein Frühling in Tschernobyl* der Geigerzähler mit seinem Ticken zu einem ständigen Begleiter der Protagonist*innen auch in den Bildern, integriert durch Soundwords, wird, den sie – auch in Hinblick auf die permanent sie begleitende Bedrohung – mit dem tickenden Krokodil in James M. Barries *Peter Pan* vergleichen (vgl. *Ein Frühling in Tschernobyl* 2013, 95 und 108).

Zudem handelt es sich bei autobiografischen Graphic Novels um Literatur, der ein authentischer Status zugeschrieben wird – sowohl auf Leser*innenseite als auch durch die Vermarktung dieser Art von Literatur. Die Frage der ‚Glaubwürdigkeit‘ bzw. der Angemessenheit der Darstellung schwingt somit stets mit. Zum Gegenstand des Unterrichts können diesbezüglich besonders die Darstellung der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Umweltkatastrophen wie atomaren Unfällen und deren Folgen gemacht werden. In komparativer Perspektive können sodann auch historische Quellen (z.B. Zeitungsberichte, Erfahrungsberichte u.a.) und (zeitgenössische) Dokumentationen herangezogen werden, um die Perspektivenvielfalt auf ein und dasselbe Phänomen bzw. Ereignis herausarbeiten und die literarische Darstellung kritisch und reflektiert diskutieren zu können. Da die grafische Literatur nicht nur mit schriftsprachlichen, sondern auch mit bildlichen Darstellungen arbeitet, sollte hierauf ein Fokus liegen. Damit verbundene Fragen sind, wie Natur und Technik dargestellt werden, welche Perspektive auf ein Ereignis eingenommen wird und inwiefern bspw. die atomar verstrahlten Orte visuell als bedrohliche oder auch (scheinbar) idyllische inszeniert werden (vgl. bspw. die Ambivalenz in *Ein Frühling in Tschernobyl*).

2.3 Hybride Formen der Graphic Novel zwischen fiktionaler und Sachliteratur

Was Alexandra Ritter in Bezug auf das Bilderbuch feststellt, dass es nämlich versuche, „narrative und informierende Textteile miteinander zu verbinden“ (Ritter 2020, 60) und es so zur Ausbildung von Hybridformen zwischen fiktionalen und faktualen Texten komme, in denen „erzählerisch zwischen narrativem und deskriptivem Modus gewechselt (vgl. Zöhler 2020, 132)“ (ebd.) werde, lässt sich auch für die Graphic Novel feststellen.

Im Folgenden werden solche Sachcomics näher betrachtet, die über eine dominante fiktionale Rahmenerzählung verfügen und in Buchform publiziert sind. Darüber hinaus gibt es eine große Vielfalt an (internationalen) Sachcomics zu den Themen Ökologie, Umweltschutz und Klimakrise (vgl. dazu Jüngst 2020, Giesa 2019 oder Klein 2015) wie bspw. *Die große Transformation* (2013) oder *Welt ohne Ende* (2022; Frz. 2021), aber auch die überaus künstlerisch-poetische Graphic Novel *Milch ohne Honig* (2022), die als non-fiktionale Literatur hier jedoch nicht einbezogen werden können.

Unabhängig davon, ob die Sachcomics eine sie rahmende fiktionale (oder faktuale) Erzählung aufweisen, in welche die Faktenvermittlung eingebettet ist, oder nicht, sind sie häufig dialogisch aufgebaut, denn sie „setzen bei ihrer Konzeption dominant auf die Wissensaufbereitung und -vermittlung“ (Jüngst 2020, 52). Dazu braucht es einen „Besserwisser“

(ebd.), der die Fakten vermittelt, sowie eine unwissende bzw. fragende Figur. Exemplarisch findet sich dieses Muster in den *Hubert Reeves erklärt uns ...*-Sachcomics, in denen Hubert Reeves mit anderen Figuren unterwegs ist und ihnen die Artenvielfalt, den Wald oder den Ozean erklärt. In letzterem Band, *Hubert Reeves erklärt uns den Ozean* (2020; Frz. 2019) ist Reeves mit drei weiteren Figuren zunächst an der französischen Küste und dann auf einem Schiff auf dem Atlantik bis zur amerikanischen Küste unterwegs. Eingebunden in eine fiktive Reiseerzählung werden hier die faktualen, informierenden Darstellungen. Indem die Faktenvermittlung gebunden an die Orte, an denen sich die Protagonist*innen aufhalten, erfolgt, werden die ‚belehrenden‘ Vorträge der Figur Reeves örtlich situiert. Verwoben werden fiktionales und faktuales Erzählen jedoch nicht nur auf der Ebene der Verbalsprache, sondern auch auf Bildebene, indem bspw. die erzählende Figur Reeves umgeben von zahlreichen einzelligen „ersten Lebewesen“ (ebd., 7) gezeigt wird, oder die Gegenwart der fiktiven Welt mit einer historischen innerhalb eines Panels verwoben wird, indem zugleich der Bus der Reisegruppe im Hintergrund als auch im Vordergrund eine (scheinbar) jungsteinzeitliche Familie gezeigt werden. Erst auf dem folgenden Bild klärt sich diese Verschränkung auf, indem der erzählende Reeves erläutert: „Schon vor 9.000 Jahren lebten Familien hier nahe an der Küste [...]“ (ebd., 14). Darüber hinaus erfolgt die Integration des Gesagten der Figur Reeves nicht konsequent in Form von Sprechblasen. So gibt es zahlreiche dazwischen geschobene Panels, in denen keine der reisenden Figuren zu sehen ist und die Erläuterungen in Blocktexten erfolgen – allerdings eindeutig markiert als fortgeführter Beitrag Reeves’, wenn es heißt: „Und jetzt stehen *wir* zu Füßen des Mont-Saint-Michel.“ (Ebd., 15; Hervorh. A.R.H.) Die Art der Darstellung erlaubt es, Darstellungen des verbalsprachlich Erläuterten einzubeziehen, die mitunter als schematische zu kategorisieren sind und sich somit nicht in unmittelbarer Umgebung der Protagonist*innen befinden können. Sie dienen dazu, das Gesagte piktoral zu ver-an-schaulichen – wie bspw. die verschiedenen Schichten der Erdkruste (vgl. ebd., 31). Indem die Faktenvermittlung in Form eines Gesprächs zwischen zwei Erwachsenen und zwei Kindern erfolgt, werden immer wieder die kindliche Perspektive und Fragehaltung simulierend einbezogen. Entsprechend fungieren – ganz im Sinne eines dialogischen Gesprächs – die kindlichen Protagonist*innen hier auch als Motor desselben, wenn sie Rückfragen zu dem Dargestellten äußern. Allerdings werden sie auf diese Funktion hin reduziert und treten hier als die von der erwachsenen Autorität Belehrteten auf.

Im Gegensatz dazu machen sich in *Hey! – Was ist nur mit dem Wetter los* (2022; Finn. 2019) Lotta und Kalle selbst auf die Suche nach den Fragen, wie der menschlich verursachte Klimawandel das Wetter beeinflusst und welche Möglichkeiten bestehen, diesen aufzuhalten. Im Gegensatz zu den Reeves-Bänden tauchen die Protagonist*innen hier jedoch nicht auf allen Seiten auf, so dass die Informationsvermittlung im Gegensatz zur fiktional rahmenden Erzählung einen deutlichen Schwerpunkt einnimmt. Erzählt wird hier auch nicht in Panels,¹⁰ sondern in montage- und collageartig gestalteten Seiten, die jeweils durch die bunt und in Großbuchstaben gedruckten Überschriften kontextualisieren, was der Schwerpunkt der Doppelseiten ist.

Auch in *#Klimawandel Challenge* (2021), der als Download in vier weiteren Sprachen frei verfügbar ist, werden die beiden adoleszenten Protagonist*innen, Sofia und Gabriel,

10 Einschränkung muss hier angemerkt werden, dass die fiktive Rahmenerzählung jedoch auf manchen Seiten in panelähnlicher Form in die Faktenvermittlung integriert wird, indem die Figuren hier bspw. in mehreren blasenförmigen Panels das Dargestellte begleiten, kommentieren und reflektieren (vgl. bspw. ebd., 30f.)

selbst aktiv und machen sich auf eine Reise durch Europa, um in Erfahrung zu bringen, was bereits an welchen Orten in Europa gegen den Klimawandel unternommen wird.

Indem die in einer fiktionalen Erzählung gekleideten Sachbücher nicht als reine Sachinformationen vermittelnde Medien vorkommen, scheint mit ihnen das Ziel verbunden zu sein, „sie für das Publikum emotional ansprechender zu machen“ (Mossner 2015, 245f.). So wird mit ihnen der Versuch unternommen, ökologische Fragen an die Lebenswelt der jungen Protagonist*innen bzw. an diese selbst als potenzielle Identifikationsfiguren anzubinden und auf diese Weise ein gesteigertes Interesse und eine höhere Bedeutsamkeit der Themen zu erzeugen. Ob dies tatsächlich gelingt bzw. unter welchen Voraussetzungen dies gelingen kann, wäre in Rezeptionsstudien noch zu untersuchen. Wie sich in den beiden letztgenannten Graphic Novels zeigt, wird des Weiteren öfters auf einen erwachsenen ‚Besserwisser‘ verzichtet, so dass die jungen Protagonist*innen nicht als von den Erwachsenen abhängig, sondern als eigenaktiv und handlungsfähig gestaltet werden.

Daneben, dass diese hybriden Formen der Graphic Novels durch die Rahmung der Sachinformationen in einer fiktionalen Erzählung die Kinder und Jugendlichen zur (Fortführung der) Rezeption motivieren dürften, animieren sie dazu, sich tiefergehend mit den dargestellten Phänomenen zu befassen und dazu zu recherchieren. Die fiktionalen Sach-Graphic Novels können insofern einen anregenden Einstieg in ein Schwerpunktthema im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung darstellen. Auch bieten sie fruchtbare Anregungen für die eigene reflektierte Auf- und Verarbeitung von Sachinformationen, die handlungs- und produktionsorientiert ausgestaltet werden können.

3. Ökologische Graphic Novels im Deutschunterricht

Wie in der Forschung wiederholt betont wurde, ist davon auszugehen, dass eine Beschäftigung mit ökologischen Themen und Fragestellungen allein auf rationaler Ebene nicht hinreichend ist. Stattdessen „muss auch die affektive bzw. emotionale Seite des Menschen beteiligt sein, bevor das Handeln den Erkenntnissen folgt“ (Wanning 2014, 6). Indem die grafische Literatur über den Einbezug der Bild- neben der verbalsprachlichen Ebene ein besonderes Potenzial mit sich bringt, Leser*innen auf ebendiesen Ebenen anzusprechen, scheint sie ein hervorragender Gegenstand für die Auseinandersetzung mit ökologischen Themen sowie im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Problematisch ist sicherlich die „im Deutschunterricht zu beobachtende Tendenz zum Übergehen der Bilder, wenn es um das Erfassen einer buchbasierten literarisch-fiktionalen Geschichte geht [...]“ (Kruse & Sabisch 2013, 16). Aufgrund der Forschungsergebnisse des letzten Jahrzehnts – insbesondere im Bereich der Bilderbuchforschung – ist davon auszugehen, dass ein Großteil der Schüler*innen vermutlich zwar bereits mit grafischer Literatur im schulischen Bereich Kontakt hatte, dass es sich dabei jedoch primär um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Medium im Sinne einer „Vermittlung pädagogisch relevanter Inhalte“ (ebd., 10) gehandelt haben dürfte, bei der die Form und folglich auch die Bilder außer Acht gelassen wurden, und aus diesem Grunde die medienanalytischen wie -reflexiven Fähigkeiten und Fertigkeiten gering ausgebildet sein werden. Dies dürfte v.a. mit den „rollenspezifische[n] Praktiken, Einstellungen und beliefs“ (Ritter & Ritter 2013, 134) der Lehrkräfte zusammenhängen, die das Bild bei der Behandlung grafischer Literatur auszuschließen neigen. Dass darüber hinaus anzunehmen ist, „dass die im Kindesalter etablierten

Bildbegegnungsstrategien relativ konstant bleiben“ (Uhlig 2014, 17), macht umso deutlicher, wie wichtig ein expliziter Einbezug auch des Bildes in die Beschäftigung mit grafischer Literatur ist. Dies gilt umso mehr in Anbetracht dessen, dass davon auszugehen ist, dass die medial vermittelten Bilder die Vorstellungen der Rezipient*innen zu ökologischen Themen maßgeblich prägen und aus diesem Grunde besonders wichtig zu reflektieren sind. In Anlehnung an Michael Baum lassen sich daher folgende grundlegende Vermittlungsziele festhalten: der „Aufbau einer propädeutischen Text-Bild-Kompetenz“, die „Erarbeitung einer Beschreibungssprache“, die „Erkundung der Formensprache des Comics selbst“, die „Untersuchung des Zusammenspiels von Sprache und Bild“, die „Rücksicht auf den Wahrnehmungsaspekt“, der „Erwerb von Wissen über die ,geschichtliche Entwicklung und Vielfalt der Comics“ (Grünewald 2001, S. 830)“ (vgl. Baum 2010, 212).

Darüber hinaus bieten sich Graphic Novels für vielfältige Möglichkeiten, fächerübergreifend zusammenzuarbeiten, an. Hinsichtlich der Gestaltung der grafischen Erzählungen dürfte eine Kooperation mit dem Fach Kunst gewinnbringend sein. Mit Blick auf die Verarbeitung ökologischer Fragestellungen in den Graphic Novels bietet sich schließlich je nach Schwerpunkt eine Zusammenarbeit mit naturwissenschaftlichen, wenn es um biologische, chemische oder physikalische Zusammenhänge geht, bzw. geisteswissenschaftlichen Fächern hinsichtlich historischer Entwicklungen, ethischer Fragen oder gesamtgesellschaftlicher Kontexte sowie politischer Fragen an.

Ein weiteres Potenzial dürfte auch in der Informationsvermittlung durch Sachcomics liegen (vgl. Mallia 2007), die in eine fiktionale Erzählung eingebunden werden, da sie die Informationsvermittlung auflockern, entlasten und auch individuelle, altersspezifische Sichtweisen der Protagonist*innen integrieren. Die Wissensaufnahme erleichtere die grafische Literatur „allerdings nicht, wenn der Comic schlecht gestaltet ist“, konstatiert Jüngst (2020, 52). Zudem sollten die Art und Weise der Wissenskonstruktion in den Comics ebenso wie deren Vermittlung stets mit reflektiert werden, um ein kritisches Bewusstsein in Bezug auf Faktenvermittlung zu entwickeln. Zu fragen ist diesbezüglich bspw. danach, inwiefern Quellen für das Dargelegte als Bezugspunkte aufgeführt werden bzw. manche Informationen auch schlicht nicht korrekt oder zu vereinfacht dargestellt werden. Somit gilt es im Deutsch- und Literaturunterricht, Chancen und Potenziale der Darstellungsmöglichkeiten ebenso auszuloten wie Probleme und Herausforderungen wie Leser*innenlenkung und Manipulation zu beleuchten, denen mit grafischer (Sach-)Literatur aufgrund der bildlichen Diskursstützen möglicherweise eher Vorschub geleistet wird.

Literatur

Primärliteratur

- Beaton, Kate (2023; Kanad. 2022). *Ducks. Zwei Jahre in den Ölsanden* (J. Dinter, Übersetzer). Reprodukt.
- Berger, Frauke (2018). *Grün. Buch 1/2*. Splitter.
- Berger, Frauke (2019). *Grün. Buch 2/2*. Splitter.
- Bravo, Émile (2016; Frz. 2011). *Pauls fantastische Abenteuer* (U. Pröfrock, Übersetzer). Kometenalarm. Carlsen.

- Cadène, Thomas & Adam, Benjamin (2020; Frz. 2019). *Soon* (U. Pröfrock, Übersetzer). Carlsen.
- Casanave, Daniel & Reeves, Hubert & Vandermeulen, David (2020; Frz. 2019). *Hubert Reeves erklärt uns den Ozean* (E. Jacoby, Übersetzer). Jacoby & Stuart.
- Duhamel, Bruno (2021; Frz. 2018). *Niemals* (L. Pithan, Übersetzerin). Avant-Verlag.
- Duhamel, Bruno (2023; Frz. 2022). *Niemals. D-Day* (L. Pithan, Übersetzerin). Avant-Verlag.
- Ertimo, Laura & Ahokoivu, Mari (2022; Finn. 2019). *Hey! Was ist nur mit dem Wetter los?* (M. Hawkins, Übersetzerin) Crocu.
- Galic, Bertrand & Vidal, Roger (2022; Frz. 2021). *Fukushima. Die Chronik einer Katastrophe* (M. Knopp, Übersetzer). Cross Cult.
- Hage, Anike (2008). *Die Wolke*. Ravensburger.
- Hamann, Alexandra, Zea-Schmidt, Claudia & Leinfelder, Reinhold (2020). *Die große Transformation. Klima – Kriegen wir die Kurve?* (3. Aufl. Jacoby & Stuart.
- Harms, Hanna (2022). *Milch ohne Honig*. Carlsen.
- Hommer, Sascha (2008). *Insekt*. Reprodukt (2. Aufl.).
- Jancovici, Jean-Marc & Blain, Christoph (2022; Frz. 2021). *Welt ohne Ende* (U. Pröfrock, Übersetzer). Reprodukt.
- Jüliger, Lukas (2020). *Unfollow*. Reprodukt.
- Kon, Satoshi (2023; Jap. 2011). *Kaikisen. Zurück ins Meer* (J. Ossa, Übersetzer). Carlsen Verlag.
- Leo & Jamar, Corine & Simon, Fred (2018; Frz. 2016). *Mermaid Project* (H. Sachse, Übersetzer). *Episode 1*. Splitter.
- Lepage, Emmanuel (2013; Frz. 2012). *Ein Frühling in Tschernobyl* (T. Krämling, Übersetzerin). Splitter.
- Lylvian & Christ, James & Lorien, Aureyre (2023; Frz. 2020). *Die Giganten 1. Erin* (M. Le Comte, Übersetzer). Carlsen Comics.
- Lylvian & Drouin, Paul & Christ, James & Lorien, Aureyre (2023; Frz. 2020). *Die Giganten 2. Siegfried* (M. Le Comte, Übersetzer). Carlsen Comics.
- Lylvian & Drouin, Paul & Russo, Luisa & Lorien, Aureyre (2023; Frz. 2021). *Die Giganten 3. Bora und Leap* (M. Le Comte, Übersetzer). Carlsen Comics.
- Midthun, Arild & Samset, Bjorn H. (2022; Norw. 2022). *Eva. Klima in der Krise* (S. Kentopf, Übersetzerin). Panini Comics.
- Picault, Aude (2023; Frz. 2022). *Amalia* (L. Pithan, Übersetzerin). Reprodukt.
- Pinto, Bruno, Nogueira, Quico & Duarte, Nuno (2021). *#Klimawandel Challenge* (N. T. Stuart, Übersetzerin). Stuart & Jacoby.
- Prado, Miguelanxo (2020; Span. 2020). *Die Lethargie* (A. Höchemer, Übersetzer). Carlsen.
- Tatsuta, Kazuto (2016; Jap. 2015). *Reaktor 1F. Ein Bericht aus Fukushima 1–3* (J. Ossa, Übersetzer). Carlsen.
- Wendt, Cristin & Büscher, Ronja (2019). *Message. Buch 1. Loading*. Cross Cult.
- Wohlleben, Peter (2015). *Das geheime Leben der Bäume. Was sie fühlen, wie sie leben – die Entdeckung einer verborgenen Welt*. Ludwig Buchverlag.
- Zep (2020; Frz. 2018). *The End* (C. Sandberg, Übersetzerin). Schreiber & Leser.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf & Sowa, Hubert (2016). *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele*. Klett Kallmeyer.
- Baum, Michael (2010). Bild-Text-Didaktik und -Ästhetik: Lesen und Verstehen piktoraler Texte. In Volker Frederking u.a. (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur und Mediendidaktik* (Bd. 2, S. 200–218). Schneider.
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2012). Comic, Manga und Graphic Novel für Kinder und Jugendliche. In Günter Lange (Hrsg.), *Kinder und Jugendliteratur – Ein Handbuch. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik* (S. 307–332). Schneider.
- Engelns, Markus & Preußner, Ulrike & Giesa, Felix (2020). Zur Einleitung in diesen Band: Comics im Dazwischen und Darunter. In dies. (Hrsg.), *Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 9–19). Bachmann.
- Giesa, Felix (2012). Große Bandbreite. Die Spielarten von Comic und Graphic Novel für Kinder und Jugendliche sind vielfältig und nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen. Zu den Schwierigkeiten einer Begriffsbestimmung. *JuLit 1*, 15–22.
- Giesa, Felix (2019). „What the hell is going on with Global Warming?“ Öko-Comics zwischen Sachinformation und Unterhaltung. *kjle&m 3*, 78–84.
- Glaserapp, Gabriele von (2013). Apokalypse now! Formen und Funktionen von Utopien und Dystopien in der Kinder- und Jugendliteratur. In Hans-Heino Ewers, Gabriele von Glaserapp & Claudia Maria Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 67–86). Schneider.
- Grünewald, Dietrich (2012). Vom kritischen zum genießenden Blick. Der Umgang mit Bildgeschichten im Unterricht soll die Vielfalt und den Reichtum der Kunstform erfahrbar machen und das Urteilsvermögen der Schüler schärfen. *JuLit 1*, 27–34.
- Hoffmann, Jeanette (2019). „guck mal jetzt [-] jetzt hat die katze drei köpfe“. Aneignung narrativer Bilder im Kindergarten am Beispiel von David Wiesners *Herr Schnuffels*. In Bettina Uhlig, Gabriele Lieber & Irene Pieper (Hrsg.), *Erzählen zwischen Bild und Text* (S. 165–180). Kopaed.
- Hollerweger, Elisabeth & Stemmann, Anna (2014). Wenn möglich, bitte wenden. Klimawandel als Makrothema einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im medienintegrierten Deutschunterricht am Beispiel des Comics *Die große Transformation*. *kjle&m 14 extra*, 169–177.
- Jüngst, Heike Elisabeth (2020). Umweltschutz-Comics. Vom Wissen zum Handeln. *kjle&m 4*, 50–56.
- Kerkhoff, Ingrid (1975). *Literaturunterricht. Didaktik und Theorie am Beispiel der Comics*. Anabas-Verlag.
- Klein, Christian (2015). Gezeichnete Helden? Figurendarstellungen in graphischer Umwelt- und Klimawandelliteratur. *Komparatistik online 2*, 69–83. Online unter: https://www.komparatistik-online.de/index.php/komparatistik_online/article/view/164/124, zuletzt abgerufen am 29.07.23.
- Knaller, Susanne (2007). *Ein Wort aus der Fremde. Geschichte und Theorie des Begriffs Authentizität*. Universitätsverlag Winter.
- Kruse, Iris (2013). „... und hier ist dann das Bild.“ Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In Iris Kruse & Andrea Sabisch (Hrsg.),

- Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale* (S. 137–150). Kopaed.
- Kruse, Iris & Sabisch, Andrea (2013). *Fragwürdiges Bilderbuch. Skizzen zu Theorie, Methodologie und Didaktik – Zur Einleitung*. In Iris Kruse & Andrea Sabisch (Hrsg.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale* (S. 7–22). Kopaed.
- Lange, Günter & Petzoldt Leander (2018). *Textarten – didaktisch. Grundlagen für das Studium und den Literaturunterricht*. 8. Aufl. Schneider.
- Leubner, Martin, Saupe, Anja & Richter, Matthias (2016). *Literaturdidaktik*. De Gruyter.
- Mahne, Nicole (2007). *Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung*. V&R.
- Mallia, Gorg (2007). „Learning from the Sequence: The Use of Comics in Instruction”. *ImageText. Interdisciplinary Comics Studies* 3. Online unter: <https://imagetextjournal.com/learning-from-the-sequence-the-use-of-comics-in-instruction/>, zuletzt abgerufen am 29.07.23
- Mayer, Sylvia (2015). *Klimawandelroman*. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Eco-criticism. Eine Einführung* (S. 233–244). Böhlau.
- Meurer, Birgit (2011). *Der Comic als intermediäres Vehikel im Deutschunterricht*. In Roland Jost & Axel Krommer (Hrsg.), *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht* (S. 138–169). Schneider.
- Mikota, Jana (2019). *Umweltbewusstsein mit Kinder- und Jugendliteratur vermitteln*. In Jochen Heins & Christoph Jantzen (Hrsg.), *Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule* (S. 199–215). Kopaed.
- Mossner, Alexa Weik von (2015). *Die Vorstellung der Zukunft. Dystopische Klimaszenarien in der Populärkultur*. In Daniela Hahn & Erika Fischer-Lichte (Hrsg.), *Ökologie und die Künste* (S. 245–256). Wilhelm Fink.
- Nikolajeva, Maria (1988). *The Magic Code. The use of magical patterns in fantasy for children*. Almqist & Wiksell International.
- Pflugmacher, Torsten (2016). *Didaktik der Katastrophe am Beispiel der Atomkatastrophe im literarischen, filmischen und journalistischen Diskurs*. In Sieglinde Grimm & Berbeli Wanning (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik* (S. 115–139). V&R.
- Rank, Bernhard (2012). *Phantastische Kinder- und Jugendliteratur*. In Günter Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik* (168–192). Schneider.
- Ritter, Alexandra (2020). *Angerührt sein und aufgerüttelt werden. Natur- und Umweltschutz im Bilderbuch*. *kjle&m* 4, 57–63.
- Ritter, Alexandra & Ritter, Michael (2013). *Sichtungen im „Schnipselgestrüpp“*. Einblicke in eine Forschungsprojekt zur (Re-)Konstruktion von (literarischen) Sinnstrukturen bei der Rezeption von Bilderbüchern in pädagogischen Kontexten. In Iris Kruse & Andrea Sabisch (Hrsg.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale* (S. 125–136). Kopaed.
- Ritter, Alexandra & Ritter, Michael (2020). *Fantasievoll oder alltagstauglich? Handlungswirksame Orientierungen von Lehrer*innen zur Bilderbuchauswahl*. In Gabriela Scherer, Kathrin Heintz & Michael Bahn (Hrsg.), *Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur* (S. 39–56). WVT.
- Siebenhüner, Steffen u.a. (2019). *Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi*. *Didaktik Deutsch* 47, 44–64.

- Staiger, Michael (2012). Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In Ingelore Oomen-Welke & Michael Staiger (Hrsg.), *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert* (S. 41–51). Fillibach.
- Staiger, Michael (2013). Zur Komplexität des Erzählens im Bilderbuch. Narratologische Desiderate und Ansatzpunkte. In Iris Kruse & Andrea Sabisch (Hrsg.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale* (S. 65–75). Kopaed.
- Staiger, Michael (2020). Wozu grafische Literatur im Deutschunterricht gut ist! Ein Blick zurück nach vorn. In Markus Engeln, Ulrike Preusser & Felix Giesa (Hrsg.), *Comics in der Schule. Theorie und Unterrichtspraxis* (S. 23–35). Bachmann Verlag.
- Staiger, Michael (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In Ben Dammers, Anne Krichel & Michael Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 3–27). Metzler.
- Stemmann, Anna (2015). Gezeichnete Umwelt. Übergänge von faktuellem und fiktionalem Erzählen in der Graphic Novel. *kjls&m*. 3, 69–77.
- Uhlig, Bettina (2014). „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimaginieren bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In Gabriela Scherer, Steffen Volz & Maja Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 9–22). WVT.
- Volz, Steffen (2014). „Kann der hinterher?“ – Verstehensleistungen und Vermittlungshilfen: zeitgenössische Bilderbücher in der Rezeption von Grundschulkindern. In Gabriela Scherer, Steffen Volz & Maja Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 23–43). WVT.
- Wanning, Berbeli (2014). Literatur, Natur, Umwelt. *Deutschunterricht* 2, 4–10.
- Wanning, Berbeli & Stemmann, Anna (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–270). Böhlau.
- Wrobel, Dieter (2015). Graphic Novels. *Praxis Deutsch* 252, 4–14.
- Zapf, Hubert (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.
- Zöhrer, Marlene (2020). Wissensbilder – Erzählen im Sachbilderbuch. In Tobias Kurwinkel, Corinna Norrick-Rühl & Philipp Schmerheim (Hrsg.), *Die Welt im Bild erfassen. Multi-disziplinäre Perspektiven auf das Bilderbuch* (S. 129–145). Königshausen & Neumann.

Von der Natur- zur Ökolyrik und zurück

Brauchen Kinder Umweltkatastrophen in Versform?

1. Einleitung

*In wenigen Worten die ganze Welt*¹

Dem Begriff Ökolyrik haftet etwas Ambivalentes an. Wo die Lyrik ihr Refugium in der sprachlichen Formgebundenheit, aus der sie all ihre Kraft zieht, abstecken will, wird ihr bereits vor dem ersten Atemzug die sprachstrukturell geschenkte Leichtigkeit und Freiheit durch das ökologisch Schwergewichtige entzogen.

Wilhelm Dilthey, der vielleicht wichtigste hermeneutische Theoretiker des 19. Jahrhunderts, bringt die besondere sprachliche Kraft der Lyrik pointiert zum Ausdruck:

Jedes poetische Werk [...] hat nicht die Absicht, Ausdruck und Darstellung des Lebens zu sein. [...] So versetzt es den Auffassenden in Freiheit, indem er sich in dieser Welt des Scheins außerhalb der Notwendigkeiten seiner tatsächlichen Existenz findet. Es erhöht sein Daseinsgefühl. [...] Es öffnet ihm den Blick in eine höhere und stärkere Welt [...] Denn jedes echte poetische Werk hebt an dem Ausschnitt der Wirklichkeit, den es darstellt, eine Eigenschaft des Lebens heraus, die so vorher nicht gesehen worden ist. [...] Mit den Augen des großen Dichters gewahren wir Wert und Zusammenhang der menschlichen Dinge. (Dilthey 1977, 138)

So gewinnt die Poesie ihr Ansehen gerade nicht dadurch, dass sie dem Auftrag, das Leben realistisch abzubilden, folgt. Stattdessen sollen ihre Mittel die Einsicht und Erkenntnis des Lesenden weiten und sein Daseinsgefühl erhöhen, indem sie einen „Ausschnitt der Wirklichkeit“, „eine Eigenschaft des Lebens“ in der ihr zugeeigneten Weise herausstellt.

Lyrik entfaltet ihre Kraft erst in der engen Bezogenheit formaler und inhaltlicher Gesichtspunkte. Wie kaum ein anderes Genre vermag sie es, sich des Mittels der textlichen Leerstellen zu bedienen und schafft durch die so entstehenden Unbestimmtheiten rezeptionsästhetische Möglichkeitsräume (Iser 1976, 60).

Nun manifestiert sich mit dem Begriff Ökolyrik aber, wie wir oben bereits feststellten, eine Ambivalenz, die, so scheint es, entweder nur zugunsten der Lyrik oder zugunsten des Ökologischen aufgelöst werden kann. Ein Blick in die Ökolyrik für Erwachsene lässt den Schluss zu, dass dieses Verhältnis eher zuungunsten der Lyrik ausfällt. Denn zum einen sind ihre Ausdrucksmöglichkeiten in Bezug auf ökologische Themen kaum untersucht wor-

¹ *In wenigen Worten die ganze Welt* ist der Titel eines Gedichtbandes für Kinder und Erwachsene, herausgegeben von Christiane Knödler (2009).

den. Zum anderen erweckt eine genauere Beschäftigung den Eindruck, dass Ökolyrik in der literaturwissenschaftlichen Debatte generell eher gemieden wird, weil sie die ihr moralisch aufgeladene Schwere nicht überwinden kann. Im Folgenden werden Positionen vorgestellt, die diese Einschätzung zu bestätigen scheinen. Ich gehe dabei zunächst auf Ökolyrik für Erwachsene ein, weil eine vergleichbare theoretische Auseinandersetzung für die ökologisch motivierte Kinderlyrik bisher nicht geführt wurde, wenngleich es ökologisch motivierte Kinderlyrik gibt.

2. Ökolyrik für Erwachsene

*Schrecklich ist die Verführung zur Güte!*²
Bertolt Brecht

In ihrer 1991 veröffentlichten Dissertation *Vom Naturgedicht zur Ökolyrik in der Gegenwartspoese* entwickelt Yong-Min Kim den Begriff Ökolyrik aus der Naturlyrik. Sie schlägt vor, Ökolyrik als eine politisch motivierte Naturlyrik aufzufassen, die auf umweltzerstörende Missstände aufmerksam macht:

In dem Maß, wie die Natur völlig zu verschwinden droht und demzufolge selbst zum politischen KampftHEMA wird, wandelt sich die traditionelle Naturlyrik zu einer gesellschafts- und zivilisationskritischen Lyrik. Diese literarische Neuerscheinung seit den 70er Jahren läßt sich als die Ökolyrik bezeichnen. (Kim 1991, 33)

Für Yong-Min Kim ist Ökolyrik eine Form der Naturlyrik, die dem Auftrag zur Gesellschafts- und Zivilisationskritik folgt: Durch diesen politischen Auftrag verliert die Naturlyrik ihren naturkundlichen, allegorischen und emphatischen Charakter. Ökolyrik hat, Kim zufolge, ihre Daseinsberechtigung im politischen Kampf erworben.

Auch Peter Cornelius Meyer-Tasch (1981) schreibt der Ökolyrik in der Einleitung zu seiner Anthologie *Im Gewitter der Geraden – Deutsche Ökolyrik* das „Aufzeigen anthropogener und soziokultureller Verursachungszusammenhänge“ (S. 11) zu. In seiner Einleitung versieht er den, wie er selbst anmerkt, leicht ironisierenden Begriff Ökolyrik mit dem Attribut „Artikulation des Unbehagens“ (S. 11). Dabei legt er der Ökolyrik eine Dialektik von Rationalität und Emotionalität zugrunde, die sich mit „besonderer Deutlichkeit an der Polarisierung des quantitativ akzentuierten Fortschritts- und Wachstumsdenken und des qualitativ akzentuierten sozioökologischen Bewusstseins“ orientiert.

Insgesamt betrachtet, gelten insbesondere die 1960er- bis 1980er-Jahre sowohl in der BRD als auch in der DDR als Blütezeit der Ökolyrik. Ihre nicht nur politische, sondern auch moralische Engagiertheit lässt sich dabei im Rückgriff auf Bertolt Brecht erklären. Denn geht es um die Opposition von Naturlyrik und politisch motivierter Dichtung, wird im deutschsprachigen Raum insbesondere Brecht zitiert, der mit seinem Appell *An die Nachgeborenen* fragt: „Was sind das für Zeiten, wo | Ein Gespräch über Bäume fast ein Verbrechen ist | Weil es ein Schweigen über so viele Untaten einschließt!“ Eine literarische Leichtigkeit und Aus-

2 Aus: Brecht, *Der kaukasische Kreidekreis* (2009).

gelassenheit, ein naives Fragenstellen wird verunmöglicht, weil hinter allem Leichten die Versuchung stehen könnte, man wolle sich einer zu tragenden Verantwortung entziehen.

So kommt auch Heinrich Detering zu dem Schluss:

Im deutschen Sprachraum wird eine literaturtheoretisch-systematische Erörterung von Formen und Möglichkeiten einer ökologisch sensibilisierten Lyrik zusätzlich dadurch erschwert, dass die deutsche Entsprechung des angelsächsischen Begriffs einer *Ecopoetry*, ‚Ökolyrik‘, hier seit den 1970er-Jahren eine emphatisch politische Bedeutung im Kontext literarischer Bewegungen besaß und eben deshalb pejorativ verwendet worden ist: als Bezeichnung einer meinungsstarken, ästhetisch anspruchslosen Variante politisch-agitatorischen Schreibens. (Detering 2015, 205)

Aus allem bisher Dargestellten erhärtet sich der Eindruck, dass das Lyrische am Ökologischen leidet und deshalb die Daseinsberechtigung eines Stiefpflänzleins fristet: Es wirkt die Lyrik in der Ökologie wie ein Pflänzlein, das sich nicht nur durch irgendeinen Straßenasphalt hindurchzwängen muss, sondern zudem noch durch einen, der am Ende auch noch viel befahren ist. So lebt sie nicht nur in ständiger Bedrohung, sondern kommt gar nicht erst richtig zu ihrer Entfaltung. Und so stellt sich die Frage: Kann eine Ökolyrik, die sich im semantischen Feld der Gesellschaftskritik, des Kampfes, der politischen Agitation befindet, überhaupt sprachkünstliche Feinheiten hervorbringen?

Detering (2015, 205) muss sich diese Frage wohl auch gestellt haben, denn er kommt für die Lyrik im Horizont des *Ecocriticism* zu der Einschätzung, dass Gedichte bisher überhaupt kaum auf Ausdrucksmöglichkeiten hin befragt worden seien, die spezifisch sein könnten für die Beschäftigung mit einer in ökologischer Perspektive wahrgenommenen Natur. Der Frage, ob und was lyrische Dichtung als sprachliches Kunstwerk zur Reflexion über das menschliche Verhältnis zur Natur beitragen kann, geht er deshalb genauer nach. Dabei untersucht er neben Themen und Motiven der Naturdichtung und Naturphilosophie insbesondere formsemantische Aspekte wie rhetorische, stilistische und metrische Eigenschaften.

Die Frage nach spezifischen Leistungen des Gedichts im Blick auf den *Ecocriticism* richtet sich darum sinnvoller Weise zuerst nicht auf das, was Gedichte mit anderen Textsorten gemeinsam haben, sondern auf die Verknüpfungen von ökologisch relevanten Themen, Motiven, Aussageabsichten mit formalen Eigenschaften der lyrischen Rede und die sich daraus ergebenden Merkmale unterschiedlicher poetischer Genres. Da die möglichen Formen historisch entwickelt worden sind, kann diese systematische Frage am besten anhand historischer Beispiele beantwortet werden. (Detering 2015, 211)

Deterings Analysen zeigen an verschiedenen Beispielen, wie Formgebundenheit und Themen einander ergänzen und gegenseitig unterstützen können. Deutlich wird, dass grundsätzlich alle zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel ökologische Themen sprachgebunden stützen können.

Für unser lyrisches Pflänzlein heißt das, dass ein Überleben im Asphalt möglich wäre, wenn der Verkehr zu seinem Schutze umgelenkt würde. Auf die Ökolyrik übertragen hieße das, dass gerade das Lyrische an ihr die Kraft haben sollte, das Ökologische durch den mora-

lich überfrachteten Sumpf zu retten, indem es bewusst sprachästhetische Leerstellen schafft, die den Lesenden durch poetische Distanznahme in seine moralische Autonomie lenken.

Mit der Idee, dass sprachästhetische Mittel der Lyrik literarische Möglichkeitsräume auf eine Weise öffnen können, dass Leser*innen in eine größtmögliche moralische Autonomie geführt werden, möchte ich im Anschluss einzelne Beispiele der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur untersuchen. Zunächst aber möchte ich prüfen, ob es für die Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen überhaupt vergleichbare Hinweise auf die für die Ökolyrik Erwachsener nachweisbare moralisch aufgeladene Schwere gibt.

3. Ökolyrik für Kinder und Jugendliche³

*Ein Gedicht ist ein Kindergedicht,
wenn ein Kind ein Gedicht liest.*

Hans-Joachim Gelberg

Phänomene wie Klimaaktivist*innen, Fridays for Future, Greta Thunberg und die rasant anwachsende Zahl von Prosatexten zum Thema Umwelt und Klima in der Kinder- und Jugendliteratur⁴ lassen erwarten, dass zumindest ein Bruchteil dieser gesellschaftlichen Bewegungen auch in lyrischen Formen dargestellt und dementsprechend literaturwissenschaftlich ausgewertet werden. „Wie kaum eine andere Literaturform hat die Kinder- und Jugendliteratur (KJL) das Thema Ökologie intensiv aufgegriffen und damit eine zentrale Rolle in der ästhetischen Umsetzung gesellschaftlicher Innovationsprozesse übernommen.“ (Wanning & Stemmann 2015, 258).

Während die Naturlyrik ganz selbstverständlich in die Kinderzimmer eingezogen ist (wenigstens in diejenigen, die für Lyrik überhaupt Platz zur Verfügung stellen)⁵, gibt es für die Ökolyrik bisher keine so benannte Monografie oder Anthologie für Kinder.⁶ Dennoch finden sich hier und da Gedichte, die sich der Ökolyrik zuordnen lassen. Bevor ich mich der Lyrik zuwende, gehe ich zunächst dem Phänomen des Ökologischen in der Kinder- und Jugendliteratur nach.

3 Eine Abgrenzung wird hier lediglich von der Kinderlyrik zur Erwachsenenlyrik gesucht. Jugendliche werden m.E. sowohl durch Kinder- als auch durch Erwachsenenlyrik als Leser*innen angesprochen. Eine eigene Definition ließe sich analog zur Kinderlyrik formulieren.

4 Hier empfiehlt sich ein Blick auf die Internetseiten der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur, welche seit 15 Jahren monatlich Bücher zum Thema Klima, Umwelt und Natur vorstellt. Wanning und Stemmann (2015) gehen davon aus, dass die KJL bereits seit den 1970er-Jahren die Beziehungen von Kindheit und Umwelt problemorientiert behandelt. Es werden Themen wie Energie, Technisierung, Umweltverschmutzung, Klimawandel, Artenschutz, Mobilität und Globalisierung aufgegriffen.

5 Ein Beispiel hierfür ist Josef Guggenmos, z.B. *Es flüstert und rauscht. Naturgedichte für Kinder* (Beltz & Gelberg 2022).

6 Für Jugendliche mag das geringfügig anders aussehen. Zu nennen ist der Titel: *Poetry for future*, herausgegeben von Samuel J. Kramer (2020). 45 Beiträge behandeln das Verhältnis von Mensch und Umwelt in dystopischen, postapokalyptischen Szenarien, optimistischen Visionen einer besseren Zukunft, präzisen Analysen, Satiren und poetischen Umdeutungen.

3.1 Ökologische Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen

Das Ökologische in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) sind Dagmar Lindenpütz zufolge Textkorpora, „in denen es um Probleme der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt unter dem Leitgedanken der ökologischen Krise geht“ (Lindenpütz 2000, 728). Lindenpütz differenziert zwischen Texten zur ökologischen Aufklärung, Texten zur ethischen Fundierung und Texten mit radikal skeptischem Tenor (vgl. ebd., 732).

Aufklärung, Ethik und Skeptizismus sind herausfordernde Wackersteine für die KJL, die sich als heteronom moralisierende Tendenzen in der ökologischen Literatur nachweisen lassen. So sind Darstellungen nicht selten bedrohlich und beängstigend: In *Palmen am Nordpol*⁷ beispielsweise werden Kinder darauf hingewiesen, „dass es vielleicht noch viel schlimmer wird“. In dem Ratgeber *You for future*⁸ wird Kindern deutlich gemacht, dass die Klimakrise die momentan größte Bedrohung für unser aller Zukunft darstelle (S. 7). Zusammen mit dem Buch *Every day for future*⁹ werden Lösungen der Klimakrise zur persönlichen, individuellen Aufgabe für Kinder: „Du kannst etwas tun!“ (S. 6) In *You for future* heißt es: „Du kannst die Welt verändern.“ (S. 14). „Du bist nie zu jung, um etwas zu bewegen.“ (Klappentext hinten) Selbst mit Schuldzuweisungen müssen sich Kinder auseinandersetzen: „Es ist nicht deine Schuld, dass die Welt ist, wie sie ist, es wär‘ nur deine Schuld, wenn sie so bleibt.“ (You for future, S. 8). In dem Buch *Umweltheld in zwei Minuten: 50 tolle Tricks, wie du die Welt rettest*¹⁰ werden komplizierte Prozesse zu Tricks vereinfacht, die mit dem Zauberstab in den Griff zu bekommen seien. Viele, wenn nicht gar die meisten zum Thema erschienenen Titel rufen mit Slogans wie „Gemeinsam retten wir die Welt“ zur Verantwortungsübernahme auf, die bereits im Kindesalter getragen werden soll.

Folgt man Axel Goodbody, sind „Natur und Umwelt kulturell bedingte Konstrukte, an deren Konstituierung ‚schöne‘ Literatur in der Vergangenheit wesentlichen Anteil gehabt hat.“ (Goodbody 1998, 25) Fiktionale Literatur hat das Potenzial für eine kritische, nachhaltige, ökologische Bildung, wenn sie durch ihre ‚schönen‘ Darstellungen denjenigen Abstand schafft, den es braucht, um einen eigenen Standpunkt entwickeln zu können. Vielen Titeln aber haftet statt des Schönen eher etwas moralisch Bevormundendes und Beschwerendes an, was mitunter lähmt, was eher Ängste und Hoffnungslosigkeit zu schüren vermag. Dem Lyrischen aber dürfte es doch gelingen, durch seinen poetischen Flügelschwung Lesende in die Autonomie und Freiheit, in den Mut und die Hoffnung zu tragen.

7 Marc Horst & Wendy Panders (2018). *Palmen am Nordpol. Alles über den Klimawandel*. Thienemann-Esslinger.

8 Franziska & Günther Wessel (2020). *You for future*. Arena.

9 Frechverlag (Hrsg.) (2019). *Every Day for Future. 100 Dinge, die du selbst tun kannst, um das Klima zu schützen, nachhaltig zu leben und die Natur zu bewahren*. Frech.

10 Martin Dorey & Tim Wesson (2020). *#Umweltheld in zwei Minuten. 50 tolle Tricks, wie du die Welt rettest*. Dressler.

3.2 Ökologische Lyrik im Besonderen

Auch wenn der Begriff Lyrik im gesamten ersten Abschnitt dieses Beitrages als selbstverständlich eingeführt und verwendet wurde, möchte ich an dieser Stelle den Begriff mit einer Definition genauer umreißen. Auf eine umfangreiche Darstellung der Definitionsversuche verzichte ich allerdings,¹¹ denn die folgende Definition grenzt diejenigen Texte, um die es hier gehen soll, hinlänglich von allen anderen ab. Die Definition von Franz (2021) führt neben den sprachstrukturellen Kriterien der Sprachgebundenheit und der häufigen, aber nicht ausschließlichen Gereimtheit auch die Adressaten und die diversen Rezeptionsformen ins Feld. So definiert Franz Kinderlyrik als:

sämtliche in gebundener, großenteils gereimter Sprache und in einer bestimmten Form von Kindern oder Erwachsenen für Kinder vom Kleinkindalter bis etwa 12 Jahren verfassten und von diesen rezipierten sprech-, les- und zum Teil auch sing- und spielbaren Texte. (2021, 4)

Aus meiner Sicht sind damit alle gebräuchlichen Genres der Kinderlyrik eingeführt. Sie reichen vom Fingerspiel zum Reim, Gedicht, Wiegen- und Spiellied, Kinder- und Sprachspiel bis hin zur Versprosa. Ob gereimte Bilderbuchtexte, lautmalerische Passagen in Geschichten oder ganze Romane in Versform: In all diesen Textformen lassen sich Bestandteile formgebundener Sprache finden. Typische Gestaltungsmerkmale sind dabei Reim, Metrum bzw. Rhythmus, Wiederholung und Klang.¹² Die besondere Qualität der Lyrik für Kinder lässt sich wohl am besten mit Hans Magnus Enzensbergers Worten beschreiben:

Nicht ein fehlerloser Strophenbau, keine technische Vollkommenheit entscheidet über den poetischen Wert [...]. Gut ist, was dem Kind Welt als Sprache zuträgt und kenntlich macht: jede Silbe eine Überraschung, ein winziges Wunder. (Enzensberger 1961, 359).

Nur auf den ersten Blick scheint hier die Qualität eines Gedichtes an seiner inhaltlichen Ausgestaltung festgemacht zu werden. Denn es geht ihm nicht darum, die Welt allein durch ein sauberes Metrum im Vers zu verdichten und Leser*innen zum ästhetischen Genuss der sprachlich gelungenen Form einzuladen. Der Wert der Lyrik wird, oberflächlich betrachtet, an seiner Informations-, wenn nicht gar Erziehungsunterstützung bemessen. Dadurch aber, dass dem Kind Welt nicht *durch* Sprache, sondern *als* Sprache zugetragen wird, vereint Enzensberger Außersprachliches mit Sprachlichem. Deshalb wird der Inhalt, das Außersprachliche an das Sprachliche gebunden, und deshalb muss die Qualität des Gedichtes zuvörderst an seiner sprachlichen Form gemessen werden.

Ein wesentlicher Grund dafür, dass ökologische Themen so wenig in der Kinderlyrik ankommen, lässt sich, und das bestätigt meine zuvor formulierte Annahme, in der Tat als Sorge herauslesen, dass politisch oder pädagogisch motivierte Inhalte die sprachästhetische

11 Für einen kurzen Überblick kann Franz 2021, S. 4ff. empfohlen werden.

12 Genauer untersucht wurde der Aufbau von Kinderlyrik beispielsweise von Magda Motté (1983). *Moderne Kinderlyrik*. Peter Lang sowie Anja Wildemann (2003). *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Peter Lang.

Kraft von Gedichten zerstören könnten. In einer einleitenden Anmerkung zu ökologisch motivierter Kinderlyrik *Eine kleine Nordseewelle hatte eine kleine Delle*¹³ merkt Uwe Michael Gutzschhahn für seine Zusammenstellung von Naturgedichten an:

Wenn das Thema Umweltzerstörung ins Gedicht kommt, geht verständlicherweise schnell die Leichtigkeit des Poetischen verloren und die Aussage bekommt ein Übergewicht gegenüber der literarischen Gestaltung. (Gutzschhahn 2019, 139)

Dass Poetisches etwa Leichtigkeit impliziert, erschließt sich mir hier nicht ganz. Was aber deutlich wird, ist, dass Gutzschhahn auf ästhetische Akzente, die das Kind nicht einschüchtern und nicht maßregeln sollen, vertraut:

Manchmal bewirkt die bloße Benennung, die schlichte Aufzählung, das einfache Nebeneinanderrücken stärker als jedes absichtsvolle Zeigefingerheben, uns zu beunruhigen, unsere Welt zu hinterfragen. Manchmal reicht ein kleines Spiel, ein Trick, um die Spannung zwischen Mensch und Natur hörbar zu machen. (Gutzschhahn 2019, 139)

Gutzschhahn kritisiert nicht nur die Abwesenheit von vermeintlicher Leichtigkeit sprachästhetischer Formen, sondern auch die in der Ökolyrik mitschwingende moralische Ansprache¹⁴, die das Kind bevormundet oder zumindest im Verdacht steht, dieses zu tun. Die Verteidigung lyrischer Ungezwungenheit fällt auf. Als solle die Lyrik als letzte Bastion vor pädagogischen und politischen Grenzüberschreitungen geschützt werden. Ist diese Sorge berechtigt? Im Folgenden werden einzelne Gedichte, die der Ökolyrik zugeordnet werden können, genauer auf ihr Potenzial hin untersucht. Leitend ist dabei die Frage, inwieweit sprachästhetische Leerstellen beziehungsweise Unbestimmtheiten geschaffen werden, die Leser*innen durch poetische Distanznahme in ihre moralische Autonomie lenken. Gibt also ein Gedicht dem Kind die Möglichkeit, sich selbst einen Standpunkt zu erarbeiten?

13 Aus *Das Gedicht #27: Dichter an die Natur*, 2019, herausgegeben von Christoph Leisten und Anton G. Leitner

14 So versetzt auch Gelberg dem Moralischen an Kindergedichten einen Tritt mit den Worten: „wo immer noch die Moral an ihnen klebt wie Fliegenschleim“ (zit. nach Kliewer 1999, 37).

4. Ökolyrische Textbeispiele

BAUMBAUMBAUMBAUM
BAUMBAUMBAUMBAUM
BAUMBAUMBAUMBAUM
BAUMBAUMBAUMBAUM
BAU BAUM AU BAUM
BA M AU BA M UM
AU B M AU AU
B UM AU B MB M
AU AU AU AU
Manfred Schlüter¹⁵

Die folgenden vier ökologischen Gedichte ermöglichen Kindern und Jugendlichen, sich mit ökologischen Themen auseinanderzusetzen. Auf ganz unterschiedliche Weise nutzen Dichter*innen dazu poetische Mittel. Gudrun Pausewang und Jürgen Spohn geben dabei einen moralischen Standpunkt mit einem radikal skeptischen Tenor vor, Georg Bydlinski und Fredrik Vahle verzichten auf einen solchen. Sie halten lediglich den Möglichkeitsraum für moralische Fragen offen. Diese Fragen aber müssen Lesende selbst mitbringen. Statt Antworten, statt einem Richtig oder Falsch finden Kinder dann Fühlbares, Hörbares, Ein- und Zweisichtiges.

Future!¹⁶

Ich nehm's nicht hin,
ohne Zukunft zu sein!
Dagegen will ich mich wehren.
Ich werde die Hoffnung
in dieser Welt,
so heftig ich kann, vermehren.

Das Feindbild, die Machtgier,
den Rüstungswahn
will ich nach Kräften bekämpfen!
Verschließt man sich auch
meinem warnenden Wort,
und trägt man mich auch
von der Straße fort:
Ich laß mir die Hoffnung nicht dämpfen!
Gudrun Pausewang

Mit ihrem Gedicht „Future!“, das bereits 1987 erschienen ist, gelingt Gudrun Pausewang das aufrichtige Gelöbnis der bürgerlichen Freiheitsbewegung, füreinander und für die

¹⁵ Schlüter 2019, 33.

¹⁶ Aus Pausewang 1987, 94.

gemeinsame Gestaltung der Zukunft hoffnungsvoll einzutreten. Der Titel des Gedichts reagiert auf die damalige No-Future-Bewegung. „No Future!“ war ein Slogan der englischen Punk-Bewegung. Er geht auf das Punk-Stück „God Save the Queen“ der Gruppe Sex Pistols zurück. Pausewang sagt in 14 Versen der Ausweglosigkeit den Kampf an. „Ich nehm’s nicht hin, | ohne Zukunft zu sein! | Dagegen will ich mich wehren.“ Mit widerständiger Hoffnung „Ich werde die Hoffnung | in dieser Welt, | so heftig ich kann, vermehren“ setzt sie einen Kontrapunkt. Durch den vermittelten Charme jugendlichen Idealismus werden junge Leser*innen sofort an aktuelle Kampfrufe wie „How you dare“ (Greta Thunberg) oder „The Hill we climb“ (Amanda Gorman) erinnert. Aus der metrischen Komposition: 4-6-8 | 6-4-8 | 6-4-8 | 5-6 | 6-5 | 9 || weht einen das brav Bürgerliche an. Resolut, aber freundlich bleiben die Aufständigen: „Verschließt man sich auch | meinem warnenden Wort, | und trägt man mich auch | von der Straße fort.“ Es bleibt ein freundlicher Widerstand mit Sitzblockaden am Rand, gefolgt von einem energischen „so heftig ich kann“, das das aufrichtig bescheidene, aber auch zu artige „nach Kräften bekämpfen“ kaum übertrifft.

Gudrun Pausewangs Gedicht lässt Lesende in der Gegenwart zurück. Es unterstellt Zukunftslosigkeit. Das lyrische Ich legt Instrumentalisierung durch Identifikation mit eben diesen an. Das Ich ist betroffen, deshalb muss ICH kämpfen. Eine Alternative wird nicht zugelassen. Lässt man dem Weltlauf „das Feindbild, die Machtgier, | den Rüstungswahn“, kommt es zur Katastrophe. Das Engagement wird zum unausweichlichen Muss. Pausewang verzichtet auf sprachästhetische Leerstellen, sie schafft keine poetische Distanznahme. Moralisch heteronom wird den Leser*innen vorgeführt, was richtig ist. Ihnen bleibt nichts anderes übrig, als sich ebenfalls auf die Straße zu stellen.

Fortschritt¹⁷

Der Fortschritt
ist ein Ungeheuer
gefräßig, emsig
und recht teuer

Er frißt Milliarden
und Millionen
und hintenraus
ja, hintenraus
da kommen
Industrienationen
Jürgen Spohn

Jürgen Spohn lässt „Fortschritt“ in seinem Gedicht zu einem gefräßig emsigen Ungeheuer werden, welches am Ende „Industrienationen“ ausscheidet. Der Fortschritt als Abstraktum wird zum animalischen Lebewesen. Als Ungeheuer selbst wird Fortschritt bzw. seine Fortschrittfixierung denunziert. Es frisst nicht nur das Große, sondern auch noch das Kleine: „Er frißt Milliarden | und Millionen“. Es frisst und frisst und hinterlässt unsere Gesellschaftsform. Fortschritt wird als Herstellung von Abfall, Dreck und Ausscheidung entlarvt. Das

17 Spohn 1996, 34.

Bild des Ungeheuers ist für Kinder zugänglich. Es macht dem Kind Angst, aber das Kind ist dem Ungeheuer nicht ausgeliefert, sondern es hat Einfluss. Denn ein Tier, ein Ungeheuer, das nicht gefüttert wird, stirbt. Spohn vermittelt Leser*innen die Möglichkeit, durch poetische Distanznahme, Einfluss nehmen zu können. Moralisch autonom sind die Leser*innen dennoch nicht. Sie können sich dem Bedrohlichen zwar widersetzen, aber der Fortschritt bleibt unmissverständlich bedrohlich. Eine andere Lesart lässt sein Gedicht nicht zu.

An der Autobahn¹⁸

Vor der grauen Lärmschutzwand
Mohnblumenköpfe
im Wind

Rotes Gespräch und Geplauder,
durchlaufen von fröhlichem Schauder,
dem Wind.

Hinter der Mohnblumen-Lärmschutzwand
jagt einer hinter dem anderen drein,
versucht ein jeder schneller zu sein

als der Wind.
Georg Bydlinski

Georg Bydlinski führt uns an die Lärmschutzwand der Autobahn. Rote, fröhlich plaudernde Mohnblumen vor grauer Schutzwand; lärmendes Vorbeisausen dahinter. Drei Strophen, bestehend aus jeweils drei Zeilen, gelegentlich gereimt – sie alle werden vom „Wind“ zusammengehalten. Diesseits der Schutzwand wird das Bunte, Natürliche und Schöne beschrieben. Der Wind gibt den Ton an: „im Wind | durchlaufen von [...] | dem Wind“. Die Welt wird durch den Wind in ihrer Ordnung gehalten. Jenseits der Schutzwand jagt sich das unnatürliche, sich über die Natur erhebende Schnellerseinwollen: „versucht ein jeder schneller zu sein | als der Wind“. Das Oxymoron „fröhlicher Schauer“ lässt den Eingriff in das Unberührte erahnen. Das Bild „jagt einer hinter dem anderen drein“ erinnert an kindliches Fangenspielen. Fahrzeuge werden mit Lärm, nicht mit Abgasen assoziiert. Vom Lärm stirbt man nicht, und was ist schon schlimm an einem konkurrierenden Schnellerseinwollen? Lediglich der „Schauder“ macht deutlich, dass der unnatürlichen Seite der Mohnblumen-Lärmschutzwand etwas Negatives anhaftet. Aber wer hält hier eigentlich wen von was ab: Halten die Mohnblumen den Lärm ab, oder wird der Lärm von den Mohnblumen abgehalten? Kinder bleiben geschützt. Es gibt zwar Lärm und Abgase, aber es gibt Schutz. Die graue Lärmschutzwand wird mohnfarbenbunt. Das Gefährdende, Unnatürliche wird nur angedeutet, das Kind in kindgerechten Bildern angesprochen. Am Ende entscheidet es selbst, was es von sausenden Autos halten soll. Bedroht jedenfalls wird es nicht. Georg Bydlinski schafft durch poetische Unbestimmtheiten moralische Freiräume für Lesende.

18 Bydlinski 2019, 152.

Unnatürliches Naturgedicht¹⁹

Als das Wasser ertrank
und das Feuer verbrannte,
fiel der Himmel aus allen Wolken,
und die Erde fragte:
Soll ich mich jetzt begraben lassen?
Fredrik Vahle

Fredrik Vahle erschafft eine winzige Katastrophenparabel: Ein Gleichnis für das Ende der Welt? Wasser und Erde erliegen ihrem Schicksal. Der Himmel reagiert, erträgt es nicht. Und die Erde fragt ratlos. Es sollte nun alles vorbei sein. Das wäre es aber nur, wenn man die Adynata auflöste: Das Wasser müsste verdunsten, das Feuer erlöschen und der Himmel einstürzen, um sich lebensbedrohlich zu verletzen. Und selbst die Erde müsste sich mindestens auflösen. So aber bleiben die Elemente erhalten. Und während Wasser, Feuer und Himmel ihrem Schicksal erliegen, fragt die Erde, sich ihrer selbst ermächtigend, sarkastisch nach und erhält sich so die Option, ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen. Tut sie es also dem Menschen gleich? Das lesende Subjekt bleibt außen vor. Es gibt keine Schuldzuweisungen. Die Tätigkeitswörter aber deuten Menschliches an. Überlebte die Welt sich selbst, verhielte sie sich menschlich? Moralisch unangetastet können sich Kinder durch das Gedicht zur Welt stellen. Das poetisch erzeugte Widersprüchliche regt Einsicht ohne Vorsicht an.

5. Fazit

Ökolyrik für Kinder und Jugendliche ist politisch. Sie ist auch pädagogisch. Aber sie muss deshalb nicht moralisch bevormundend sein. Im Gegenteil, anhand einiger Textbeispiele habe ich zu zeigen versucht, dass gerade und insbesondere die Lyrik es vermag, Unbestimmtheiten und Leerstellen zu schaffen, die das lesende Subjekt in seiner moralischen Autonomie halten bzw. in eine solche führen können. Kinder und Jugendliche können durch die Rezeption von Gedichten selbst entscheiden, ob und in welcher Weise sie Verantwortung übernehmen möchten oder können. Insbesondere Gedichte mit einem, wie Dagmar Lingenpütz es ausdrückt, eher radikal skeptischen Tenor schränken den moralischen Möglichkeitsraum aber stark ein, wie wir an den Gedichten von Jürgen Spohn und insbesondere Gudrun Pausewang sehen konnten. Fredrik Vahle und Georg Bydlinski hingegen konnten mittels sprachästhetischer Unbestimmtheiten auf überzeugende Weise poetische Distanznahmen erzeugen. Diese Gedichte verlieren nicht an Leichtigkeit, sie überfrachten die Lesenden nicht mit moralischer Vereinnahmung. Solche Gedichtformen eignen sich auf besondere Weise, Kindern die Möglichkeit zu geben, durch textliche Ereignisse einen eigenen, auch moralischen, Standpunkt zu entwickeln. Eine weitere Auseinandersetzung mit ökologischer Lyrik scheint mir an dieser Stelle angebracht, um ihre Facetten sichtbar zu machen. Folgt man der Einschätzung, dass das Verhältnis des modernen Menschen zur Natur immer auch eine politische und moralische Dimension anspricht, dann kann auch die Ökolyrik für Kinder- und Jugendliche als eine Unterform der Naturlyrik gelten.

19 Vahle 1991, 147.

6. Unterrichtsideen

Das nachfolgende Gedicht ist ökologisch aufklärend und nicht moralisch bevormundend. So können sich Kinder unvoreingenommen der natürlichen Artenvielfalt nähern. Das Gedicht macht Kinder thematisch neugierig auf die Artenvielfalt unserer Erde. Bereits das Lesen ungewöhnlich klingender Namen kann herausfordernd und in jedem Fall amüsant sein. Die Namen können neugierig machen auf die Klassen, Ordnungen, Familien, Gattungen und Tierarten. Bei einigen mag man sich unsicher sein, ob es sich überhaupt um eine Tierart handelt oder eher um ein Fantasieprodukt. Warum glauben wir eigentlich, dass das eine real und das andere Fantasie sei?

So kann in einem ersten rezeptiven Schritt erkundet werden, um welche Tiere es sich handelt. Es können produktiv kleine Tiersteckbriefe entstehen. In einem zweiten Schritt können die Tiernamen durch Bilder oder Lebensräume, Nahrungsgewohnheiten oder besondere Eigenschaften ersetzt werden. Insbesondere die letzte Strophe lässt den Verdacht zu, dass es sich um Schimpfwörter handeln könnte. Welche Tiernamen eignen sich ganz hervorragend als solche? Und warum? In einem weiteren dritten Schritt können Kinder zu den einzelnen Tieren und ihren Eigenschaften kleine Elfchen oder Haikus dichten. Darüber hinaus kann mit Kindern erarbeitet werden, wie dieses Gedicht überhaupt zusammengehalten wird. Durch wiederholtes Vorlesen lässt sich nämlich ein Rhythmus in die Verse hineinlesen.

Artenvielfalt²⁰

Feuerwanze, Wasserreh
Blaue Ozeanschnecke
Kuhfisch, Langhornkofferrfisch
Pinocchio-Frosch, Südpudu
Sägerochen, Tischlerhai
Glasfrosch, Knoblauchkröte
Spiegeleiqualle, Nesseltier
Ping-Pong Tree Sponge, Sea Nut

Streifentenrek, Kakapo
Seefledermaus (Schmolllippen)
Clown-Fangschreckenkrebs und Pacu
Dikdik, Dugomg und Okapi
Riesenassel, Fetzenfisch
Beilfisch, Blattschwanzgecko
Peitschenangler, Gürtelmull
Koboldhai und Aye-Aye

Sternmull, Palmendieb und Saiga
Seewolf, Nasenaffe
Yeti-Krabbe, Bubble Eye

²⁰ Röchter 2019, 151.

Rüsselspringer, Katta
Axolotl, Doktorvogel
Araripepipra

Du denkst, das alles gibt es nicht?
Fettschwalm, Doppelschnepfe!
Klunkerkranich! Unglücksheher!
Atlas-Seidenspinner!
Stachelbürzler! Wunderpus!
Bass und Maskentölpel!

Dreimal glibberiger Blobfisch!
Franziska Röchter

Literatur

Primärliteratur

- Brecht, Bertolt (2009). *Der kaukasische Kreidekreis*. Suhrkamp.
- Bydlinski, Georg (2019). An der Autobahn. In Christoph Leisten & Anton G. Leitner (Hrsg.), *Das Gedicht. Bd. 27. Dichter an die Natur*, S. 152. Lyrikverlag.
- Dorey, Martin & Wesson, Tim (2020). *#Umweltheld in zwei Minuten. 50 tolle Tricks, wie du die Welt rettest*. Dressler Verlag.
- Enzensberger, Hans Magnus (Hrsg.) (1961). *Allerleihräu. Viele schöne Kinderreime*. Suhrkamp.
- Frechverlag (Hrsg.) (2019). *Every Day for Future. 100 Dinge, die du selbst tun kannst, um das Klima zu schützen, nachhaltig zu leben und die Natur zu bewahren*. Frechverlag.
- Guggenmos, Josef (2022). *Es flüstert und rauscht. Naturgedichte für Kinder*. Beltz & Gelberg.
- Gutzschhahn, Uwe Michael (2019). Eine kleine Nordseewelle hatte eine große Delle. Neue Kindergedichte. In: Christoph Leisten & Anton G. Leitner (Hrsg.), *Das Gedicht Bd. 27. Dichter an die Natur*. S. 139. Lyrikverlag.
- Horst, Marc & Panders, Wendy (2018). *Palmen am Nordpool. Alles über den Klimawandel*. Thienemann-Esslinger.
- Knödler, Christiane (Hrsg.) (2009). *In wenigen Worten die ganze Welt*. Thienemann.
- Kramer, Samuel J. (Hrsg.) (2020). *Poetry for future*. 45 Texte für übermorgen. SATYR.
- Leisten, Christoph & Leitner; Anton G. (2019). *Das Gedicht Bd. 27: Dichter an die Natur*. Lyrikverlag.
- Pausewang, Gudrun (1987). *Ich gebe nicht auf*. Signal Verlag.
- Röchter, Franziska (2019). Artenvielfalt. In Christoph Leisten & Anton G. Leitner (Hrsg.), *Das Gedicht Bd. 27. Dichter an die Natur*. S. 151. Lyrikverlag.
- Spohn, Jürgen (1996). *Drunter und Drüber*. Bertelsmann Verlag.
- Vahle, Fredrik (1999). Wieviel Lieder weiß der Wind? zitiert nach Hans Jürgen Kliewer: Was denkt die Maus? *Gesammelte Aufsätze zur Kinderlyrik*. S. 147. Peter Lang.
- Wessel, Franziska & Wessel, Günther (2020). *You for future*. Arena Verlag.

Sekundärliteratur

- Detering, Heinrich (2015). Lyrische Dichtung im Horizont des Ecocriticism. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 205–218). Böhlau.
- Dilthey, Wilhelm (1906/1977). „Goethe und die dichterische Phantasie“. In ders., *Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing. Goethe. Novalis. Hölderlin* (S. 124–186). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Franz, Kurt (2021). *Kinderlyrik: Geschichte, Formen, Rezeption*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Goodbody, Axel (1998). „Literatur und Ökologie. Eine Einführung“. In ders., *Literatur und Ökologie* (S. 11–40). Brill. (Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik Bd. 43)
- Iser, Wolfgang (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. Wilhelm Fink.
- Kim, Yong-Min (1991). *Vom Naturgedicht zur Ökolyrik in der Gegenwartspoesie. Zur Politisierung der Natur in der Lyrik Erich Frieds*. Peter Lang.
- Lindenpütz, Dagmar (2000). Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In Günter Lange (Hrsg.), *Taschentuch der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 727–745). Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer-Tasch, Peter Cornelius (Hrsg.) (1981). *Im Gewitter der Geraden. Deutsche Ökolyrik*. C.H. Beck.
- Motté, Magda (1983). *Modere Kinderlyrik*. Peter Lang.
- Wanning, Berbeli & Stemann, Anne (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–270). Böhlau.
- Wildemann, Anja (2003). *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Peter Lang.

Green Publishing

Ökologische Nachhaltigkeit im Kinder- und Jugendbuch

1. Einleitung: Die Rolle des Jugendbuches in der Umweltkommunikation

Die in vielen Regionen der Welt spürbaren Folgen des Klimawandels sind in den Medien zum Dauerthema geworden. Darüber, dass dieser Wandel menschengemacht ist, herrscht unter Forschenden mittlerweile große Einigkeit, gleichwohl gibt es noch immer energische Klimawandelleugner (vgl. z.B. Luczak 2020). Dabei ist der Bericht des Club of Rome unter dem Titel *The limits to growth: a report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind* (Meadows 1972), mit Aussagen dazu, dass ökonomisch motiviertes Wachstumsstreben die Ökosysteme und gleichzeitig auch die nachhaltige Entwicklung der Menschheit gefährdet, bereits über 50 Jahre alt. In der Folge erschienen laufend wissenschaftliche Studien, vielfach als Bücher publiziert, die den schädlichen Einfluss menschlichen Handelns auf die Umwelt thematisierten. 1987 wurde der sogenannte Brundtland-Bericht mit dem Titel *Our Common Future* von der 1983 gegründeten Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen veröffentlicht. Darin wurde Nachhaltigkeit als Zukunftskonzept propagiert: „Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“ (World Commission on Environment and Development 1987, chapter 2). Der Ursprung des Konzepts Nachhaltigkeit wird allerdings dem sächsischen Oberbergamtmann Hans Carl von Carlowitz zugewiesen, der im Rahmen seiner Tätigkeit als Leiter des frühindustriell bedeutsamen sächsischen Oberbergamts in Freiberg bereits 1732 auf die Bedeutung einer „beständige[n] und nachhaltige[n] Nutzung des Waldes“ aufmerksam gemacht hatte (vgl. Pufé 2012, 28).¹ Bereits zehn Jahre vor dem Bericht des Club of Rome, der in Deutschland u.a. als Taschenbuch in der Reihe rororo sachbuch in ungewöhnlich hoher Auflage erschien, publizierte die Meeresbiologin und Wissenschaftsjournalistin Rachel Carson mit *Silent Spring* (dt. *Der stumme Frühling*) 1962 ein Buch, das als Ausgangspunkt der weltweiten Umweltbewegung aufgefasst werden kann (vgl. Pufé 2012, 33). Parallel zu den Debattenbüchern für Erwachsene wurden ab den 1970er-Jahren, zunächst im „Kontext der problemorientierten KJL [...] vermehrt Problemerkzählungen zu gesellschaftsbedingten Veränderungen der Umwelt“ (Mikota & Pecher 2020, 9) publiziert. Aktuell sind Bücher zu ökologischen Themen in großer Zahl in allen Sparten des Buchmarktes und für alle Altersgruppen zu finden, was der großen Bedeutung entspricht, die dem Schutz von Umwelt und Klima von der Bevölkerung (57 Prozent der Befragten empfinden das Thema als sehr wichtig, damit

1 Nachlesen lassen sich seine Einschätzungen in seinem Buch *Sylvicultura Oeconomica. Haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur Wilden Baum-Zucht* (aus dem Jahr 1732; wiederaufgelegt bei Kessel, Remagen-Oberwinter 2009).

steht es auf Platz fünf der wichtigsten Themen) beigemessen wird, auch wenn im Vergleich zu den vergangenen Erhebungen (zuletzt 2020 waren es noch 65 Prozent) ein Rückgang zu verzeichnen ist (BMUV 2023, 20). Unter jungen Menschen im Alter von 14 bis 22 Jahren ist der Schutz von Umwelt und Klima für 85 Prozent ein drängendes Thema (vgl. BMUV 2022, 17), seit 2018 protestieren Jugendliche im Rahmen der Fridays for Future-Bewegung, was die besondere Rolle des Jugendbuches im Rahmen der Umweltkommunikation unterstreicht. Von der UN wird die Bedeutung von Jugendbüchern durch die Einrichtung von SDG Book Clubs unterstrichen und in diesem Kontext wie folgt formuliert:

Reading and learning are essential to children's growth and development; stories can fuel their imagination and raise awareness of new possibilities. As young people everywhere are a key asset in achieving the Goals, the SDG Book Club aims to encourage them to learn about the Goals in a fun, engaging way and help them realise what actions they can take, empowering them to make a difference.

Maher Nasser, Director of the Outreach Division in the UN Department of Global Communications, said "Knowledge has always been key to progress; and books, in any form, are the means by which knowledge is preserved and shared. Our collaboration with the International Publishers Association on an SDG Book Club is an important initiative to reach children and youth with books and stories in multiple languages that introduce them to the Sustainable Development Goals and the importance of action to achieve them." (United Nations SDG Book Club)

In Deutschland engagiert sich der Börsenverein des Deutschen Buchhandels im Bereich der SDG Book Clubs mit dem Ziel, Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren dazu zu ermutigen, „sich mit den Grundsätzen der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) auseinanderzusetzen und diese besser zu verstehen. Dafür bietet der SDG Book Club eine kuratierte Lese-liste mit Büchern aus der ganzen Welt, in allen sechs offiziellen UN-Sprachen – Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch.“ (SDG Book Club) Begleitende Rezeptionsstudien wären in diesem Kontext wünschenswert.

Um alle einschlägigen Publikationen – fiktionalen wie non-fiktionalen Charakters, für alle Altersgruppen – zu umfassen, wurde die Bezeichnung *Green Content* in Abgrenzung zur Analyse ökologisch nachhaltiger Publikationsprozesse, auch als *Green Publishing* bezeichnet, eingeführt (vgl. Norrick-Rühl & Vogel 2013, 222). *Green Contents* und *Green Publishing* sind dabei teilweise eng miteinander verbunden, denn wer sich für Bücher über Umweltschutz und Klimawandel interessiert, wird in der Tendenz auch eher auf Nachhaltigkeit bei deren Herstellung achten. Die Zielgruppe für nachhaltige Nahrungsmittel etwa überlappt stark mit der der Buchkäufer*innen (vgl. ebd., 227–228). Mit dem neunmalklug Verlag und dem Magellan Verlag haben sich zwei Verlage im Bereich des Kinder- und Jugendbuchs gegründet, deren komplettes Konzept auf Nachhaltigkeit abstellt. In anderen Verlagen wurden entsprechende Reihen eingeführt, die den Konsument*innen ökologische Nachhaltigkeit symbolisieren sollen (Beltz & Gelberg 100% Naturbuch, oetinger natur u.v.m.) und häufig in Naturfarben gestaltet sind.

2. *Green Publishing* – Ökologische Nachhaltigkeit in der Buchbranche

So weit zurück wie die Verbindungen zwischen Buchmarkt und Umweltbewegung reichen, so vergleichsweise jung sind die Initiativen für Nachhaltigkeit innerhalb der Buchbranche. Am 25. September 2015 wurde beim Nachhaltigkeitsgipfel der UN die Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung verabschiedet, die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) umfasst, die wechselseitig in Abhängigkeit zueinander stehen. Darin enthalten sind sowohl soziale wie auch ökonomische und ökologische Ziele. Daran orientiert sich die International Publishers Association (IPA): In ihrem Sustainable Development Goals Report aus dem Jahr 2020 führt sie aus, dass Verlage in einer einzigartigen Position seien, um Fortschritte in den von den SDGs hervorgehobenen Bereichen zu erzielen: Sie könnten sich nicht nur auf eigene Geschäftspraktiken konzentrieren und sicherstellen, dass sie auf nachhaltige und gerechte Weise arbeiten, sondern könnten auch als *Agents of Change* Fortschritte vorantreiben, insbesondere in den Bereichen Bildung, Gleichberechtigung und Gerechtigkeit, indem sie denjenigen eine Stimme und eine Plattform geben, welche die Gesellschaft und Kultur zum Besseren wandeln (vgl. International Publishers Association 2020, 1). Im Oktober des gleichen Jahres wurde im Rahmen der (pandemiebedingt virtuellen) Frankfurter Buchmesse der SDG Publishers Compact vorgestellt, als Aufforderung an Verlage, eine nachhaltigere Zukunft zu gestalten. Unterzeichnende Akteure aus der Verlagsbranche verpflichten sich auf zehn Punkte, um das Erreichen der Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) bis 2030 zu beschleunigen. Darin geht es maßgeblich darum, sich zu den SDGs zu bekennen und das Bewusstsein dafür im eigenen Unternehmen wie bei den Partnern, Kunden und allgemein Stakeholdern zu erhöhen, u.a. dadurch, dass eine verantwortliche Person benannt wird, und Projekte in diesem Bereich angestoßen sowie Haushaltsmittel bereitgestellt werden. Im Rahmen des Compacts wird eine jährliche Berichterstattung eingefordert, grundsätzlich soll es zu einer regionalen, nationalen wie auch internationalen Zusammenarbeit zwischen den Unterzeichnern kommen. Die bisher genannten Punkte sind recht allgemein gehalten und könnten so für eine Vielzahl von Unternehmen gelten. Spezifischer auf die Buch- oder weitergefasst Medienbranche bezogen ist Punkt 2, in dem die aktive Förderung und Beschaffung von Inhalten, die sich für die Themen der SDGs einsetzen, wie Gleichberechtigung, Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit sowie Schutz und Stärkung der Umwelt gefordert werden. Anlässlich des Starts des IPA-Projekts *Publishing 2030 accelerator*, das den Wandel hin zu mehr Klimaschutz in der Verlagsbranche beschleunigen soll, sagte Peter Kraus vom Cleff, der Präsident des internationalen Verlegerverbandes, der gleichzeitig Hauptgeschäftsführer des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels ist: „All European citizens and entrepreneurs need to develop and implement new solutions to address climate challenges. The pooling of initiatives from all parties in the publishing value chain is an essential step in making our actions even more ecologically responsible.“ (International Publishers Association 2022)

Grundsätzlich erscheint es schwierig, genau zu fassen, was unter *Green Publishing* zu verstehen ist. Jackson und Lenstrup näherten sich 2009 unter dem Stichwort *Green Publishing* ex negativo einer Definition an, indem sie konstatierten, dass das konventionelle Verlagswesen alles andere als ‚grün‘ sei, weil bereits die Papierherstellung giftig sei, woran auch die Verwendung von Recyclingpapier und/oder säurefreiem Papier wenig ändere. Druckfarben sahen sie als einen weiteren problematischen Punkt an, wie auch vielfach kraftstoffineffizi-

ente weltweite Transporte gedruckter Bücher. Das elektronische Publizieren als Alternative stellten sie deutlich infrage, da auch das Internet nicht kohlenstoffneutral sei: Serverfarmen verbrauchten enorme Mengen an Energie (vgl. Jackson & Lenstrup 2009, 236). Neben Druck- und weiteren Produktionsprozessen wurden Transportwege in der Buchbranche ebenso angesprochen wie digitale Lesemedien, dennoch blieb die Aufzählung unvollständig, da beispielsweise die Infrastruktur (Gebäude etc.) noch kaum berücksichtigt wurden.

Die vom *oekom verlag* angestoßene und vom Bundesumweltministerium von 2011 bis 2013 geförderte Initiative *Nachhaltig Publizieren – Neue Standards für die Verlagsbranche* verengte den Blick aus Praktikabilitätsgründen wieder auf Aspekte der Produktion, nämlich auf Papierherstellung und Druckverfahren. Während der Projektphase lenkte der World Wide Fund For Nature (WWF) mit seiner Studie *Im Wald, da sind die Räuber. Tropenwaldzerstörung für Kinderbücher* (WWF 2012), deren methodische Anlage allerdings im Nachgang deutliche Kritik erfuhr, Aufmerksamkeit auf das Thema Papierproduktion – und das ausgerechnet im Zusammenhang mit den für Eltern emotional aufgeladenen Kinderbüchern. Als Ergebnis der Initiative Nachhaltig Publizieren ist die Einführung des Umweltzeichens Blauer Engel Druckerzeugnisse (UZ 195) hervorzuheben, das am 1. März 2015 in Kraft getreten ist. Dieses Zeichen ist anspruchsvoller als das weit verbreitete FSC-Zeichen, das vom Forest Stewardship Council für Papier aus nachhaltiger Waldwirtschaft vergeben wird. Darüber hinaus hat die Initiative dazu beigetragen, die Branche für das Thema ökologische Nachhaltigkeit zu sensibilisieren, u.a. auf der Frankfurter Buchmesse 2012 und in der Branchenpresse. Allerdings dauerte es noch bis 2022, bis eine entsprechende Interessengruppe im Börsenverein (IG Nachhaltigkeit) etabliert werden konnte – zwei Jahre nach dem IPA-Report. Seit März 2022 entwickeln die Beraterfirma Publisher Consultants und der WWF gemeinsam mit verschiedenen Branchenteilnehmern, u.a. dem Tessloff Verlag, im Rahmen des Deutschen Nachhaltigkeitskodex (DNK) einen Leitfaden für Verlage (vgl. Börsenblatt 2022), der im zweiten Quartal 2023 veröffentlicht werden sollte. Handlungsbedarf für Verlage besteht ohnehin, da „in puncto Nachhaltigkeitsperformance ab 2025 die ersten großen Verlage in der EU [im Rahmen der Corporate Sustainability Reporting Directive (CSRD)] über ihr Geschäftsjahr 2024 berichtspflichtig werden“ (Hauck 2023). Katja Meinicke-Meurer (CEO des Tessloff Verlags) hat mit ihrem Unternehmen bereits Erfahrungen mit der Umsetzung des DNK gemacht und betont dessen Ganzheitlichkeit. Zwar lassen sich Abteilungen mit besonders starkem Impact, wie beispielsweise die Herstellung, im Verlag identifizieren, grundsätzlich kann aber alles im Verlag auf ökologische Nachhaltigkeit hin angesehen werden: „Da wurde es schon auch mal emotional, bis hin zur Frage, ob Kaffee kapseln oder Wasser, das nicht aus der Region kommt, okay sind oder eben nicht.“ (Hauck 2023) Auch die Ausstattung von Gebäuden mit beispielsweise Solaranlagen oder energiesparenden Heizanlagen gehört mit in die Analyse der Nachhaltigkeit eines Unternehmens. Auch Spenden von Verlagen können hier mit betrachtet werden: Der Magellan Verlag etwa spendet für Baumpflanzaktionen und übernimmt Patenschaften für bedrohte Tiere.

3. Darfs noch etwas mehr sein? Aspekte ökologischer Nachhaltigkeit bei der Buchproduktion

Bei der Produktion eines Buches stehen unzählige Entscheidungen an, die sich auf die Nachhaltigkeit des entstehenden Produkts auswirken. Was vielleicht zunächst banal klingt, ist letztlich aber schon eine wichtige Frage: Soll ein Text überhaupt angenommen und zu einem Verlagsprodukt werden? Im Jahr 2013 wurden 93.600 Neuerscheinungen in der statistischen Publikation *Buchhandel Buch und Buchhandel* in Zahlen erfasst (E-Books sind hier nur zu einem kleinen Teil eingeflossen). In Käufer*innen-Studien stellte sich heraus, dass die große Titellanzahl bei den Menschen zu Orientierungsschwierigkeiten führte. Mittlerweile ist die Zahl deutlich abgesunken: Für das Jahr 2022 wurden noch 71.524 Titel erfasst (Börsenverein des Deutschen Buchhandels 2023, 85). Da sich die Verweildauer einzelner Titel in den Buchhandlungen über die Jahre hinweg sehr verkürzt hat und Remissionen (Rücksendungen) stark gestiegen sind, ist diese grundsätzliche Entscheidung bei einer ganzheitlichen Betrachtung der Buchbranche nicht unwichtig. Ist die Entscheidung für eine Verlagspublikation gefallen, wird die Editionsform festgelegt: Hardcover, Softcover, Taschenbuch, E-Book, Hörbuch (mit oder ohne physisches Trägermedium), Buch-App – es gibt eine Vielzahl von Ausspielmöglichkeiten für Verlagscontents. Teilweise werden alle Editionsformen umgesetzt und es wird eine Wertschöpfungskette realisiert, die sich an der Kaufkraft und Preisbereitschaft unterschiedlicher Zielgruppen orientiert. Für jede einzelne dieser Editionsformen sind zahlreiche Elemente hinsichtlich ihrer jeweiligen Nachhaltigkeit zu betrachten. Die Materialität des Buches verändert sich abhängig von der Editionsform und vom Layout (der Umfang eines Buches verändert sich in Abhängigkeit von der Schriftgröße). Vielfach unterliegen Einzeltitel bestimmten Standardisierungen innerhalb der Verlage, die sich positiv auf die Produktionskosten auswirken, so dass nicht für jedes einzelne Buch Formate, Papiere, Druckfarben, Klebstoffe, Bindungen etc. neu ausgesucht werden müssen. Zunehmend wird die Auswahl nachhaltiger Produktionsmittel durch entsprechende Umweltzeichen (wie den oben erwähnten Blauen Engel für Druckerzeugnisse) erleichtert – für die Konsument*innen ist die Nachhaltigkeit der verwendeten Materialien jedoch nicht immer einfach einzuschätzen. Einen besonders hohen Standard bei der Buchproduktion stellt Cradle-to-Cradle dar, also die Idee, dass alle eingesetzten Rohstoffe in einem geschlossenen Kreislauf verbleiben. Gerade im Kinder- und Jugendbuch werden zudem häufig Sonderausstattungen eingesetzt, auf deren verkaufsfördernde Wirkung Wrede und von Sperber explizit hinweisen:

Zu möglichen Sonderausstattungen gehören Glitzer und Spot-Lackierungen, Folien und andere Wow-Effekte, die bei bestimmten Zielgruppen verkaufsfördernd sein können. Die Hände entscheiden beim Kauf mit: Prägungen, interessante Materialien und haptische Effekte helfen ebenso zu verkaufen. Sonderfarben, Nachleuchtfarben, Beflockungen, aber auch eingelegte Aufkleber, Tattoos, Ausstanzungen, Klappen und Akustikelemente sind beliebte Sonderausstattungen. Der Fantasie sind kaum Grenzen gesetzt, dem Budget oft schon. (Wrede & von Sperber 2022, 129)

Aktuell erlebt gerade das Jugendbuch einen großen Boom im Bereich der Sonderausstattungen, der Hashtag #farbschnittliebe etwa verweist auf die Beliebtheit aufwendig eingefärbter Buchschnitte. Manche Formen der Sonderausstattung wirken sich auf die Wahl der Produktionsorte aus und damit dann häufig auch wieder auf Transportwege: „Pop-up-Bücher

werden manuell an großen Montagelinien, überwiegend in China, zusammengefügt. Vorab werden alle Einzelteile des Buchs gedruckt und maschinell ausgestanzt.“ (Polyak 2012) Ein dermaßen hohes Maß an Handarbeit wäre in Europa erheblich teurer und würde den Buchpreis stark anheben und damit die Absatzmöglichkeiten negativ beeinflussen. Hier gilt es, sorgfältig abzuwägen: Der Magellan Verlag etwa verzichtet, nach eigenen Angaben, bewusst auf mögliche Umsätze mit Fühlbüchern, weil diese aufgrund des großen Anteils an Handarbeit in Fernost produziert werden müssten, um kostenmäßig einigermaßen im Rahmen zu bleiben, die dadurch bedingten lange Transportwege möchte der Verlag aber nicht in Kauf nehmen.

Ist die Entscheidung für ein gedrucktes Buch mit einer bestimmten Ausstattung gefallen, stellt sich zunächst die Frage nach der Auflagenhöhe. Da bei der Buchproduktion eine Stückkostendegression auftritt (Fixkosten für Satz, Lektorat etc. verteilen sich auf mehr Exemplare, wenn die Produktionsmenge erhöht wird, wodurch die fixen Stückkosten pro Leistungseinheit sinken) und zudem ein Preisunterschied zwischen Offset- und Digitaldruck besteht, gilt es gut abzuwägen, ob eine große Auflage mit vergleichsweise geringen Stückkosten produziert wird oder zunächst eine kleine Auflage, die über Digitaldruck realisiert wird. Im Rahmen einer Paneldiskussion bei der gemeinsamen Jahrestagung der IG Digital und der IG Nachhaltigkeit im Börsenverein waren sich Florian Enns (Herstellungsleiter Rowohlt), Jörg Paul (COO Libri) und Dominik Haacke (mediaprint solutions) „darin einig, dass Digitaldruck in Zeiten bedarfsgerechter Auflagenplanung inzwischen zunehmend das Mittel der Wahl ist, auch wenn Offsetdruck in vielen Fällen noch seine Berechtigung hat“ (Roesler-Graichen 2023). Insgesamt werden bereits 14 Prozent aller Bücher digital gedruckt, Tendenz steigend. Darin ist eine positive Entwicklung zu sehen, da die Überproduktion und die daraus resultierenden Rücksendungen ein erhebliches Problem darstellen. Auch wenn die Remissionsquote in den letzten Jahren gesunken ist, liegt sie für 2021 doch noch bei einem Wert von 7,11% (vgl. Schulte 2022, 7). Technologische Entwicklungen stellen weitere Optimierungen in Aussicht: „KI könnte hier die Mitarbeiter:innen in der Herstellung mit Absatzanalysen unterstützen, so Enns und Paul, und die Reaktionszeit zwischen Bedarfsanforderung und Auslieferung der Bücher deutlich verkürzen“ (Roesler-Graichen 2023). Ist die Entscheidung gegen ein physisches Buchprodukt und für ein digitales gefallen, sind andere Überlegungen in Bezug auf Nachhaltigkeit anzustellen: Zwar werden keine physischen Produkte mehr transportiert, auch digitale Produkte benötigen jedoch eine Transportinfrastruktur, die allerdings weniger wahrgenommen wird, weil sie in den digitalen Raum verlagert ist. Statt großer Hallen mit Regalen werden dort digitale Speicher benötigt und der Transport von Daten findet nicht auf der Straße, sondern auf dem Datenhighway statt, der aber gleichwohl Energie benötigt. Außerdem benötigen digitale Buchformate ein Ausgabegerät, auf dem sie angezeigt werden können – die Produktion und Distribution von E-Book-Readern, Smartphones und Tablets ist ebenfalls mit Folgen für die Umwelt verbunden.

4. Von Produzent*innen zu Konsument*innen (und zurück) – wie nachhaltig ist die Buchdistribution?

Nachdem Aspekte der Nachhaltigkeit in Bezug auf die Buchproduktion andiskutiert wurden, gilt es nun, den Weg des Buches nachzuzeichnen. Der Buchvertrieb kann grundsätzlich über unterschiedlich gestufte Wege ablaufen: Neben dem Direktvertrieb, bei dem der Verlag

direkt an eine*n Endkund*in liefert, was in der Regel mit ökologisch gesehen ungünstigen Kleinsendungen einhergeht, können auch mehrere Handelsstufen zwischengeschaltet sein: Der Sortimentsbuchhandel kann entweder vom Verlag direkt beliefert oder über den Zwischenbuchhandel mit Büchern versorgt werden. Auf der einen Seite ist die Belieferung von Buchhandlungen über den Zwischenbuchhandel (Verlagsauslieferungen und Barsortimente) im Laufe der Jahre stark rationalisiert worden: Sendungen verschiedener Verlage werden etwa gebündelt ausgeliefert und es werden Mehrwegwannen eingesetzt, die u.a. dabei helfen, den Einsatz von Verpackungsmaterialien zu verringern. Auf der anderen Seite werden von den Sortimentern hohe Anforderungen in Bezug auf die Liefergeschwindigkeit gestellt, die sich teilweise aus dem sorgenvollen Blick in Richtung der Konkurrenz durch den Onlinebuchhandel erklärt, nichtsdestotrotz aber zu einer hohen Dichte an Lkw- und Kleintransporterfahrten führt. Dabei haben Umfragen unlängst belegt, dass für Endkunden die sogenannte Übernachtslieferung nicht so wichtig ist wie bisher angenommen. Auch die Schutzfolie, in die Bücher noch bis vor Kurzem von Verlagen eingeschweißt wurden, damit sie auf dem Weg zum Kunden keinen Schaden nehmen und als verlagsneu erkennbar sind, werden von den Kunden mittlerweile sogar tendenziell abgelehnt (vgl. Schulte 2023). Unter dem Hashtag #ohnefolie wurde das Weglassen der Folierung in den Social Media von verschiedenen Verlagen sogar für das Marketing genutzt. An den traditionell in der Buchbranche tätigen Unternehmen vorbei haben sich seit den 2000er-Jahren Unternehmen im Bereich des Re-Commerce etablieren können und den Gebrauchtbuchmarkt, der bis dato maßgeblich über stationäre Antiquariate lief, umgewälzt. Die Suche via Internet und die damit einhergehende Transparenz stellen für Buchkäufer*innen eine erhebliche Vereinfachung dar und haben zudem die Preise für gebrauchte Bücher sinken lassen. Die Bereitschaft, gebrauchte Bücher zu kaufen, ist unter Buchkäufer*innen sehr hoch, 36 Prozent würden „jederzeit auch mehr gebrauchte Bücher kaufen“ (Schulte 2023). Verlage scheinen dies teilweise schon erkannt zu haben und gegenzusteuern, indem Bücher konzipiert werden, bei denen beispielsweise Seiten erst nach und nach aufgetrennt werden, was einen Wiederverkauf weniger attraktiv erscheinen lässt.

5. Fazit

Iris Pufé hat den Klimawandel als „das größte und weitreichende Marktversagen der Weltgeschichte“ (Pufé 2012, 38–39) bezeichnet – das freie Spiel der Kräfte am Markt führt nicht zu volkswirtschaftlich wünschenswerten Ergebnissen, bzw. wirkt sich insgesamt negativ auf die Entwicklung und den Fortbestand von Umwelt und Menschheit auf. Derartiges Marktversagen stellt die Grundlage für regulierende Eingriffe in den Markt dar, die wir derzeit im Bereich des Umwelt- und Klimaschutzes erleben – z.B. über die Abgaben auf Energie und Kraftstoffe. Dass Wandel jedoch nicht nur über staatliche Eingriffe angestoßen werden muss, wurde im Vorangegangenen deutlich: Auch veränderte Einsichten und Vorlieben von Konsument*innen und damit einhergehende Konsumpräferenzen können Wandlungsprozesse in Gang setzen. Und auch aus dem ureigenen ökonomischen Interesse von Unternehmen heraus kann eine Hinwendung zur ökologischen Nachhaltigkeit sinnvoll erscheinen. Wie Pufé betont, bedeuten grünere Lösungen oft, dass Ressourcen wie Wasser, Energie und Material eingespart werden, was wiederum mit finanziellen Einsparungen einhergeht (vgl. Pufé 2012, 23–24).

Buchverlage und insbesondere Kinder- und Jugendbuchverlage sind in Bezug auf das Vorantreiben ökologischer Nachhaltigkeit doppelt gefragt: Sie müssen nicht nur ihre Produkte und Prozesse grüner werden lassen, sondern tragen durch die Kuratierung und Verbreitung von grünen Inhalten als *Agents of Change* zu einem Bewusstseinswandel bei, der sich wiederum auf die an sie gestellten Anforderungen auswirkt. An aktuellen Vorwürfen, *Greenwashing* zu ermöglichen, zeigt sich, dass es nicht immer leicht ist entsprechende Räume bereitzustellen, in denen Umweltkommunikation erfolgreich realisiert werden kann: Die Umweltaktivistin Greta Thunberg etwa hatte einen Auftritt als Rednerin abgesagt, weil das Edinburgh Book Festival mit dem Sponsor Ballie Gifford, der wiederum mit der Kraftstoffindustrie verbunden ist, zusammenarbeitete (Kennedy 2023).

Literatur

- Börsenblatt (2022). Nachhaltigkeitscodex für Verlage wird erarbeitet. *boersenblatt.net* vom 10.03.2022.
- Börsenverein des Deutschen Buchhandels (2023). Buch und Buchhandel in Zahlen 2023. Zahlen, Fakten und Analysen zur wirtschaftlichen Entwicklung.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) (2023). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2022. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. Berlin.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) (2022). *Zukunft? Jugend fragen! – 2021. Umwelt, Klima, Wandel – was junge Menschen erwarten und wie sie sich engagieren*. Berlin.
- Carson, Rachel (1962). *Silent Spring*. Houghton Mifflin.
- Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit (1973). Aus dem Amerikanischen übertragen von Hans-Dieter Heck. Ungekürzte Ausgabe. Rowohlt. (rororo sachbuch 6825)
- Hans Carl von Carlowitz, 1713. In: *Lexikon der Nachhaltigkeit*. http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/hans_carl_von_carlowitz_1713_1393.htm (abgerufen am 24.01.2024)
- Hauck, Stefan (2023). Ein klarer grüner Fahrplan. *boersenblatt.net* vom 09.06.2023. <https://www.boersenblatt.net/news/verlage-news/ein-klarer-gruener-fahrplan-289095> (abgerufen am 24.01.2024)
- International Publishers Association (2020). Publishers and The United Nations Sustainable Development Goals. https://issuu.com/erencan-ionicmediasolutions.c/docs/publishers_and_the_united_nations_sustainable_deve/4 (abgerufen am 24.01.2024)
- International Publishers Association (2022): Publishing 2030 accelerator launches to address climate emergency. https://sdg.internationalpublishers.org/wp-content/uploads/2022/10/Accelerator_Launch_Announcement-.pdf (abgerufen am 24.01.2024)
- Jackson, Gerald/Lenstrup, Marie (2009). *Getting Published. A Companion for the Humanities and Social Sciences*. NIAS Press.
- Kennedy, Niamh (2023). Greta Thunberg pulls out of Edinburgh Book Festival appearance after accusing key sponsor of greenwashing. In: CNN.com vom 04.08.2023. <https://edition.cnn.com/2023/08/04/world/greta-thunberg-edinburgh-intl-scli-climate/index.html> (abgerufen am 24.01.2024)

- Luczak, Andreas (2020). Warum wir alle Klimawandelleugner sind. In *Deutschlands Energiewende – Fakten, Mythen und Irrsinn*. Wiesbaden: Springer. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-30277-1_1
- Meadows, Donella Hager (1972). *The limits to growth: a report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Universe Books.
- Mikota, Jana & Pecher, Claudia Maria (2020). Klima-, Umwelt- und Naturschutz in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *kjle&m* 20.4, 8–18.
- Norrick-Rühl, Corinna & Vogel, Anke (2013). Green publishing in Germany: a passing trend or a true transition? *Publishing research quarterly*, 29 (3), 220–237.
- Polyak, Maria (o.J.). Interaktives Lesen. Pop-up-Bücher lassen uns unverändert staunen. Goethe Institut. Russland Online-Magazin „Deutschland und Russland“ Dezember 2012. <https://www.goethe.de/ins/ru/de/kul/mag/20666233.html> (abgerufen am 24.01.2024)
- Pufé, Iris (2012). *Nachhaltigkeit*. UVK.
- Roesler-Graichen, Michael (2023). Digitaler Wandel, nachhaltig gedacht. *boersenblatt.net* vom 15.06.2023. <https://www.boersenblatt.net/news/boersenverein/digitaler-wandel-nachhaltig-gedacht-289685> (abgerufen am 24.01.2024)
- Schulte, Christina (2023). Übernachtlieferung offenbar nicht so wichtig. *boersenblatt.net* vom 09.08.2023. <https://www.boersenblatt.net/news/buchhandel-news/uebernachtlieferung-offenbar-nicht-so-wichtig-295437> (abgerufen am 24.01.2024)
- Schulte, Christina (2022). Onlinehandel legt zu. *Börsenblatt* 25/2022, 6–10.
- SDG Book Club. <https://www.vorlesewettbewerb.de/der-wettbewerb/sdg-book-club> (abgerufen am 24.01.2024)
- United Nations SDG Book Club. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sdg-book-club-about/> (abgerufen am 24.01.2024)
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (abgerufen am 24.01.2024)
- Wrede, Michael & von Sperber, Annabelle (2022): ... und dann? *Wie Kinderbücher Gestalt annehmen*. Verlag Hermann Schmidt.
- WWF Deutschland (2012). Im Wald, da sind die Räuber. Tropenwaldzerstörung für Kinderbücher. Die WWF-Papieranalyse deutscher Kinderbücher 2012. https://www.wwf.de/fileadmin/fm-wwf/Publikationen-PDF/WWF_Kinderbuchstudie_2012.pdf (abgerufen am 24.01.2024)

Themen & Narrative

Die Erschaffung der Welt und das Paradies – Geschichten zur Schöpfung

1. Einleitung

Die Frage, wie und woraus die Erde, Pflanzen, Tiere und letztlich der Mensch entstanden sein könnten, verbunden mit der Frage nach einem Schöpfer, einer Schöpferin, stellen sich die Menschen seit Beginn der Menschheitsgeschichte. So entstanden über Jahrtausende hinweg sehr unterschiedliche Erzählungen über das Entstehen von allem, vielfältige Schöpfungsmythen, die weltweit erzählt werden und die jeweiligen gesellschaftlichen und geistesgeschichtlichen Strömungen spiegeln.

Long erkennt in Bezug auf die Schöpfung grundsätzlich zwei Modelle des *Wie*: lineare und zirkuläre. Letztere erklären die Weltgeschichte als Kreislauf: die Weltentstehung aus dem Chaos bis zum Untergang, dann wieder zur Weltentstehung. Diese Mythen finden sich in Gesellschaften, deren philosophische Deutung der Welt nahe an Naturereignissen bleibt („Naturreligionen“), oder in denen eine Vielzahl von Göttern und Ideen nebeneinander bzw. miteinander existiert. Zirkuläre Modelle kultivieren die Vorstellung eines Kreislaufs des kosmischen Geschehens, in dem (Neu-)Beginn, Entwicklung, Zerstörung selbstverständlich erscheinen. (Long, 1983)

So finden sich in den Veden, den ältesten Überlieferungen aus dem indischen Subkontinent, zahlreiche Narrative zur Entstehung der Welt und des Lebens, die einander mitunter durchaus widersprechen und als Gesamtes das vielfältige Gesicht des Hinduismus prägen.

Aus der nordeuropäischen Mythologie ist hier der erste Teil der „Lieder-Edda“, die „Völuspá“, die Weissagungen der Seherin, zu nennen. Aufgezeichnet um ca. 1000 n.Chr., zu einer Zeit, als das Christentum bereits an Einfluss gewann, verweist sie auf einen älteren, indoeuropäischen Hintergrund. Die Seherin beschreibt in 66 Strophen im Stabreim eine Schöpfung bis hin zum Niedergang mit dem Hinweis, dass eine weitere Schöpfung bevorstehe.

In der Völuspá richtet sich diese Prophetie auf das Schicksal der Götter, welches sich am Ende der Zeit erfüllen wird. Zuvor aber bringt die Seherin die Urgeschichte der Welt in Erinnerung. Das heißt, es werden wesentliche Teile einer Kosmogonie entwickelt, einer mythischen Deutung der Weltentstehung und des Weltuntergangs. (Schweitzer, Simrock, & Hertwig 2020, 31)

Im Gegensatz zu den zirkulären gehen lineare Modelle von einer finalen oder sich stetig weiterentwickelnden Schöpfung aus, sie finden sich vor allem in monotheistischen Religionen. (Long, 1983)

Die Frage, *woraus* sich die Welt und der Mensch entwickelt haben könnten, beantworten laut Long die Schöpfungsmythen unterschiedlich: Die Welt und der Mensch entstehen aus

dem Opfer eines Gottes/einer Göttin (z.B. Gaia, der Mythos von Ureltern), aus einer undifferenzierten Masse (*materia prima*) oder aus einem Ei (z.B. im Taoismus), die Entstehung der Welt ist durch das Tauchen nach der Urmaterie möglich gewesen (Erdtauchermythen), der Mensch tritt aus der Erde hervor (Emergenzmythos), oder die Welt wird von einem Schöpfer bis zur Vollendung geschaffen bzw. entwickelt sich (in anderer Deutung) bis heute weiter (Schöpfung aus dem Nichts). (Long, 1983)

2. Biblische Schöpfungsgeschichten

In der christlich geprägten Welt – und diese ist durch die Kolonialisierung und Christianisierung erobeter Gebiete weltumspannend – dominiert die Vorstellung einer linearen Schöpfung durch Gott aus dem Nichts, wobei diese Schöpfung lange als vollendet angesehen wurde, aktuell aber als eine sich entwickelnde Schöpfung gedacht wird. Alle Narrative zur Schöpfung finden sich im Alten Testament, das große Teile der heiligen Schriften des Judentums (Thora) umfasst, hier ausdrücklich in der Genesis – dem ersten Buch des Pentateuchs, ebenfalls das erste Buch in der Thora. Die beiden Erzählungen am Beginn der Genesis sind der Schöpfung der Welt und des Menschen gewidmet, entstehungsgeschichtlich ist die erste Erzählung, die sogenannte Priesterschrift, später hinzugekommen. Diese Narrative sind so prägend für die europäische Philosophie, Kunst und Literatur, dass eine Auseinandersetzung mit ihnen gerade im vorliegenden Zusammenhang sinnvoll erscheint.

2.1 Schöpfungsmythos in der Genesis des Alten Testaments und in der Thora

Die biblischen Schöpfungsgeschichten sind ihrerseits geprägt durch Vorstellungen aus den Mythen älterer Hochkulturen. Hebräische Gelehrte und jüdische Priester nehmen deren Erzählungen auf, adaptieren sie und präzisieren damit die religiösen Vorstellungen hin zum Monotheismus, weg vom menschlichen Opfer. Das bedeutet auch, dass das gesamte erste Buch Genesis mit den beiden Schöpfungsmythen, der Vertreibung aus dem Paradies, der Geschichte der Brüder Kain und Abel, der Flut samt Rettung und der babylonischen Sprachverwirrung als vielstimmiges Narrativ von der Entstehung der Welt, der Herkunft des Menschen, des Lebens der Menschen miteinander und des Verhältnisses des Menschen zu Gott bzw. Gottes zu den Menschen gelesen werden sollte. Die ersten beiden Erzählungen – die Erschaffung der Welt, der Tiere und des Menschen in sieben Tagen und die Schaffung der Welt/des Paradieses und die Vertreibung des Menschen aus dem Paradies – werden in der Literatur und bildenden Kunst als Schöpfungsmythen auch ohne religiös-spirituelle Konnotation tradiert, sodass diese den gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechend interpretiert werden können. So werden die Schöpfungsgeschichten als Legitimation für Unterdrückung, etwa durch männliche Dominanz, und Ausbeutung – der Mensch sei die „Krone der Schöpfung“ – benutzt. Deshalb scheint an dieser Stelle ein knapper Exkurs zur aktuellen theologischen Interpretation der biblischen Schöpfungserzählungen geboten.

Die derzeitige, anthropozentrierte Lebensweise des Menschen hat sich als nicht nachhaltig oder zukunftsfähig erwiesen. Es könnte sein, dass die aus religiösem Wur-

zelgrund stammende Idee des Menschen als einer ‚Krone der Schöpfung‘ mindestens eine Mitschuld an den immensen ökologischen Krisen der Gegenwart trägt. (Breul 2023, 150)

Aktuelle theologische Reflexionen über die Schöpfungserzählungen verknüpfen anthropologisch-ethische mit einer kosmologischen Perspektive zu einer Anthro-po-de-zentrierung hin zu einer postanthropozentrischen Schöpfungstheologie bis schließlich zur Idee einer „Deep Incarnation“, die „sich auf die Einsicht [bezieht], dass die Inkarnation Gottes nicht ein abgeschlossenes Ereignis vor langer Zeit, sondern ein sich in die Materialität der Welt erstreckender, dynamischer Prozess ist.“ (Ebd., 158) Diese Überlegungen knüpfen an die Vorstellung an, dass der Schöpfungsprozess als ein fortschreitender zu verstehen sei, auch benannt als „creatio continua“.

Grundlegend festzuhalten ist, dass die erste der Erzählungen, die Erschaffung der Welt in sieben Tagen, einer utopischen Weltvorstellung verpflichtet ist, denn alle Tiere und Menschen leben friedlich miteinander und ernähren sich von Pflanzen, Früchten und Samen (vgl. Schmid 2012)¹. Diese priesterliche Schöpfungserzählung präsentiert die Entstehung von allem aus dem Chaos als Ordnungshandlung bzw. auch als kommunikatives Handeln – als Sprechhandlung („Dann sprach Gott“). Im Gegensatz zu diesem die Komposition der Schöpfung darstellenden Text steht die darauf folgende sogenannte Paradies-Geschichte, in welcher der Konflikt zwischen dem Schöpfer und dem Menschen dadurch entsteht, dass der Mensch sich in seiner Freiheit für das „Schlechte“ entscheidet. Daraus folgt aber auch, dass die Verantwortung für die Konsequenzen der freien Entscheidung beim Menschen allein zu suchen ist. Wesentlich erscheint, dass die jüngere der beiden Erzählungen absichtlich vorangestellt wurde, sodass diese als Leseanweisung gesehen werden muss.

Die absichtliche Zusammenstellung von zwei in wörtlichem Verständnis sich widersprechenden Texten spricht dafür, dass es um die theologische Deutung des irdischen Seins in verschiedenen Perspektiven, nicht um konkurrierende ‚Augenzeugenberichte‘ geht. (Breul 2023, 25)

Die aktuelle Leseweise der biblischen Schöpfungsgeschichten sieht dementsprechend den Menschen in und nicht über der Schöpfung und macht ihn für sein Handeln selbst verantwortlich.

1 Gen. 1 (1 Mose 1) 26 Dann sprach Gott: Lasst uns Menschen machen als unser Bild, uns ähnlich! Sie sollen walten über die Fische des Meeres, über die Vögel des Himmels, über das Vieh, über die ganze Erde und über alle Kriechtiere, die auf der Erde kriechen. 27 Gott erschuf den Menschen als sein Bild, als Bild Gottes erschuf er ihn. Männlich und weiblich erschuf er sie. 28 Gott segnete sie und Gott sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und mehrt euch, füllt die Erde und unterwerft sie und waltet über die Fische des Meeres, über die Vögel des Himmels und über alle Tiere, die auf der Erde kriechen! 29 Dann sprach Gott: Siehe, ich gebe euch alles Gewächs, das Samen bildet auf der ganzen Erde, und alle Bäume, die Früchte tragen mit Samen darin. Euch sollen sie zur Nahrung dienen. 30 Allen Tieren der Erde, allen Vögeln des Himmels und allem, was auf der Erde kriecht, das Lebensatem in sich hat, gebe ich alles grüne Gewächs zur Nahrung. Und so geschah es. (www.bibleserver.com, 2016)

2.2 Biblische Schöpfungsgeschichten in der Kinderliteratur

In der Kinderliteratur ist die Tradition der Schöpfungsgeschichten durch die Illustrierung besonders verbunden mit ikonischen Darstellungen aus der bildenden Kunst. Mit seiner oftmals kopierten Darstellung Gottes als alten Mann mit Bart im Zentrum seines berühmten Deckenfreskos „Erschaffung Adams“ (1512) in der Sixtinischen Kapelle prägte Michelangelo das Bild vom Schöpfergott, das bis in die moderne Werbung wirkt: Finger an Finger, im letzten Schöpfungsprozess, Gott und Mann. So zeigt auch der ganzseitige Holzschnitt aus der ersten Lutherbibel (1545) einen schwebenden Schöpfergott mit Rauschebart, die Weltkugel samt zu erschaffender Welt in segnender Geste überblickend. Moderne Künstler*innen verzichten auf die Darstellung Gottes, entweder wie Marc Chagall aus der jüdischen Tradition heraus oder auch um nicht einer Trivialisierung Platz zu geben, wie z.B. Paul Klee. Dass diese Menschheitserzählung trotzdem immer wieder neu künstlerisch interpretierenswert bleibt, zeigen die aktuellen Arbeiten von Markus Lüpertz (2023, 14 große Keramiktafeln in der U-Bahn in Karlsruhe).

Bilder des Religiösen machen das Unsichtbare quasi als Unsichtbares sichtbar, anders gesagt lassen sie Transzendentes erahnen. Die Stellung des religiösen Bildes zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem macht deutlich, dass Medien das Religiöse und die Religionen nicht einfach vermitteln, sondern sie vielmehr prägen und transformieren, sie auch in einen profanen Zusammenhang stellen, weshalb insbesondere die Illustrationen der Schöpfungsgeschichten in der Kinderliteratur besondere Beachtung finden müssen.

Die oben angedeutete Wandlung des Gottesbilds in der Gegenwart manifestiert sich in den Illustrationen biblischer Erzählungen für Kinder. Denn mit dem aktuellen Wissen um die Fragilität unserer Welt ist es notwendig, eine neue visuelle Interpretation der weltweit immer wieder rezipierten Schöpfungsgeschichte besonders für Kinder und Jugendliche zu wagen. Auffallend ist dabei eine Profanisierung der visuellen Darstellung der Schöpfungsgeschichte, tradierte Bilder werden aus dem Raum des Religiösen – wie schon vorher in der bildenden Kunst – gelöst und remediatisiert: Bekannte Kunstwerke werden zitiert, in andere Zusammenhänge gestellt, verweisen dabei auf das originäre Kunstwerk und aktivieren so auch Neuinterpretationen. (Maier 2020, 21)

In der Kinderliteratur des 21. Jahrhunderts finden sich die Schöpfungsgeschichte und die Paradiesgeschichte losgelöst aus dem Gesamtzusammenhang der Bibel meist als Bilderbuch. Dabei können grundsätzlich zwei Herangehensweisen in der Kinderliteratur unterschieden werden: Einerseits wird die Schöpfungserzählung direkt übernommen bzw. nur geringfügig verändert, jedoch über die Bilder neu interpretiert. Dies manifestiert, dass diese Erzählungen als singuläre Texte, mehr als kulturelles denn als religiöses Erbe gelesen werden. Aktuell muss davon ausgegangen werden, dass nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene biblische Geschichten nicht mehr kennen². Andererseits dienen Schöpfungserzählung und Paradieserzählung als lose Anknüpfungspunkte, als Inspirationsgeberinnen für Autor*innen, die eine Neuinterpretation der konventionellen Exegese vorlegen, wobei durch die Illustration weitere Interpretationsangebote entstehen. Die oben erwähnte aktuelle Exegese bleibt weitgehend ausgespart.

2 Keuchen weist darauf hin, dass der Religionsunterricht aktuell seinen Schwerpunkt auf andere Aspekte legt, weniger auf die Kenntnis biblischer Geschichten, und wenn doch, dann nicht im Originaltext. (Keuchen 2019, 24)

Einige Beispiele beider Varianten werden im Folgenden kurz vorgestellt, die aktuellsten Varianten etwas genauer betrachtet.

2.2.1 Schöpfungsgeschichten nahe am Original

Vorausgeschickt sei, dass sich die erste biblische Schöpfungserzählung mit ihrer besonderen Komposition als nicht nur religiöser, sondern auch poetischer Text für eine sprachliche Adaptierung weniger geeignet erweist. Die Schöpfungsgeschichte wird sprachlich für das jüngste Publikum zwar vereinfacht, aber nicht wesentlich verändert.

Als Beispiel für die Jüngsten können die illustrierten Büchlein von Dees de Kort genannt werden, die als Longseller seit den 1960er-Jahren immer wieder neu aufgelegt werden. Im Besonderen soll hier das 1995 in Zusammenarbeit mit seinem Sohn entstandene Leporello *Es begann im Paradies* erwähnt werden, das die Schöpfung, die Vertreibung aus dem Paradies, den Brudermord bis hin zur Arche Noah ganz ohne Text darstellt.

Für Kinder ab drei ausgewiesen erschien 2011 in minedition *Eine kleine Schöpfungsgeschichte* als quadratisches Pappbilderbuch. Hans-Christian Schmidt komprimiert den Text zu Gedichtstropfen mit Paarreim:

Am Anfang gab es alles nicht.
Doch dann erschuf der Herr das Licht.
„Es heiße Tag, das Dunkel Nacht!“
So wurden Tag und Nacht gemacht. [...]
Am sechsten Tag hat Gott sodann
den Mensch' gemacht als Frau und Mann. (Schmidt & Némét, 2011)

Bilder in Collagetechnik, teilweise auch mit genähtem Papier, mit klaren Farben von Andreas Némét erweitern den Text nur minimal auf den ersten Seiten. Erst mit dem Erscheinen des Menschen reichert die Illustration den Text an: Auf der linken Seite eines Panoramas über zwei Seiten sind eine schwangere Frau sowie ein Mann in primitiver Jagdbekleidung, gefolgt von einem Mammut in Bewegung zu sehen, auf der rechten eine modern angezogene Familie in Bewegung. Das Kind trägt einen Schulranzen, der Vater eine Aktentasche, die Mutter hält das Kind lose an der Hand, alle werden von einer Katze und einem Hund begleitet. Erstmals deutet hier NUR das Bild so etwas wie eine Entwicklung, eine Evolution an. Auf den vorletzten Doppelseiten kommen durch die gezeichnete Hand, die ein Buch hält, das „Gemacht-Sein“ und der „Schöpfer“ bildlich zur Sprache, auf der letzten Doppelseite indirekt als fehlender Akteur: Ein mit Bleistift gezeichneter Arbeitstisch mit bunten Schnipseln und einem bunten Bildzitat des Buches sowie eine ebenfalls gezeichnete Bettkante sind hier zu sehen. Die Textzeile „Am siebten Tag hat Gott geruht“ verweist nur mehr auf den biblischen Text, auf der Bildebene wird durch den Blick auf die Arbeitsfläche des Künstlers dieser als „Schöpfer“ ausgewiesen und die biblische Schöpfungsgeschichte wird von einer religiösen Erzählung zu einem (fiktiven) Narrativ von vielen.

Die Einheitsübersetzung übernimmt die Künstlerin Rosina Wachtmeister in *Die Schöpfung* (Wachtmeister, 1998). Sie schreibt den Text direkt von Hand in sowohl in Größe als auch in Farbe variierender Blockschrift in die doppelseitigen Bilder ein und kommentiert in satter Farbigkeit, mit sichtbaren Pinselstrichen samt Schmuckdruck in Silber und Gold. In geome-

trischen Formen, Farbkleckschen bis hin zu konkreten Abbildungen in undefiniertem Raum zeigt sie die Entstehung des Alls, der Erde, der Pflanzen und Tiere sowie des Menschen aus dem Chaos. Keinerlei bildliche wie textliche Hinweise verweisen auf eine über das Siebentagewerk hinausgehende Interpretation. Die letzte Doppelseite, in der Schafe in einer flächigen Landschaft liegen, könnte als ein Hinweis auf die utopische Grundaussage verstanden werden.

Ebenfalls ohne ergänzenden oder erweiternden Text ergründet die Künstlerin Linda Wolfsgruber die erste Schöpfungserzählung in ihrem im Juni 2023 erschienenen Buch *sieben. die schöpfung* (Wolfsgruber, 2023). Jeder Schöpfungstag wird in sieben Bildern anfangs in Monotypie und Collage, dann in eindrucksvoller Kratztechnik visualisiert, der Text wird ebenso fragmentiert den Bildern beigeordnet. Dieses formal sehr klare Konzept visualisiert auch eine zeitliche Dimension der Schöpfung, ohne je „Gott“ zu zeigen: sieben Bilder für die Entstehung von Tag und Nacht aus dem Chaos, sieben Bilder für die Scheidung von Himmel und Wasser, sieben Bilder für die Entstehung der Erde im Wasser und Pflanzen auf der Erde, sieben Bilder für die Entstehung von Sonne und Mond sowie der Gestirne, sieben Bilder für die Entstehung des Gewimmels im Wasser und der Vögel, sieben Bilder für die Entstehung der Wild-, Acker- und Kriechtiere und ein Bild für den Menschen sowie sieben Bilder des Ruhens. Durch diese Segmentierung jedes einzelnen Tages entsteht eine verzögerte Lesung des Textes – jedes Bild bringt eine neue Dimension. Bewusst spielt die Künstlerin mit sehr frühen künstlerischen Ausdrucksformen des Menschen, wie den archaischen Spiralformen, verweist aber auch auf Felsmalereien und deren naive Raumdarstellungen und setzt bewusst dann die Perspektive ein, wenn der Mensch erscheint. Denn diese perspektivische Darstellung entsteht in Europa in der Renaissance, als der Mensch sich als Zentrum der Welt begreift. Folglich präsentieren auch erst die letzten sieben Bilder des Ruhetages diverse Landschaften mitsamt den dort lebenden Tieren in einer erkennbaren räumlichen Perspektive.

Dass für Linda Wolfsgruber die Fantasie des Menschen wesentlich ist, kann bei genauem Schauen erkannt werden, tauchen doch immer wieder Fabelwesen auf. Der Mensch selbst ist in den Bildern wie auch im Text nur peripher sichtbar: einmal als Silhouette und das zweite Mal als Hirtenpaar. Hier ist es die Frau, die den Hirtenstab hält – also auf den Auftrag verweist, dass der Mensch über Tiere (und Natur) zu walten, sie zu (be)hüten habe; der Mann spielt auf der Flöte, verweist also auf die künstlerisch-kreativen Fähigkeiten des Menschen, auf den Auftrag, die Schöpfung zu preisen. Die Fülle der Bilder präsentiert die Fülle allen Lebens auf der Erde und entspricht so der ursprünglichen Absicht der Erzählung Gen 1, „die [...] seine Schöpfungsordnung für eine utopische Gegenwelt, die allerdings eine gewisse Labilität aufweist – [entwirft]“ (Schmid 2012, 84).

In Kenntnis unserer aktuellen Umweltkatastrophen und der Gefährdung der Erde wird der Entfaltung der Schöpfungserzählung das mahnende „weil sie uns anvertraut ist ...“ vorangestellt. Und dass diese Mahnung nicht unberechtigt ist, darauf verweist der Vor- und Nachsatz des Buches: Sehen wir am Beginn mächtige Eisberge samt Eisbären, so sind es am Ende nur mehr halb so hohe Eisbrocken, die großen Wildtiere fehlen.

2.2.2 Schöpfungserzählungen als Inspirationsgeber

Nur die ersten beiden Worte verweisen auf den biblischen Text, ansonsten lässt sich F.K. Waechter (Waechter 2002) in *Die Schöpfung* von der Idee der Ursuppe inspirieren und zeigt mit seinen karikaturesken Zeichnungen die Entstehung von allem aus der Ursuppe, die

ein junges Mädchen im doppelseitigen Bild noch vor der Titelei in einen Teller gießt. „Am Anfang“ erscheint nun der rote Kopf eines kleinen, schreienden, etwas mürrisch wirkenden Jungen mit wenigen Haaren samt Zylinder in Knitterhose und übergroßer Fliege. Er steht neben dem Chaos in der Suppe, die er schlürft, woraus in Folge aus dem Urin, den Furzen und den Exkrementen das Meer, die Winde und die Erde entstehen. Aus einem Klumpen Erde formt dieser kleine Mann dann sein weibliches Pendant (zeichnerisch gleicht das junge Mädchen jenem vom Beginn des Buches). Gemeinsam entdecken sie die nun bevölkerte Welt – und hier verweisen die Collagen auf die Gegenwart (Bücher, Autos, Radfahrer, Häuser, Züge). Ironisch stellt Waechter dem männlichen Schöpfer die Wissende an seine Seite, wenn auf den letzten drei Doppelseiten das Mädchen dem Jungen ins Ohr flüstert, wie alles entstanden sei. Mit losen Zeichnungen, Aquarell und Collage erweist der Künstler dem männlichen Schöpfermythos Tribut und setzt ihm zugleich Grenzen, denn er zeigt das Göttliche oder hier die Göttliche als diejenige, welche die Suppe eingießt.

Bart Moeyart und Wolf Erlbruch präsentieren in ihrem großformatigen Bilderbuch *Am Anfang* (Moeyart & Erlbruch 2003) die Erschaffung der Erde aus dem Nichts mit dem Erzähler als Zeugen. Dieser wendet sich direkt den Rezipierenden zu, indem er deren Vorstellungskraft vom Nichts unterstützt, sie sollen alles weglassen, Licht, Dunkel, sogar die Mutter. „Nur Gott und mich behältst du übrig.“ Der Erzähler, der auf einem „Stühlchen“ sitzt, kommentiert nun die Veränderung des Nichts in Tag und Nacht, Erde und Wasser mit Pflanzen und Tieren in einer Woche. Die Erzählerstimme hinterfragt die Schöpfungen, bezeichnet sie als etwas Geringes, erweist manchem Entstandenem auch Hochachtung und fordert Gott immer wieder heraus.

„Gott“, sagte ich und drehte mich von ihm weg. „Gegen alles bist du streng, aber nicht zu mir. Gib’s endlich zu: Ich bin ein Fehler!“ „Aber nein“, sagte Gott und wedelte mit seinen Händen. Er ließ mich erst die eine Seite der Hand und dann die andere anschauen. Sie waren verschieden und wenn man genau hinsah, ergänzten sie sich. (Moeyart & Erlbruch 2003)

Erst da erscheint die Frau, als Ergänzung für den Erzähler. Die beiden lassen Gott ruhen, während der Erzähler der Frau vom Nichts zu erzählen beginnt. Erlbruch visualisiert Gott als einen fein lächelnden Mann mit Glatze und Bart in weiter Kleidung und barfuß mit einer an einen Heiligenschein erinnernden Kennung. Der Erzähler dagegen ist nackt, mit Melone, großen Augen und einem Mund als geradem Strich, der sich verändernd den Gefühlsausdruck manifestiert: seinen Unmut, Überraschung, Freude. Beide sind aus dem gleichen blassblauen Papier. Sie bleiben Konstanten vor dem sich ändernden Hintergrund, sitzen am Strand oder im neu entstandenen Grün. Für die Frau wählt Erlbruch eine rote Farbe, sie sticht visuell hervor. Textlich wie auch visuell perpetuiert diese Schöpfungsvariante sowohl die Vorstellung des göttlichen Prinzips als Mann sowie auch den Mann als den ebenbürtigen Gesprächspartner Gottes, der die Schöpfung kommentierend begleitet, und die Frau, die als Unwissende dem Mann als Ergänzung dient.

Eine etwas andere Paradiesgeschichte in Text und Bild für Kinder erzählen Wladimir Kaminer und Kitty Kahane in *Das Leben ist kein Joghurt* (Kaminer & Kahane 2010). Die allwissende Erzählerinstanz erzählt vom gelangweilten Aschengott, der beginnt, Gestirne, Welt und Tiere aus Asche zu erschaffen, wobei das Erschaffene sofort durcheinandergerät, wenn der Aschegott schläft. So braucht der Gott „einen Gartenfreund, einen Hausmeister,

jemanden, der in seiner Abwesenheit die Arbeit im Garten übernahm und ihm half, das Gesamtkunstwerk unter Kontrolle zu halten.“ (Ebd., 9) Mit dem letzten Rest Asche formt er Adam, der sich als dankbar erweist. Gott erklärt ihm nun seine Aufgaben in diesem Garten, verbietet ihm aber, vom Baum der Erkenntnis zu essen.

Gott wollte die Lebewesen vor dem Baum der Erkenntnis schützen. Er wusste, alles ist aus Asche und wird zu Asche und jede neue Erkenntnis darüber mehrt nur den Kummer und den Schmerz. (Ebd., 13)

Wegen eines fehlenden ebenbürtigen Gesprächspartners „klebte [Adam] wie ein kleiner Junge an Gottes Fersen“ (ebd., 18). Deshalb erhält Adam aus seiner Rippe Eva, Adam ähnlich, aber schöner – „ein besserer Adam“. Beide betreuen nun den Garten, bis die Schlange Eva auf die Idee bringt, doch die Früchte vom Baum der Erkenntnis zu essen, auch Adam isst daraufhin eine Frucht. Ähnlich wie in der Originalversion werden auch in Kaminers Adaption die beiden von einem tobenden, zürnenden Gott vertrieben, wobei beide nicht als darüber erschrocken beschrieben werden, sondern Adam zufrieden ist, „dass endlich etwas passierte in seinem Leben.“ (Ebd., 29) So wundert es nicht, dass diese Paradieserzählung damit endet, dass die Menschen nicht mehr ins Paradies zurückkehren wollen, sondern sich selbstbestimmt die Welt erschließen.

Diese etwas andere Interpretation wird mit oftmals schwarz umrandeten Figuren in knallig bunten Farben ergänzt. In den Darstellungen der Graphikerin und Malerin Kitty Kahane finden sich zahlreiche visuelle Zitate aus naiver Kunst und Comic, sie nehmen stellenweise ganz- und doppelseitig die Erzählung auf, ein anderes Mal umrahmen sie den Text. Kaminer und Kahane erzählen diese Paradiesgeschichte vor der Folie der Genesis, mit einem ungeduldigen, unzufriedenen und unversöhnlichen, sehr menschlich agierenden Aschengott in einem skurril anmutenden Garten. Am Ende steht die gänzliche Loslösung des Menschen von dem Aschengott, der sie geschaffen hat.

Ganz anders erzählt Jörg Schubiger in den ersten Kürzesttexten in seiner Sammlung *Als die Welt noch jung war* (Schubiger & Berner 1995). Er variiert den Beginn, als alles noch jung ist und alle Dinge bzw. Kreaturen sich ihrer Aufgabe noch nicht bewusst sind. Seine vier kurzen Geschichten enden rasch, entweder mit dem Auftrag „Erzähl die Geschichte doch selber!“ (ebd., 10) oder mit: „Die Märchen sind am Ende glücklich, die Paradiesgeschichte am Anfang. Dann fang ich noch einmal an.“ (Ebd., 14) Mit allem kann also begonnen werden, jedes Ding hat einen Anfang. Die erste Geschichte der Sammlung „hat kein Ende, aber Anfänge hat sie, viele Anfänge“. Einmal sind da die vielen Fragen zur Frau, die in die junge Welt kommt, dann wieder müssen Sterne, Steine, Sonne, Mond, Wasser und Wind erst das Leben lernen oder die Menschen das Lieben. Seine Kurzgeschichten verortet Schubiger als „angewandte Schöpfungstheologie“, sein Credo lautet: „Die Dinge sind gut, nicht weil sie eine Funktion haben, einen Zweck oder eine tiefere Bedeutung, sondern weil sie sind, was sie sind.“ (Selchow 2008, 16)

Im Nachlass von Jörg Schubiger fand sich im Text „Eines Nachts im Paradies“ noch eine andere Paradiesgeschichte, die sehr lose an die Geschichte der Genesis anknüpft. Mit Bildern von Rotraut Susanne Berner erschien diese Erzählung 2022 als Bilderbuch (Schubiger & Berner 2022) Der Text entwickelt sich im dramatischen Modus als Streitgespräch zwischen Adam und Eva über die Zählung der Sterne und die Ewigkeit an sich, das in der gebrüllten Aussage Evas mündet: „Ich will nicht mehr [...] ich will weniger. Uns bleibt ja

hier nichts zu wünschen übrig.“ Zuerst unfähig zu trösten, erfindet Adam den Kuss, der dann zu Verzückung führt. Auf der Bildebene sehen wir dieses Paar – einen dunkelhäutigen Mann und eine hellhäutige Frau, beide nackt – das auf der Erde liegt, in den Himmel schaut, miteinander spricht, streitet und sich versöhnt. Wie eine Bühne erscheint die Welt, die Darstellung erinnert an mittelalterliche Buchillustrationen, die das Weltbild zu visualisieren versucht. Auch die für Berner so typische Technik – klare Farben, schwarz konturierte Zeichnungen – verweisen auf spätmittelalterliche Holzschnitte.

Unbemerkt von den beiden Sprechenden sehen die Betrachtenden auf jeder Doppelseite die Evolution vorbeiziehen – beginnend mit den Einzellern über Pflanzen, Fische, heute ausgestorbene Tiere, Wild- und Nutztiere, Gräser, Blüten und Bäume. Die visuelle Erzählung beginnt schon bei der Titelei in einer runden Vignette, in der ein Tukan auf einem Schneckenhaus hockend einen roten Samen im Schnabel hält, am Ende wächst aus dem Schneckenhaus eine Glockenblume. Aus dem roten Samen, der auf der ersten Doppelseite auf der Erde liegt, entwickelt sich über die nächsten zehn Doppelseiten ein viele Früchte tragender, ausladender Granatapfelbaum, der visuelle Verweis auf den „verbotenen“ Baum der Erkenntnis. In diesem finden im Mondschein sowohl Adam und Eva als auch Vertreter*innen vieler Tierarten Platz. Was auf der textlichen Ebene als ironischer Kommentar auf die Vorstellung von paradiesischem Leben gelesen werden kann, zeigt auf der Bildebene die vom Menschen unabhängige Entwicklung der Welt, der Fauna und Flora. Diese Entwicklung zieht an dem immer in gleicher Perspektive gestalteten Paradiesausschnitt an den Betrachtenden vorüber – quasi zwischen Himmel und Erde, nur eine einzige, paradiesisch ewige Nacht lang. Nur die letzte Doppelseite entspricht einer vereinfachten Abbildung unserer erfahrbaren Natur, so als ob das Kosten der Granatapfelkerne auf die weiteren, weniger paradiesischen Erzählungen der Menschheitsgeschichte verweisen möchte. Und doch bleibt mit diesen Bildern die Hoffnung, dass die Natur sich als resilient erweisen wird und dass angesichts der Empathie des Menschen, der Tröstung und Kuss³ erfunden hat, die Menschheit schließlich auch Einfühlung und Mitgefühl für die gesamte Schöpfung entwickeln könnte.

3. Fazit

An den wenigen Bilderbuch-Beispielen aus der aktuellen Kinderliteratur zu den Texten der Genesis zeigt sich, dass die biblischen Texte nach wie vor künstlerisches Interesse wecken. Noch vor 20 Jahren zeigen zwei Künstler mit ihren Darstellungen der Schöpfung einen männlichen Schöpfergott: Wolf Erlbruch zum Text von Bart Moeyaert (2003) zitiert die am Beginn erwähnten traditionellen visuellen Vorgaben, indem er einen alten Mann mit Rauschebart einführt, F.K.Wächter (2002) lässt stark ironisierend einen kleinen, alten Jungen mit Zylinder aus der von einem Mädchen geschöpften Suppe die Welt kreieren. Damit, dass die Künstler*innen Berner, Kahane, Némethy, Wachtmeister und Wolfsgruber die Darstellung eines Schöpfergottes bewusst aussparen, verweigern sie sich der Anmutung, die jahrhundertlang Ikonografie zu tradieren.

3 „Eva rührte sich nicht vor lauter Vergnügen, dann aber gab sie die Küsse zurück. Drei, vier, fünf, sechs. Paradiesisch, flüsterte sie.“ (Schubiger & Berner 2022)

Ohne erhobenen Zeigefinger, aber sehr deutlich wird in den beiden jüngsten Beispielen, in den Bildern von Rotraut Susanne Berner und Linda Wolfsgruber, die Gefährdung der Natur dargestellt: Bei Berner in den Zeichnungen vieler ausgestorbener Tiere, bei Wolfsgruber in ihrem Vor- und Nachsatz, aber auch in der Vielfalt der dargestellten Natur, die damit ebenfalls gefährdet erscheint. Auf den Bildern der beiden Künstlerinnen sind die Menschen mit sich beschäftigt, sie sind in der Welt, ohne sich als dominant zu verstehen. Bei beiden nimmt – vermittelt künstlerisch sehr unterschiedlicher Techniken – die Flora und Fauna so viel Platz ein, dass damit die erhoffte Resilienz der Natur visuell dargestellt wird. Damit wird auch die Kontinuität des schöpferischen Aktes sichtbar gemacht.

Literatur

Primärliteratur

- Kaminer, W. & Kahane, K. (2010). *Das Leben ist kein Joghurt. Eine Geschichte von Adam und Eva*. Frankfurt a. Main: edition chrismon.
- Moeyart, B. & Erlbruch, W. (2003). *Am Anfang*. (M. Pressler, Übers.) Wuppertal: Hammer.
- Schmidt, H.-C. & Némethy, A. (2011). *Eine kleine Schöpfungsgeschichte*. Zürich: minedition.
- Schubiger, J. & Berner, R.S. (1995). *Als die Welt noch jung war*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.
- Schubiger, J. & Berner, R.S. (2022). *Eines Nachts im Paradies*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Wachtmeister, R. (1998). *Die Schöpfung*. Augsburg: Pattloch.
- Waechter, F. (2002). *Die Schöpfung*. Zürich: Diogenes.
- Wolfsgruber, L. (2023). *sieben. die schöpfung*. Innsbruck: Tyrolia.

Sekundärliteratur

- Breul, M. (2023). *Schöpfung*. Brill Fink.
- Dürbeck, G. (2015). Das Anthropozän in geistes- und kulturwissenschaftlicher Perspektive. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 107–119). Böhlau.
- Gellner, C. (2022). Produktive Sprach- und Motivbatterie: Bibelspiegelungen in der zeitgenössischen Literatur. (B. Anderson, R. Burnet, S. Gillmayr-Bucher, K. Koenen, M. O’Kane, & C. Vander Stichele, Hrsg.) *Die Bibel in der Kunst / Bible in the Arts*, 6(2022), S. 1–23. Abgerufen am 11. Oktober 2023 von https://www.bibelwissenschaft.de/bibel-in-der-kunst_2022
- Keuchen, M. (2019). Bild-Konzeptionen in Bilderbibeln und Kinderbibeln. Die historischen Anfänge und ihre Wiederentdeckung in der Gegenwart. (R. Burnet, S. Gillmayr-Bucher, K. Koenen, M. O’Kane, & C. Vander Stichele, Hrsg.) *Die Bibel in der Kunst / Bible in the Arts*, 3(2019), S. 1–29. Abgerufen am 11. Oktober 2023 von https://www.bibelwissenschaft.de/bibel-in-der-kunst_2019
- Long, C.H. (1983). *Alpha. The Myths of Creation*. Oxford University Press.
- Maier, T. (2020). Bilder des Religiösen zwischen Kunst und Journalismus. (R. Burnet, S. Gillmayr-Bucher, K. Koenen, M. O’Kane, & C. Vander Stichele, Hrsg.) *Die Bibel in der*

- Kunst / Bible in the Arts*, 4(2020), S. 1–24. Abgerufen am 11. Oktober 2023 von https://www.bibelwissenschaft.de/bibel-in-der-kunst_2020
- Schmid, K. (2012). *Schöpfung*. Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F. (2020). Viel weiss der Weise, sieht weit voraus. Eine Kosmogonie in Reimen und Rätseln. In F. Schweitzer, K. J. Simrock, & N. Hertwig, *Völuspa. Die Vision von Anfang und Ende* (S. 30–71). Manto.
- Selchow, S. (2008). Frisch sehen. Der Hans-Christian-Andersen-Preisträger Jörg Schubiger. *Bulletin Jugend und Literatur* 11, 15–17.

Pflanzen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur

Literarische Verbindungen zwischen Mensch und Pflanze

1. Einleitung

Trotz des Wissens um die Bedeutung von Pflanzen für die Biosphäre der Erde und neuer Erkenntnisse zu den Fähigkeiten von Pflanzen in Bereichen der Kommunikation, der Wahrnehmung und des Gedächtnisses (vgl. Stobbe 2019, 92) werden Pflanzen noch immer von einem Großteil der Menschen nicht wahrgenommen (vgl. Kramer 2021, 203). Dieses Phänomen wird als sog. „plant blindness“ (Wandersee & Schussler 1999, 82) im Rahmen der *Plant Studies* diskutiert. Verstanden wird darunter die mangelnde Fähigkeit, Pflanzen bewusst wahrzunehmen und sie in ihrer existenziellen, aber auch ästhetischen Bedeutsamkeit wertzuschätzen (vgl. ebd.). Ziel der *Plant Studies* ist es, Pflanzen hinsichtlich dieser Dimensionen (wieder) in das Bewusstsein der Menschen zu bringen.

Insofern werden in literarischen Texten die Darstellung von Mensch-Pflanze-Relationen und Pflanzen als Agens sowie die Aktualisierung und Modifizierung von botanischem Wissen und die poetische Gestaltung des Vegetabilen interessant (vgl. Stobbe 2022 et al., 16f.). Die damit verbundene Anerkennung des „Eigenwert[s]“ (ebd., 18) von Pflanzen, ihre Daseinsberechtigung als Lebewesen und die Hinwendung zu ihrer stärkeren Beachtung schlagen sich auch in der Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) der letzten Jahre nieder. Während Pflanzen im psychologischen Kinderroman *Der große schwarze Vogel* (Höfler 2018) sowohl zu Wissensobjekten werden als auch eine emotionale Funktion im Umgang des Ich-Erzählers mit dem plötzlichen Tod seiner Mutter einnehmen, erzählt Robert Beattys fantastischer Roman *Willa of the Wood* in zwei Bänden (*Das Geheimnis der Wälder*, dt. 2019; *Die Geister der Bäume*, dt. 2021) von den besonderen Kräften des Waldvolk-Mädchens Willa, das mit seiner engen Beziehung zu Pflanzen altes Pflanzenwissen bewahren und die Abholzung durch die weißen Siedler stoppen will.

Anhand dieser Romane untersuchen wir exemplarisch, welches Wissen über Pflanzen wie literarisch erzeugt und gestaltet wird, welche Rolle Pflanzen im Text erhalten und welche Fähigkeiten ihnen zugestanden werden. Wir schließen mit einigen didaktisch-methodischen Überlegungen zum Potenzial der Texte, Naturverbindung im Sinne einer Wertschätzung der Natur anzuregen.

2. Grenzüberschreitungen zwischen Mensch und Pflanze in *Willa of the Wood*

Willa ist Angehörige der Faeran, eines alten menschenähnlichen Waldvolks, das eng mit Pflanzen und Tieren verbunden ist. Sie verfügt als eine der wenigen noch über die traditionellen Waldkräfte und kann sich Pflanzen optisch anverwandeln, mit ihnen kommunizieren und sie um Hilfe bitten. Als der Wald, in dem sie mit ihrem Clan lebt, droht, von Siedlern abgeholzt zu werden, sucht sie nach einem Überlebensweg. Sie erkennt, dass das Waldgebiet einen Lebensraum darstellt, in dem alles miteinander zusammenhängt und das nur durch die Verbindung aller Lebewesen erhalten bleiben kann. Aus der von Willa herbeigeführten Entwurzelung der Bäume entsteht ein Erdbeben – zugleich Mahnung vor ökologischen Folgen und Rettung, indem Eisenbahnlinie und Werkzeuge der Holzfäller zerstört werden. Der bedrohte Wald wird schließlich zu einem Schutzgebiet erklärt.

Obwohl der Roman fantastisch anmutet, ist er stark an die außerliterarische Welt angelehnt. Im Paratext wird ein direkter Verweis auf den Handlungsort des Romans gegeben: die Great Smoky Mountains in den USA, seit 1934 Nationalpark. Der Gebirgszug ist mit verschiedenen Waldarten bewachsen und geprägt von einer großen Artenvielfalt an Bäumen. Im Gegensatz zu Farnen und Blumen, die nicht näher spezifiziert werden, sind es vor allem einige der ca. 100 Baumarten des Gebiets, die namentlich im Text genannt werden – wie Fichten, Tannen, Buchen, Vermont-Ahorn, Tulpenbaum, Gelbbirken usw. Damit erscheint der Wald nicht mehr als eine bloße Ansammlung von Bäumen, vielmehr werden diese als einzelne Individuen wahrgenommen, die einander helfen und eine Gemeinschaft bilden. Auch die im Roman vorkommende Pflanzenkrankheit Eichenwelke, an der die Faeran leiden, gibt es tatsächlich. Ebenso beruhen die im Text thematisierte intensive Waldrodung und der sich im Ausblick abzeichnende Schutz des Gebiets durch Gründung eines Nationalparks auf historischen Tatsachen.

Das gesamte Buch ist mit diesen expliziten Bezügen zu Flora, Fauna und Geschichte dieses Landstrichs auch vor dem Hintergrund des aktuellen Wissens über Pflanzen zu lesen. Das, was den in dieser Hinsicht uninformatierten Leser*innen fantastisch erscheinen mag, nimmt deutlich Bezug auf neuere Erkenntnisse zur Neurobiologie der Pflanzen. So zeigt die auktoriale Erzählinstanz im Roman ökologische Zusammenhänge auf und erörtert neurobiologische Wissensbestände, etwa wenn sie darauf verweist,

dass die einzelnen Bäume im Wald nicht für sich standen. Sie berührten einander, unterstützten sich und transportierten Nährstoffe zueinander, warnten die anderen vor herannahenden Gefahren und halfen sich gegenseitig, ihre Schösslinge aufzuziehen. Unter den Bäumen des Waldes gab es kein Ich, nur das Wir. (Beatty 2021, 276f.)

Diese expliziten Wissensbestände werden mit fantastischen Elementen verbunden, welche sich insbesondere an Willa, einer Art Mischwesen, ablesen lassen. Sie hat zwar eine menschenähnliche Gestalt, aber auch pflanzliche Attribute: Ihre Augen haben die grüne Farbe von Blättern, ihre Haut ist gemustert wie die einer Schattenpflanze, ihre schlanke Statur gleicht der einer Weide, sie hat „langes, wie Rinde und Moos gefärbtes Haar“ (ebd., 7). Darüber hinaus ist sie in der Lage, ihre Erscheinung an ihre pflanzliche Umgebung anzupassen:

Wo sie im Wald auch hinging, nahmen ihre Haut, ihr Haar und ihre Augen die Farbe und Struktur der grünen Blätter um sie herum an. Wenn sie bei einem Baumstamm verharrete, wurde sie so braun und borkig, dass sie fast unsichtbar war. (Beatty 2019, 8)

Willas Anpassungsfähigkeiten an ihre Umwelt zeigen weitere Parallelen zu Pflanzen: Wie Pflanzen bei schlechten Lichtverhältnissen oder Nährstoffmangel Stoffwechsel und Wachstum reduzieren, um ihr Überleben zu sichern, kann Willa in einer für sie bedrohlichen Situation Herzschlag und Atem unterdrücken, leblos erscheinen (vgl. ebd., 368). Die anderen Clanmitglieder halten Willa deshalb kurzzeitig für tot. Scheinbare Reglosigkeit und Atmungsinaktivität, die ‚Herzlosigkeit‘ der Pflanzen haben dazu geführt, auch Pflanzen für leblos zu halten (vgl. Stobbe et al. 2022, 11f.). Insofern spiegelt das Verhalten der Faeran die Problematik der menschlichen Egozentrik wider, das für lebendig zu halten, was für den Menschen gilt.

Während die Anpassung der Pflanzen an ihre Umgebung über einen sehr langen Zeitraum stattgefunden hat, gelingt Willa eine Anpassung innerhalb weniger Sekunden. An dieser Stelle werden zeitliche Diskrepanzen aufgezeigt: Pflanzen verändern und bewegen sich sehr viel langsamer als Menschen. Erst in der fast apokalyptisch gezeichneten Szene des Bergrutsches in Band zwei bewegen sich die Bäume in artuntypischer Geschwindigkeit, wenn Willa sie zur Entwurzelung aufruft, um die baumfallenden Menschen zu stoppen: „Ihr müsst euch bewegen, meine Freunde, wie ihr es noch nie zuvor getan habt.“ (Beatty 2021, 397)

Willa zahlt dafür aber mit der eigenen endgültigen Verwurzelung und somit Verwandlung in einen Baum. Durch diese Metamorphose wird für die Leser*innen vorstellbar, wie es sich anfühlt, ein Baum zu sein:

Sie hörte die Stimme ihres Vaters.
Sie hörte das Lied ihrer weinenden Schwestern.
Sie spürte das Sonnenlicht auf ihrer Haut.
Sie spürte die Erde in ihren Knochen.
Sie spürte ihre Wurzeln im Boden.
Sie spürte ihre Äste sanft im Wind wehen.
Und sie spürte das Wasser durch sich hindurchfließen und zum Licht aufsteigen.
(Ebd., 433)

Die in die Prosarede eingebundene Versform sowie der gleichförmige Aufbau bringen die Starre und Bewegungslosigkeit der sich verwandelnden Willa zum Ausdruck. Es werden die Sinneswahrnehmungen betont, wobei sich eindeutige akustische Reize mit einem unbestimmten Spüren mischen. Auch hier werden neuere Erkenntnisse aus der Neurobiologie erkennbar, die mittlerweile davon ausgeht, dass Pflanzen ähnlich wie Tiere und Menschen sensibel auf Änderungen in der Umwelt reagieren (vgl. z.B. Grémiaux et al. 2014). Das zum Ausdruck kommende Verweilen und Spüren wird auf der formalen Ebene insofern verstärkt, als die Versform, die zu einer Verzögerung im Lesefluss führt, die Leser*innen im Sinne einer Phytopoetik (vgl. Stobbe et al. 2022, 15) ebenso zum Verweilen zwingt. Damit werden die Bewegungslosigkeit und das Spüren des Materials ‚Sprache‘ real erlebbar.

Eine Grenzüberschreitung findet aber auch im Sinne einer Anthropomorphisierung statt. In Willas Perspektive treten Bäume als handelnde und sprechende Wesen mit deutlich

ausgeprägter Handlungsmacht auf: Als Figuren helfen sie Willa nicht nur, indem sie sie mit ihren Zweigen umschlingen, transportieren und schützen, sie haben auch Gedanken und Gefühle und kommunizieren sowohl miteinander als auch mit Willa, wenn sie sie anspricht:

„Schön, dich zu sehen, mein alter Freund“, begrüßte sie ihn. Als sie hinauf in den Baum blickte, durchflutete ein überwältigendes Gefühl der Wärme und Sicherheit ihre Brust und ihren ganzen Körper [...]. Wie als Antwort begannen die höchsten Zweige des Baumes, sich in der Brise zu wiegen [...]. (Beatty 2021, 194)

In dieser Kommunikation bleibt jedoch die Eigenart der Pflanzen erhalten: Sie antworten nur scheinbar („Wie als Antwort“) und nicht in menschlicher Sprache, sondern durch sanfte Bewegungen. Gleichwohl erscheinen sie als Lebewesen, zu denen sich entgegen menschlicher Konstruktionen und Vorbehalte (vgl. Stobbe et al. 2022, 20) eine enge emotional-körperliche Verbindung aufbauen lässt, auch weil sie Erinnerungen speichern:

Unter der Rindenschicht fühlte Willa den Strom der Nährstoffe aus dem Boden durch die Wurzeln des Baumes fließen [...]. Sie spürte die sanfte Vibration des Wassers aus den uralten Strömen unter der Erde, das zu den Blättern hinauffloss. [...] Für sie – genau wie für ihre Mutter und Großmutter vorher – war die Berührung des Baumes, als würde sie ihre Hand in den langsamen sanften Fluss der Zeit halten. (Beatty 2021, 194f.)

Wird diesen mit menschenähnlichen Attributen ausgestatteten Wesen Gewalt angetan, wird auf sprachlicher Ebene Lexik verwendet, die das unterstreicht: „Willa [...] litt mit den *verwundeten* und *ermordeten* Bäumen“ (Beatty 2019, 186, Herv. d. Verf.). Beide Attribute bedeuten nicht nur, dass einem *Menschen* ein tödlicher Schaden zugefügt wurde, sie sind auch stark negativ konnotiert: „verwundet“ wird insbesondere im kriegerischen Kontext genutzt; „ermordet“ bedeutet, dass ein Mensch einen anderen Menschen *willentlich* getötet hat. Durch weitere emotionale Wörter aus diesem Kontext wie „Baumleichen“ und „Kadaver“ (ebd., 194) ergibt sich ein ganzes semantisches Feld als Isotopie. Krieg und Mord gelten als unmoralisch, übersteigen die Grenzen des logischen Menschenverstands und rufen deshalb starke Emotionen in Willa hervor: „Willa konnte einfach keine weitere Zerstörung mehr in ihrem Kopf aufnehmen [...]. Es fühlte sich an, als hätte jemand ein Loch in ihr Herz gerissen.“ (Ebd., 195) Die moralische Ebene wird dabei vom Erzähler explizit verhandelt: „Ein Nest. Ein Fuchs. Eine Gottesanbeterin. Ein Rehkitz. Ein Baum war nicht einfach ein Baum. Er war eine ganze Welt. Und die Männer mit den Eisenbestien töteten sie zu Tausenden.“ (Ebd., 212)

Das im Roman gestaltete Wissen über die Nähe zwischen Mensch und Pflanze als Lebewesen in einem ökologischen Kreislauf sowie der Verweis auf die moralische Ebene und die Verwendung nicht-distanzierender Lexik für den Tod der Bäume führen in ihrer Gesamtheit zu einer Überwindung der vom Menschen konstruierten Grenzen zwischen Menschen und Pflanzen.

3. Verflechtungen zwischen Mensch und Pflanze in *Der große schwarze Vogel*

Anders als in *Willa of the Wood* werden in *Der große schwarze Vogel* botanische Wissensbestände über einen emotionalen Einschnitt im Leben des Jungen Ben aktualisiert. Der Roman erzählt aus Bens Perspektive vom Umgang mit dem plötzlichen Tod seiner Mutter und weist eine komplexe Zeitstruktur auf: Rück- und Vorblenden sowie erzählte Gegenwart wechseln sich regelmäßig ab, sind aber jeweils durch Datum oder zeitliche Adverbien wie „Davor“, „Danach“ oder „Jetzt“ als Kapitelüberschrift gekennzeichnet. Die erzählte Gegenwart umfasst den Zeitraum von einer Woche ab Beginn des Todestags; in Rückblenden werden Erinnerungen aus der Zeit vor dem Tod geschildert; die Vorblenden zeigen den Zeitraum von einem Jahr ab Beginn des Todestags. Durch die Verknüpfung der erzählten Gegenwart mit Vor- und Rückblenden sowie durch Parallelisierungen und Vergleiche werden Menschen und Pflanzen miteinander verflochten, nicht nur im Sinne einer Verarbeitung des Todes, sondern auch einer Grenzüberschreitung. In den Rückblenden kommuniziert der Ich-Erzähler das u.a. von seiner Mutter übernommene botanische Wissen sowie ihre besondere Verbindung zur Natur im Allgemeinen und zu Pflanzen im Besonderen. Indem sie in der erzählten Gegenwart in die Pflanzenwelt projiziert wird, werden Pflanzen wie Kastanien- und Apfelbäume von Ben und seinem Bruder „Krümel“ mit einer über eine kulturelle Symbolik hinausgehenden subjektiven Bedeutung aufgeladen. In den Vorverweisen wird schließlich deutlich, wie es der Familie – nicht zuletzt durch die so implizit hergestellte Verbindung zwischen Natur und Mutter – gelingt, mit dem Verlust umzugehen.

Eine besondere Rolle nimmt im Roman die Kastanie ein. Das allgemein-kulturelle Sinnbild der Kastanie für Lebenskraft (vgl. hierzu Zerling 2007, 135) wird in der ersten Rückblende („Davor“, ebd., 8–9) zunächst zur Visualisierung der Lebhaftigkeit von Bens Mutter, die sich in einem Kastanienbaum befindet, genutzt:

Mas dreieckiges Gesicht erscheint zwischen den anderen kleinen Dreiecken aus blauem Himmel inmitten der Äste, ihre langen rostroten Haare mit den etwas helleren trockenen Blättern darin umrahmen ihr breites Lachen mit dem leuchtend rot gemalten Mund. Alles an ihr glitzert vor Freude. (Höfler 2018, 9)

Für Ben als Ich-Erzähler erhält die Kastanie aber auch noch eine persönliche Bedeutung, da sie zu seiner „ersten Erinnerung überhaupt“ (ebd., 7) gehört und eng mit seiner Mutter verknüpft ist. Anhand seiner erinnerten Bilder liest Ben ab, dass

[e]s Herbst gewesen sein [muss], denn um sie [Ma] herum rollen sich die nicht mehr grünen, aber noch nicht ganz braunen Blätter zu bizarren Formen zusammen, und wenn sie sich bewegt, knistert es trocken wie Feengeflüster bis zu mir hinunter. (Ebd., 8)

Die Besonderheit dieser Erinnerung wird gesteigert durch den Tod der Mutter, der unmittelbar nach der Rückblende in der erzählten Gegenwart („Sonntagmorgen“, ebd., 10) geschildert wird. Wenige Stunden danach blickt Ben auf denselben Kastanienbaum aus der Rückblende, der fortan zum Träger persönlicher Erinnerungen wird. Das Bild aus der Erinnerung ergänzt der Erzähler beim Anblick der Kastanie im Oktober in der erzählten Gegen-

wart durch Wissen: „Der Baum hatte damit begonnen, seinen Saft aus den Blättern zurück-zuziehen, was man daran erkennen konnte, dass die Spitzen der fünffingrigen Blätter braun wurden.“ (Ebd., 24) Dabei werden dem Baum nicht nur menschliche Züge zugesprochen („fünffingrige“ Blätter), sondern auch auf der Ebene der Syntax werden Parallelen durch Wiederholungen gezogen und so rückläufig Verbindungen zu dem den Roman eröffnenden Gedicht von Rose Ausländer hergestellt:

<p><i>Bald</i> würde sich jedes Blatt zu einem einzigartig gekrümmten Gebilde zusammenziehen und knisternd zu Boden sinken. <i>Bald</i> würden die Kastanien reif sein. (Ebd., 24)</p>	<p><i>Bald</i> ist deine Zeit um <i>Bald</i> wächst der Himmel unter dem Gras [...] (Ebd., 7)</p>
--	---

Hier wird zunächst auf die Veränderungen, welche die Zeit mit sich bringt, Bezug genommen: Wie der Baum im Herbst seine Blätter verliert, wird der Mensch sterben. Dies lässt sich an den Pflanzen, aber eben auch an Bens eigenem Leben ablesen. Gleichzeitig schwingt darin der kulturelle Vergleich zwischen der Vergänglichkeit allen Lebens und die mit dem Werden verbundene Hoffnung für den Menschen mit: Im Tod der Blätter offenbart sich ein Neubeginn, das Reifen der Kastanien. Daraus entsteht nicht nur der kulturell geprägte Vergleich, aus dem sich Hoffnung schöpfen lässt; Bäume erscheinen darüber hinaus als Lebewesen, die – wie auch der Mensch – dem Wechsel der Zeit unterliegen. Eine Verflechtung des Gedichts mit der Handlung gelingt nicht zuletzt dadurch, dass genau dieses Gedicht für die Traueranzeige der Mutter genutzt wird.

Die Rhythmisierung aus Werden und Vergehen spiegelt sich darüber hinaus in der Abfolge von Rück- und Vorblenden wider. So wechseln sich die Kapitel, die in der erzählten Gegenwart spielen, gleichmäßig mit Rück- und Vorblenden ab; die Zeitspanne zwischen ihnen ist alternierend. Der dadurch erzeugte Rhythmus spiegelt den Rhythmus der sich stetig und gleichmäßig wechselnden Jahreszeiten wider, der Wachstum und Aussehen der Pflanzen bedingt. Insofern lassen sich auch in diesem Roman Ansätze einer Poetik des Pflanzlichen nachweisen. Wie die äußeren jahreszeitlichen Umstände die Vegetation beeinflussen, müssen Ben und seine Familie lernen, sich der neuen Situation anzupassen. Dadurch wird letztlich der Neubeginn eingelöst. Besonders eindrücklich lässt sich dies am Apfelbaum ablesen.

Als Leitmotiv wird der Apfelbaum im zweiten „Davor“-Kapitel (ebd., 16–18) eingeführt. Darin rettet Bens Mutter mehrere Bäume vor deren Abholzung; es sollen neue Apfelbäume gepflanzt werden, erklärt „der Mann“ (ebd., 16), der für die Abholzung zuständig ist. Bens Mutter appelliert zunächst mit Standhaftigkeit und Willensstärke, die wiederum auf die Baumsymbolik verweisen (vgl. hierzu Moennighoff 2012, 42), an die Vernunft durch die Explikation botanischen Wissens und der existenziellen Bedeutsamkeit der Bäume: „Der Apfelbaum ist ein Hartholz, der wächst langsam. Wenn Sie die Apfelbäume auch noch fällen, dann gibt es auf diesem Spielplatz keinen Schatten mehr“, sagt Ma mit lauter Stimme.“ (Höfler 2018, 17) Damit wird die moralische Frage, ob man Bäume zugunsten neuer Bäume abholzen dürfe, impliziert. In Verbindung mit einem emotionalen Appell, der mit einer sinnlichen Erfahrung und einer näheren Betrachtung einhergeht, kann Bens Mutter den Mann schließlich davon überzeugen, die Bäume zu erhalten:

„Fühlen Sie mal“, sagt Ma, jetzt leiser, und lässt meine Hand los, um ihre an den Stamm zu legen. Ich mache dasselbe. [...] Aus der Nähe sieht er aus wie ein versteinertes, in Falten gelegtes Tuch, und auch die Farbe ist von Nahem ein wenig wie Stein – [...] grau, irgendwie uralt.

Der Mann legt als Letzter seine Hand an den Stamm, und mir fällt auf, wie ähnlich seine Hand und die Baumrinde aussehen: knotig, rau, in Falten gelegt. (Ebd.)

Der hier vorgenommene Vergleich zwischen den Alterserscheinungen von Mensch und Pflanze wird in einem weiteren „Davor“-Kapitel (ebd., 90–91) auf die Vergänglichkeit von Apfelbaum und Mensch übertragen:

Ein Apfelbaum wird im Durchschnitt 80 Jahre alt, ziemlich genauso alt wie Menschen in Deutschland im Jahr 2018. Menschen haben keine Jahresringe, die ihr Alter anzeigen, nur Falten, krumme Rücken oder graues Haar. Manche sehen älter aus, als sie sind, manche [sic!] jünger. Manche sterben genau mit 80 Jahren, manche mit 98 und manche mit 45. Manche leiden lange, bevor sie sterben. Manche sterben schnell und geräuschlos. (Ebd., 91)

Diese Schilderungen erfüllen jedoch nicht nur den Zweck der Wissensvermittlung und Information. Vielmehr evozieren sie vor dem Hintergrund der Themen Tod und Vergänglichkeit starke Emotionen. Durch Anaphern und Parallelismen („Manche sterben“), die impliziten Verweise auf den Tod der Mutter („manche [sterben] mit 45“), die das allgemeine Los des Menschen mit dem individuellen Schicksal verbinden, sowie die Pointe („Manche sterben schnell und geräuschlos“) wird die persönliche Trauer Bens über den Verlust seiner Mutter mit dem ‚Tod‘ der Bäume verwoben, was zu einer subjektiv-emotionalen Aufwertung des Baums führt. Zugleich wird eine Linie zum Holzfäller und dessen schlechtem Gewissen gezogen, indem dieselbe Lexik („Falten“, „grau“, „uralt“ bzw. „alt“) genutzt wird. Diese Parallelisierungen sprengen herkömmliche Grenzen zwischen Mensch und Pflanze, die auch in den Bezeichnungen und Charakterisierungen der Figuren anklingen: Ma bezeichnet sich und ihre Familie als „Waldmenschen“ (ebd., 46); dem Erzähler erscheint sie als „Baumnympe“ (ebd., 95); Bens Bruder Krümel nennt sich selbst „Waldmann“ (ebd., 135), nachdem er von Ben die Botanisiertrommel zum Sammeln von Pflanzen bekommen hat; Krümels Ohren vergleicht der Erzähler mit Kamillenblättern (vgl. ebd., 37) und Ben bezeichnet seine Augen als „Salbeaugen“ (ebd., 115), nachdem Krümel im Salbeiblatt Bens Augenfarbe entdeckt hat. Gleichzeitig werden neue Grenzen gezogen und dadurch wiederum die Eigenart der Pflanzen hervorgehoben, indem z.B. darauf verwiesen wird, dass anders als bei Menschen das genaue Alter von Bäumen nur an ihren Jahresringen abgelesen werden könne (vgl. ebd., 90).

Im letzten „Danach“-Kapitel (ebd., 174–175), das vom Pflanzen eines Apfelbaums auf dem Grab der Mutter genau ein Jahr nach ihrem Tod handelt, fügen sich Wissen, Emotionen und Moral zu einem Gesamtbild zusammen: So werden neue moralische Grenzen ausgehandelt, wenn der Ich-Erzähler fragt, ob „man auf einem Grab einen Obstbaum pflanzen [darf]“ (ebd., 174); botanisches Wissen wird genutzt, wenn auf den Oktober als „genau die richtige Zeit, um einen Apfelbaum zu pflanzen“ (ebd.), verwiesen wird; und schließlich wird dessen Individualität und emotionaler Wert hervorgehoben: „Ich habe einen Boskop aus- gesucht, weil es Mas Lieblingsapfel ist. Er schmeckt säuerlich und man kann ihn bis in den

Winter vom Baum essen, wie Ma das so gern gemacht hat.“ (Ebd.) Gleichzeitig spiegelt sich in der Szene das kulturelle Sinnbild des Apfelbaums für Neuanfang und Leben im Tod (vgl. hierzu Zerling 2007, 19).

Insgesamt kommt es durch die im Buch zum Ausdruck kommenden Wissensbestände und gestalteten Verwebungen zwischen Pflanze und Mensch in Verbindung mit der persönlich-emotionalen Betroffenheit der Hauptfigur zu einer Aufwertung von Pflanzen.

4. Didaktisch-methodische Anregungen

In der Gestaltung botanischen Wissens, der Grenzüberschreitung zwischen Mensch und Pflanze und der emotionalen Aufladung liegt das didaktische Potenzial, das Verhältnis zwischen Pflanzen und Menschen zu ergründen, zu einer veränderten Sicht auf Pflanzen beizutragen (vgl. Kramer 2021, 204) und im Sinne einer BNE (vgl. auch SDG 15: „Leben an Land“) auf der Rezeptionsebene handlungswirksam zu werden. Diese „aktionale Ebene“ werde nach Cromme (1997, 37) dann erreicht, wenn es gelinge, die „sachlich-pragmatische“, „emotional-affektiv-ästhetische“ und „ethisch-moralisch-wertorientierte Ebene“ miteinander zu verbinden. Dies kann unter Rückgriff auf Methoden der Literaturdidaktik in Verbindung mit denen der Wildnispädagogik umgesetzt werden. Eine Behandlung ist ab Klasse 6 denkbar.

4.1 Botanisches Wissen

Um die Vermittlung von Sachwissen durch Literatur zu unterstützen, kann man die in den Texten angesprochenen sowie den Schüler*innen persönlich besonders wichtig erscheinenden Pflanzen aufsuchen und sich ihnen auf eine neue Art und Weise nähern. Naturführer bzw. Bestimmungswerke geben Aufschluss über Standort, Blütezeit sowie über Verwendung und Inhaltsstoffe (vgl. Fleischhauer 2021). Letztere können durch Reiben an den Pflanzen selbst olfaktorisch und gustatorisch (z.B. in Form einer Kräuterlimonade) wahrgenommen werden. Ergänzend zum Anlegen eines Herbariums kann zeitgemäß die Feldbuchfunktion digitaler Apps wie ‚Naturblick‘ genutzt werden, um die Verbreitung von Pflanzen in einem Gebiet festzuhalten. Im Suchen und Bestimmen erfolgt über einen Vergleich der Pflanzen mit den Beschreibungen in den Büchern eine Rückbindung an den Text. In diesem Kontext lassen sich die subjektive Wahrnehmung und die aufmerksame Lektüre miteinander ins Spiel bringen (vgl. Pompe et al. 2018, 189).

In einer eher kognitiv geleiteten Diskussion zum Roman *Willa of the Wood*, was im Roman fantastisch ist und was der Wirklichkeit entspricht, kann das Fiktionalitätsbewusstsein der Schüler*innen geschult werden (vgl. ebd., 192f.). Unterstützt wird dies durch das Nachforschen von beschriebenen Phänomenen, wie dem für Willa fühlbaren Strömen des Baumsafts, das mit Hilfe eines Stethoskops für die Rezipient*innen hörbar gemacht werden kann.

Durch eine von der Lehrkraft angeleitete Untersuchung pflanzlicher Wissensbestände und deren Verbindung mit dem persönlichen Schicksal Bens im Roman *Der große schwarze Vogel* lässt sich die literarisch gestaltete Parallelisierung von Pflanzen und Menschen genauer wahrnehmen (z.B. *Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen und*

Apfelbäumen werden auf den Seiten 90–91 dargestellt?). In diesem Zusammenhang können auch die über die Zeitstruktur vorgenommene Verflechtung von Pflanzen und Menschen auf der Darstellungsebene und deren sichtbare Veränderungen auf der inhaltlichen Ebene in den Blick genommen werden (z.B. *Wie verändern sich die Pflanzen in Bens Umgebung in der Zeit „Danach“? Wie verändern sich Ben, Krümel und Pa?*).

4.2 Emotionale Verbindungen

Die emotional-affektive Ebene kann in *Willa of the Wood* insbesondere über sinneserweiternde Übungen, bei denen sich die Schüler*innen mit Bäumen wie Willa verbinden, angesprochen werden (z.B. meditatives Einfühlen durch ‚Stehen wie ein Baum‘; vgl. Fischer-Rizzi 2015). Diese tragen dazu bei, Bäume mit allen Sinnen wahrzunehmen und so neu zu spüren, mit ihnen ins Zwiegespräch zu gehen, aber auch ihre Perspektive einzunehmen. Die Vergleiche der eigenen Wahrnehmung mit der des Erzählers ermöglichen wiederum eine genauere Betrachtung der Sprache im Text (vgl. Pompe et al. 2018, 189).

In *Der große schwarze Vogel* lässt sich die Bedeutung der Natur im Allgemeinen und die Bedeutung von Pflanzen im Spezifischen für den Protagonisten durch die Perspektivübernahme emotional nachempfinden. Um die metaphorische und symbolische Ausdrucksweise zu erschließen (vgl. ebd., 193), wird zunächst die kulturelle Bedeutung einzelner Pflanzen durch ein Gespräch in Verbindung mit dem Nachschlagen einzelner Pflanzen in einem Symbollexikon geklärt. Es schließt sich die Frage an, wie sich diese allgemeine Symbolik im Roman wiederfindet und welchen Sinn die Pflanzen ganz persönlich für die Figuren erhalten. Abschließend können die Rolle der Pflanzen auf der fiktiven Ebene wie auch die Parallelisierung von Pflanze und Mensch zum Anlass genommen werden, die Bedeutung von Pflanzen für die Schüler*innen um eine persönlich-emotionale Seite zu erweitern. Dazu vergleichen die Schüler*innen Aussehen, Farben etc. einer selbst gewählten Pflanze mit sich selbst, wie es Krümel bezogen auf Bens Augenfarbe macht, und nutzen diese Impulse für das Schreiben eigener kurzer Erzähltexte oder Gedichte.

4.3 Moralisches Handeln

Aus der Untersuchung des Sprachgebrauchs im Zusammenhang mit dem Fällen und dem Tod der Bäume oder der Parallelisierung von Mensch und Pflanzen lassen sich schließlich ethische und ökologische Fragen ableiten. Diese können wiederum auch in der Natur angeregt werden, indem mithilfe von Umfangtabellen oder Höhe das Alter von Bäumen geschätzt und die fiktive Geschichte eines solchen Baumes erzählt oder geschrieben wird. Rindenmale sowie die Form des Stammes geben weitere Impulse für die sprachliche Umsetzung (z.B. *Wähle einen Baum, der dich besonders anspricht, und schau ihn dir genau an. Fühle seine Rinde. Erzähle in einer Baumgeschichte, was dein Baum schon alles erlebt haben mag.*). Die über die Rinde blind erfühlbare Struktur kann visuell wiedergefunden werden und zur Einsicht in die Unterschiedlichkeit von Baumarten bis hin zu ihrer Individualität beitragen.

5. Fazit

Der Beitrag konnte zeigen, dass Pflanzen in den untersuchten Texten nicht mehr als ‚bloße Kulisse‘ oder allgemein-kulturelle Symbolträger fungieren (vgl. Kramer 2021, 205). Vielmehr treten sie auch in emotionaler Hinsicht als zum Menschen sprechende Lebewesen mit mitunter deutlich ausgeprägter Handlungsmacht auf.

In *Willa of the Wood* wird botanisches Wissen für die fantastische Gestaltung genutzt, wobei die Grenzen zwischen Fantasie und Realität vor dem Hintergrund dieses im Roman zum Ausdruck kommenden Wissens durchlässig erscheinen. Darüber hinaus werden Pflanzen durch nicht-distanzierende Sprache und Metaphern als Akteure und Individuen dargestellt.

In *Der große schwarze Vogel* werden nicht nur botanische Wissensbestände explizit und moralische Aspekte im Umgang mit Pflanzen verhandelt. Vielmehr wird den Pflanzen auch eine subjektive und emotionale Bedeutung zugestanden. So mischt sich rationales Wissen über Pflanzen, das der Ich-Erzähler teilt, mit ihrem symbolischen und subjektiven Wert, was zu einer emotionalen Aufladung führt. Dabei kommt es zu einer Parallelisierung des Werdens und Vergehens auf der Sprach- und Darstellungsebene.

Zugleich zeigt sich das Vegetabile in beiden Romanen in der poetischen Gestaltung. Durch die Verwandlung Willas in einen Baum kann die pflanzliche Perspektive im Sinne einer Phytopoetik eingenommen werden, während sich im Aufbau in *Der große schwarze Vogel* der rhythmische Wechsel aus Werden und Vergehen, Wachsen und Sterben widerspiegelt.

Durch die Überschreitung sprachlich produzierter Grenzen zwischen Mensch und Pflanze bei gleichzeitiger Anerkennung ihres Eigenwerts und ihrer Individualität haben die beiden Romane in Verbindung mit einer didaktisch-methodischen Anleitung das Potenzial, der *plant blindness* entgegenzuwirken, das Bewusstsein für Pflanzen zu steigern und eine Verhaltensänderung des Menschen im Umgang mit Pflanzen herbeizuführen (SDG 15: „Leben an Land“). Eine Öffnung der Grenzen des Unterrichts in zeitlicher und räumlicher Hinsicht kann hierfür ein erster Schritt sein.

Literatur

Primärliteratur

- Beatty, Robert (2019). *Willa of the Wood. Das Geheimnis der Wälder*. Übers. v. Sabrina Sandmann. Fischer Verlag.
- Beatty, Robert (2021). *Willa of the Wood. Die Geister der Bäume*. Übers. v. Sabrina Sandmann. Fischer Verlag.
- Höfler, Stefanie (2018). *Der große schwarze Vogel*. Gulliver.

Sekundärliteratur

- Cromme, Gabriel (1997). Äußere und innere Natur. Aspekte einer literarischen Umwelt-erziehung in den Büchern Astrid Lindgrens. *Praxis Deutsch* 24 (146), 36–40.

- Fischer-Rizzi, Susanne (2015). *Mit der Wildnis verbunden. Zwölf Wege in die Natur: Kraft schöpfen, sich sicher in der Natur bewegen*. Franckh-Kosmos.
- Fleischhauer, Guido (2021). *Essbare Wildpflanzen. 200 Arten bestimmen und verwenden* (25. Aufl.). AT Verlag.
- Grémiaux, Alexandre, Yokawa, Ken, Mancuso, Stefano & Baluška, František (2014). Plant anesthesia supports similarities between animals and plants. *Plant Signaling & Behavior* 9: e27886. <https://doi.org/10.4161/psb.27886>
- Köhler, Karheinz (2013). Natur erleben – Natur erlesen. Wie Kinder ihre Umwelt begreifen. In Hans-Heino Ewers, Gabriele von Glasenapp & Claudia Maria Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 19–30). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kramer, Anke (2021). *Plant Studies* im Literaturunterricht. Verwebungen von Pflanzen und Menschen bei Karin Peschka. In Jan Standke & Dieter Wrobel (Hrsg.), *Literaturdidaktische Perspektiven auf Narrative der Natur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* (S. 203–215). WVT.
- Moennighoff, Burkhard (2012). Baum. In Günter Butzer & Joachim Jacob (Hrsg.), *Metzler Lexikon literarischer Symbole* (2. erw. Aufl) (S. 41–43). Metzler.
- Pompe, Anja, Spinner, Kasper H. & Ossner, Jakob (2018). *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung* (2. durchges. Aufl.). Erich Schmidt.
- Stobbe, Urte (2019). Plant Studies: Pflanzen kulturwissenschaftlich erforschen – Grundlagen, Tendenzen, Perspektiven. *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift* 4.1, 91–106.
- Stobbe, Urte, Kramer, Anke & Wanning, Berbeli (2022). Einleitung: Plant Studies – Kulturwissenschaftliche Pflanzenforschung. In dies. (Hrsg.), *Literaturen und Kulturen des Vegetabilen. Plant Studies – Kulturwissenschaftliche Pflanzenforschung* (S. 11–31). Peter Lang.
- Wandersee, James H. & Schussler, Elisabeth E. (1999). Preventing Plant Blindness. *The American Biology Teacher* 61 (2), 82–84.
- Zerling, Clemens (2007). *Lexikon der Pflanzensymbolik*. AT Verlag.

„Die Wiese blüht mit zartem Duft“

Der Lebensraum Wiese als Motiv literarischer Bilderbücher

1. Die Wiese – eine begriffliche Annäherung

Aus biologischer Sicht handelt es sich bei der Wiese um ein Ökosystem der gemäßigten Zone, das Teil des Grünlands im Allgemeinen und des Grasflurs im Speziellen ist (Lexikon der Biologie). Die Wiese besteht aus Gräsern und niederwüchsigen krautigen Arten. Sie dient als landwirtschaftliche Nutzfläche, die zur Gewinnung von Heu gemäht wird, oder besteht als natürliches Grasland (Schaefer 2012, 319). Das Mähen ist ein starker, aber kurzfristiger Eingriff in das Ökosystem, auf den dann eine relativ lange Erholungsphase folgt. Pflanzen und Tiere, deren Lebenszyklus dem Mahdrhythmus angepasst ist, haben allerdings gute Überlebenschancen (Wittig & Niekisch 2014, 180). Die Wiese unterscheidet sich daher von einer Weide, die zwar auch landwirtschaftlich genutzt, allerdings nicht gemäht, sondern durch Tiere beweidet wird. Die typische Wiese wird zweimal im Jahr gemäht, wobei die fortschreitende Intensivierung der Landwirtschaft den Artenreichtum sukzessive zurückdrängt (Wittig & Niekisch 2014, 180–181).

Der literaturwissenschaftliche Zugang zeigt, dass die Wiese ein wichtiges literarisches Symbol darstellt. Die Wiese ist (1.) Symbol des Ursprungs, der Fruchtbarkeit, der menschlichen Existenz, des Todes und der Dauerhaftigkeit, (2.) Symbol der Welt und des Herrschaftsraumes, (3.) Symbol des Erotischen sowie (4.) Symbol der Muße und des Spiels sowie des Poetischen (Butzer & Jacob 2021, 239–241):

Relevant für die Symbolbildung sind (a) die globale Vegetation und weitreichende Verbreitung von G[ras] und W[iese], (b) die Funktionen des G[rases] als Nahrungsmittel für Nutztiere und der W[iese] als Lebensraum für Insekten und kleinere Lebewesen, (c) die natürliche und wilde Entfaltung der Wiese, die sich somit von dem von Menschen gemähten Rasen sowie der von Nutztieren abgetragenen Weide unterscheidet (Butzer & Jacob 2021, 239).

Aus literarischer Perspektive bietet die Wiese als ökologischer Lebensraum und Landschaft ein großes Reservoir in Form von Symbolisierungen sowie als Handlungsort.

Aus künstlerisch-illustrierender Perspektive setzt sich Willy Puchner (2015) in seinen Farbstudien mit den Farben der Wiese auseinander und differenziert folgende: Gänseblümchenweiß, Glockenblumenblau, Hahnenfußgelb, Hirschwurzgrün, Kammgrasgrün, Klatschmohnrot, Kornblumenblau, Konradenpurpur, Kuhfladenbraun, Löwenzahngelb, Mädessüßweiß, Ochsenaugengelb, Sauerklee grün, Witwenblumenrosa, Zittergrasgrün. Die Farbschattierungen sind nummeriert und auf grünem Hintergrund angebracht, welcher eine Wiese andeutet, auf der eine Kuh ruht. Die Bezeichnungen sind in Handschrift ausgeführt und finden sich unterhalb der Farbtafeln. Beim Lesen der Bezeichnungen und Betrachten

des Bildes werden mehrere Sinne angesprochen und die Vorstellungskraft der Leser*innen aktiviert. Die Beschreibungen auf Text- und Bildebene regen die Schärfung der Wahrnehmung an (Ritter 2020, 61) und lassen im Kopf weitere Bilder und Stimmungen entstehen.

Nach dieser schnittholzartigen Klärung des Begriffs Wiese aus ökologischer, literarischer und illustrativer Perspektive werden im Folgenden allgemeine Überlegungen zum Potenzial literarischer Kinderliteratur in der frühen Kindheit im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung angestellt.

2. Literarisches Lernen in der frühen Kindheit im Kontext von BNE

Die enge Verknüpfung der sozialen, emotionalen, körperlichen und kognitiven Interaktion mit der Umwelt ist ein Spezifikum früher Bildung (Drieschner 2023, 27). Im deutschsprachigen Raum intendieren die Bildungspläne der Frühpädagogik/Elementarpädagogik (JFMK & KMK 2021; Charlotte-Bühler-Institut 2020; Wustmann & Seiler 2016) daher eine ganzheitliche Bildung, die sich durch eine enge Verbindung von domänenspezifischen Fachkompetenzen und der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen charakterisieren lässt.

Vor dieser Ausgangsbasis konstatieren Anders et al. (2021, 41) eine inhaltliche Nähe zwischen dem Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und dem pädagogischen Verständnis und Auftrag in der Frühpädagogik. BNE will neue Menschen- und Weltbilder erarbeiten und zur Achtung der Umwelt als „Wirwelt“ (Rauscher 2020, 190) beitragen. In einer solchen Bildung müssen kognitive, affektive und ethische Dimensionen zusammenwirken, damit aus Wissen und Verstehen gelebte Mitverantwortung und Solidarität entstehen können. Denn vordergründig besteht das Ziel der BNE darin, „Kindern neben fachlichen Kenntnissen auch ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, dass sie gestalten können und ihr Handeln Auswirkungen auf andere Menschen und ihre Umgebung hat“ (Anders et al. 2021, 41). Aspekte dieses pädagogischen Auftrags umfassen themenspezifische Bildungsimpulse (exemplarisch zum Thema Lebensmittel siehe Breit 2022), das Lernen von Verantwortung, welche Kinder sukzessive für sich, für andere und für die Umwelt übernehmen (Breit 2020) sowie pädagogische Gelegenheiten zum Mitreden, Mitentscheiden und Mitgestalten (Breit & Rottmann 2023). Um Bildung für Nachhaltigkeit generell zu stärken, sollte sie auch explizit in den Bildungsplänen der Frühpädagogik/Elementarpädagogik verankert und als gleichberechtigtes Bildungsziel sowie als Querschnittsaufgabe forciert werden (Anders et al. 2021). Damit könnte das Potenzial der frühkindlichen Lebensphase noch besser genutzt werden. Denn in der frühen Kindheit werden wesentliche Entwicklungsschritte vollzogen (z.B. Bindungsverhalten, kognitive Entwicklung, Moralentwicklung), welche die Grundlage für BNE darstellen (Wiesner et al. 2023; Breit & Wiesner 2022): zum einen, um Wissensbestände aufzubauen, die für die nachhaltige Entwicklung wesentlich sind (*knowledge*), zum zweiten, um sich mit relevanten Themenfeldern (*issues*) zu befassen, sowie zum dritten, um praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten (*skills*) zu erlangen, die einen nachhaltigen Lebensstil ermöglichen (Rauch et al. 2008, 11).

Eine strukturierende Hilfestellung zur systematischen Integration der BNE in die frühpädagogische Praxis stellt die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung dar, welche 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung formuliert (United Nations 2015). Mit Blick auf den vor-

liegenden Beitrag, welcher den Lebensraum Wiese in den Fokus nimmt, zielen die nachfolgenden Überlegungen darauf ab, Ziel 15 zu unterstützen: „Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltige Nutzung fördern, [...] Bodendegradation beenden und umkehren und dem Verlust der biologischen Vielfalt ein Ende setzen“ (United Nations 2015, 15).

Literarische Bilderbücher können innerhalb des kulturökologischen Paradigmas einen möglichen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung leisten, indem der ästhetische Zugang zur Natur darin unterstützt, „Probleme nicht-nachhaltiger Entwicklung im nahen Umfeld aber auch entfernten Weltregionen zu reflektieren, Wertvorstellungen vor dem Hintergrund von Gerechtigkeitsprinzipien zu hinterfragen sowie Visionen alternativer Zukünfte zu entwickeln“ (Forum Frühkindliche Bildung 2020, 5). Gerade das erzählende Bilderbuch hat die pädagogische Intention, für die Grundfragen des guten Lebens zu sensibilisieren, aber nicht unbedingt zu moralisieren oder Kinder mit Problemen zu konfrontieren, die sie selbst schlecht auflösen oder bearbeiten können (Ritter 2020, 57). Konzeptuelle Überlegungen für das Erschließen literarischer Welten in der frühen Kindheit zeigen, dass Bilderbücher mit ökologischen Themen „Orte der Begegnung schaffen und Raum für Reflexion öffnen, [...] Möglichkeiten für den zwischenmenschlichen Austausch [bieten], [...] zur Auseinandersetzung mit der menschlichen und außer-menschlichen Umgebung und ihren Vorzügen und Problemen an[regen], [...] Einsichten in eine Kultur [bieten] und [...] subjektive und imaginäre Perspektiven [zeigen]“ (Brunow 2015, 259). Zentrale Intention dabei ist das „Angerührt sein“ und das „Aufgerüttelt werden“ (Ritter 2020, 57). Bilderbücher greifen gesellschaftliche Diskurse auf und übersetzen „sie anhand ihrer spezifischen Darstellungsmöglichkeiten in multimodale Erzählungen. So entsteht ein ästhetischer Verhandlungsraum dieser realen Problematiken, der zum Verstehen, aber auch zur eigenen Positionierung herausfordert“ (Ritter 2020, 62).

Gerade die multimodale Erzählweise bei Bilderbüchern eignet sich nach Ritter (2020, 61) für Kinder in der frühen und mittleren Kindheit, um Naturphänomene und damit zusammenhängende Problematiken erfahrbar zu machen. Laut Hollstein und Sonnenmoser (2017, 238–239) ist bei der Auswahl ökologischer Kinderliteratur darauf zu achten, dass sich die darin behandelten Themen auf das Lebensumfeld der Kinder beziehen und an ihre Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse anknüpfen müssen. Ferner soll das Thema des Bilderbuchs das Erleben der Kinder unmittelbar ansprechen und Identifikations- bzw. Projektionsmöglichkeiten gegeben sein. Wichtig erscheint außerdem, dass die Konflikte aufgrund bestimmter Handlungsweisen deutlich zum Ausdruck kommen. Der Text soll knapp und leicht verständlich formuliert sein und auch den Illustrationen sollten die wesentlichen Inhalte der Geschichte zu entnehmen sein. Gerade bei der Auswahl von Literatur für die frühe Kindheit ist es außerdem wichtig, dass das Buch eine Perspektive der Zuversicht bietet oder die (Hoffnung auf) Lösung andeutet. Darüber hinaus kommt der vermittelnden erwachsenen Person eine zentrale Rolle zu, weil sie beim gemeinsamen Betrachten und Vorlesen die Funktion des Zeigens und Erklärens einnimmt sowie im Dialog Gehalt und Inhalt des Buches näherbringt und damit nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch die umweltbezogene Haltung beeinflusst (Hollstein & Sonnenmoser 2017; Schönauer-Schneider 2012).

3. Die Wiese als Motiv der ökologischen Kinderliteratur

Das Bilderbuch als eine spezielle Gattung der Kinder- und Jugendliteratur (Abraham & Knopf 2019) zeichnet sich durch die Verzahnung und Durchdringung der beiden Ebenen Text und Bild aus und ihre Anfänge reichen in das 19. Jahrhundert zurück (Hollstein & Sonnenmoser 2017, 7). Um die Wende vom 19. ins 20. Jahrhundert finden sich literaturhistorisch zwei Bilderbuchklassiker aus der Epoche des Jugendstils, die mit dem Lebensraum Wiese in Zusammenhang stehen: zum einen die *Blumen-Märchen* von Ernst Kreidolf, die erstmals 1898 erschienen sind (Hollstein & Sonnenmoser 2017, 15–16) und gegenwärtig noch immer verlegt werden¹, sowie zum anderen *Etwas von den Wurzelkindern*, welches Sibylle von Olfers 1906 herausbrachte (Hollstein & Sonnenmoser 2017, 17–18) und bis heute in Originalversion nachgedruckt wird². Beide Werke werden charakterisiert durch die Anthropomorphisierungen von Pflanzen und Tieren auf Ebene der Bilder, die besonders ausdrucksstark und lebendig wirken, sowie knapp gehaltenen Reimen auf Textebene. Während die *Blumen-Märchen* auf jeder Doppelseite ein in sich geschlossenes Ganzes darstellen, durchleben die *Wurzelkinder* über das Buch hinweg den Jahreslauf der Natur, wodurch der wiederkehrende Kreislauf der Jahreszeiten und damit einhergehende Veränderungen in der Natur für Kinder erlebbar wird. In beiden fantastischen Bilderbüchern gestaltet sich Naturraum als Erlebnisraum (Thiele 2021, 219).

Neben diesen frühen Anfängen erleben Umweltthemen in der Zeit der neuen Aufklärung ab 1970 in der Kinderliteratur eine Konjunktur (Hollstein & Sonnenmoser 2017, 237; Schikorsky 2012, 136–137). Die Wiese ist dabei ein wichtiges Phänomen der ökologischen Kinderliteratur: In *Der Maulwurf Grabowski* erzählt Luis Murschetz 1972 von der Zerstörung des Lebensraums eines Maulwurfs, auf dessen Wiese ein neues Bauvorhaben realisiert wird, weswegen er zur Flucht gezwungen ist. In *Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder* zeigt Jörg Müller 1973 die Veränderung einer Landschaft auf sieben Bildkarten, die sich innerhalb von 20 Jahren vom idyllischen Dorf zum Industrievorort verändert. Im österreichischen Kontext sei hier – wenngleich es um den Lebensraum Wald und seine Bedrohung und Zerstörung geht – auf Mira Lobes *Das Städtchen Drumherum* verwiesen, das 1970 veröffentlicht wurde. Problemorientierte Bilderbücher setzen sich dann auch in den 1980er-Jahren mit Umweltthemen auseinander, weil Umweltzerstörung gesellschaftliche Ängste hervorrief und die erzählende Literatur konkrete Anweisungen gab und zum praktischen Handeln aufrief (Mikota 2015; Schikorsky 2012, 148). Aus dieser Zeit stammt der Bilderbuchklassiker *Da ist eine wunderschöne Wiese*, der 1985 von Wolf Harranth und Winfried Ogennoorth veröffentlicht wurde (siehe Abschnitt 3.1).

Während in den 1990er-Jahren und den Anfängen des 21. Jahrhunderts andere Themen als die Umwelt die literarischen Bilderbücher dominierten (z.B. Tod, Scheidung, Behinderung; Thiele 2021, 221), brachte in den letzten zehn Jahren der Klimawandel als zentrales Thema der Gegenwart und der Zukunft neue Impulse für die ökologische Kinderliteratur (Mikota 2022). Diese setzt sich mit Problemen „der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt unter dem Leitgedanken der ökologischen Krise“ (Lindenpütz 2000, 728) auseinander und spiegelt die ökologischen Debatten wider.

1 <https://nord-sued.com/programm/blumen-maerchen/>

2 <https://www.thienemann-esslinger.de/produkt/etwas-von-den-wurzelkindern-pappbilderbuch-isbn-978-3-480-23680-0>

Im Folgenden werden für den Lebensraum Wiese als Motiv literarischer Bilderbücher drei Themen näher beleuchtet und exemplarische Bilderbücher analysiert, wobei sich die Herangehensweise primär auf Kurwinkel (2017) und Staiger (2019) stützt. Zunächst geht es um die Natur-Mensch-Beziehung (Abschnitt 3.1), anschließend wird auf die hiesige Wiesenflora und -fauna im Bilderbuch eingegangen (Abschnitt 3.2) und abschließend wird das Thema der Morphose aufgegriffen (Abschnitt 3.3). Zum Schluss zeigen die Autorinnen das didaktische Potenzial ökologischer Bilderbücher für das Initiieren von Sprach- und Denkprozessen im elementarpädagogischen Kontext auf (Abschnitt 3.4).

3.1 Thema: Natur-Mensch-Beziehung

Das Bilderbuch *Da ist eine wunderschöne Wiese* von Wolf Harranth und Winfried Opge-noorth erschien 1985 im Jungbrunnen Verlag und hat mittlerweile seine 12. Auflage erreicht. Für die Illustrationen wurde das Werk 1986 mit dem Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis ausgezeichnet³. *Da ist eine wunderschöne Wiese* stellt die Natur-Mensch-Beziehung in den Mittelpunkt und reiht sich in eine Vielzahl von Erscheinungen ökologischer Kinder- und Jugendliteratur ein, die sich ab den 1970er-Jahren als Reaktion auf aktuelle Problemfelder entwickelt hat (Mikota 2022; vgl. Heiser in diesem Band).

Der Protagonist Herr Timtim fährt wie viele andere Stadtleute am Wochenende gerne aus der Stadt, um am Land Luft und Umgebung zu genießen. So finden sie eine wunderschöne Wiese, die mit ihrer Vielfalt an Flora und Fauna allen gefällt. „Keine Autos und keine Straßen“ – das genießen alle und entschließen sich zu bleiben. „Allerdings“, so meint Herr Timtim, braucht es für die Wiese auch einiges an Annehmlichkeiten und Struktur und so läuten seine Überlegungen und die Frage „Tja, was machen wir denn da?“ unzählige Veränderungen ein. Herr Timtim hat für jedes Problem eine Lösung: „Ich habs!“, verkündet er stets und so weisen Zäune jedem seinen Platz zu, denn man könnte sich ja sonst gegenseitig stören. Straßen werden als praktisch erachtet, um einfacher an seinen Platz zu kommen, und auch sofort umgesetzt, und für die Bequemlichkeit braucht es natürlich einiges an Ausstattung (vgl. Abbildung 2). Weil die Wiese bei jeder Witterung genutzt werden will, werden Häuser gebaut, denn auch dafür ist auf der Wiese Platz. „Schließlich ist die Wiese groß genug“, sagt Herr Timtim vor jeder Veränderung und alle stimmen zu. Und damit keiner zum Arbeiten weiterhin in die Stadt fahren muss, folgen auch noch Fabriken, Büros und Kaufhäuser. Erst als die Kinder fragen „Wo sollen wir denn jetzt spielen?“ fällt auf, dass von der Wiese, den summenden Bienen und dem Rosenduft nichts mehr übrig ist. Und so machen sich alle auf, um eine neue wunderschöne Wiese zu finden. „Aber diesmal gebt acht und bedenkt, was ihr macht!“, fordern die Kinder ein.

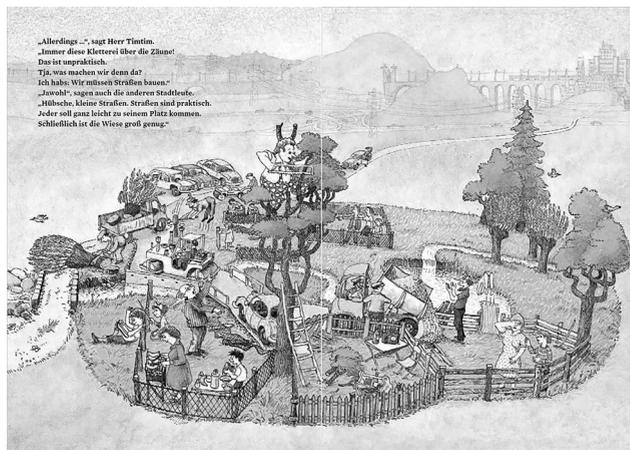
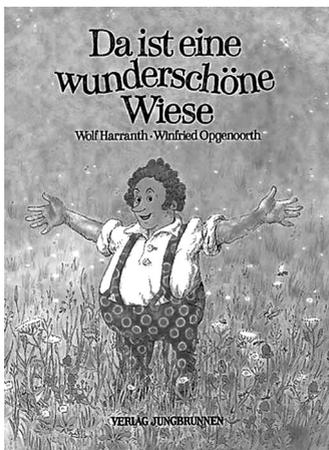
Die an die Lebenswelt der Kinder anknüpfende Geschichte thematisiert den sorglosen und unbedarften Umgang mit der Ressource Natur. Dabei wird die Veränderung in der Lebenswelt bzw. der Natur-Mensch-Beziehung aufgegriffen und spezifiziert. Wie Ritter (2020) ausführt, folgt dies dem Typus des globalen Bilderbuchs, welcher grundlegende Einstellungen zur Natur etabliert. Der Text zeigt die enge Verbindung zwischen Menschen und

3 <https://www.bmkoes.gv.at/Kunst-und-Kultur/preise/kinder-und-jugendbuchpreis.html>

Natur auf und eignet sich zur ethischen Fundierung umweltschonenden Verhaltens (Lindenpütz 2000).

Die detailreichen Bilder, die in ihrer Art an Wimmelbilder erinnern, aber dabei nicht überfrachtet sind, zeigen Seite für Seite die Veränderung der Wiese bis zur Stadt. Die grafische Ausgestaltung verstärkt die Wirkung des Textes und lädt zur genauen Betrachtung ein, bei der unzählige Kleinigkeiten entdeckt werden können. Die pluriszenische Darstellung (Thiele 2003) eröffnet den Blick auf handlungsbezogene Momente.

Auffallend zeigt sich die Homogenität von bildlicher und sprachlicher Erzählinstanz, welche die Wandlung der Wiese zur Stadt verdeutlicht. Die Sprachgestaltung von Wiederholung und Kehrvers bietet den Rezipient*innen die Möglichkeit zur Bündelung und Intensivierung und unterstützt somit die Gesamtstruktur. Das Buchcover, welches den Protagonisten mit offenen Armen auf einer blühenden Wiese zeigt (vgl. Abbildung 1), hat hohen Aufforderungscharakter. Angesprochen werden Leser*innen ab vier Jahren.



Abbildungen 1 und 2: Da ist eine wunderschöne Wiese von Wolf Harranth und Winfried Oppenorth (Jungbrunnen Verlag 1985): Cover und Seiten 8–9

Die Erzählung greift das Phänomen der Veränderung (Ritter 2020, 59–60) auf und hat bleibende, wenn nicht wachsende Aktualität, da sie vielfältige Szenarien eines mangelnden ökologischen Bewusstseins thematisiert. Somit ergeben sich differenzierte Einsatzmöglichkeiten, um diesbezügliche pädagogische Bearbeitungen anzustoßen (vgl. Abschnitt 3.4).

3.2 Thema: Hiesige Wiesenflora und -fauna

Das Bilderbuch *Es summt und brummt in der Wiese* folgt einer narrativen und vermittelnden Struktur, wie sie von Lindenpütz (2002, 732) unter dem Aspekt der ökologischen Aufklärung beschrieben wird, und thematisiert die Vielfalt des Lebensraums Wiese. Britta Teckentrup illustriert in malerischen Szenen die jahreszeitliche Veränderung und Maria Höck übersetzt die von Patricia Hegarty im englischen Original verfassten Reime stilsicher ins Deutsche. Das Bilderbuch ist 2022 im Verlag arsEdition erschienen.

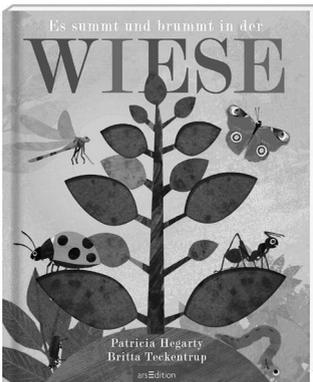
Es summt und brummt auf der Wiese! Das ganze Jahr über? Nein, je nach Jahreszeit ändert sich nicht nur das Erscheinungsbild der Wiese als Lebensraum, auch die Wiesenbewohner wie Marienkäfer, Raupen, Libellen, Ameisen oder Spinnen sind auf unterschiedliche Art und Weise Teil der Veränderungen. Im Rahmen eines Jahresverlaufs erhalten die Betrachter*innen Einblick in das facettenreiche Geschehen auf der Wiese: Vom Blühen im Frühling und dem Wiedererwachen der Natur über den Verwandlungsprozess der Raupe zum Schmetterling und dem geschäftigen Treiben anderer Insekten bis hin zur Ruhephase im Winter wird das Habitat Wiese thematisiert.

Der Fokus des Bilderbuches liegt auf der Aussagekraft der Illustration. Dennoch ergeben die von Staiger (2019) als bildliche und verbalsprachliche Erzählinstanz beschriebenen Aspekte ein homogenes Konstrukt. Die Farbgebung der Bilder unterstreicht Jahres- und Tageszeit (Abbildung 2). Während Frühling- und Sommerbilder von hellen, freundlich anmutenden Farben geprägt sind, wird eine eher trüb wirkende Herbst- und Winterstimmung mit gedeckten Farben dargestellt. Die Farbübergänge der einzelnen Bilder vom Vordergrund zum Hintergrund schaffen einen tiefenräumlichen Eindruck. Die Gestaltung erfolgt als Collage. Die Bilder laden zum Entdecken ein und haben hohen Aufforderungscharakter. Lebewesen und Pflanzen sind weitgehend realistisch und detailgetreu gestaltet, wobei die Tiere und Pflanzen nicht spezifisch benannt werden (vgl. Textauschnitt unterhalb).

Der knapp gehaltene Text ist in Paarreimen in reiner Reimform verfasst und beschreibt prägnant den bildlichen Inhalt:

Der Frühling liegt schon in der Luft,
die Wiese blüht mit zartem Duft.
Wohin du schaust, ich zeig es dir,
da summt und brummt ein Krabbeltier.

Die Platzierung des Textes unterhalb der Bilder und farblich von diesen abgesetzt schafft Raum für einen Fokus auf das *erzählende* Bild. Somit wird auch bereits das junge Kind eingeladen, Detailwahrnehmungen zu beschreiben.



Abbildungen 3 und 4: Es summt und brummt in der Wiese von Patricia Hegarty und Britta Teckentrup (arsEdition 2022): Cover und Seiten 14–15

Das Buch ist als Gucklochbuch mit Ausnehmungen gestaltet (Abbildungen 3 und 4), welche die Neugierde wecken, was sich auf der nächsten Seite verbirgt, und Interaktivität fördert. Eine Pflanze als bildliches Zentrum, welche als wiederkehrende Darstellung den Mittelpunkt jeder Doppelseite bildet, ist Tummelplatz für Insekten, Spinnen und anderes Getier. In Abbildung 4 ist eine Nachtszene zu sehen, in der die Schönheit der Glühwürmchen dargestellt ist. Das Buch eignet sich vorwiegend für Kinder ab zwei Jahren.

Es summt und brummt in der Wiese weckt auf ansprechende Weise die Entdeckerfreude und bietet zahlreiche Möglichkeiten zur Begriffsbildung und Wortschatzerweiterung. Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt des Lebensraums Wiese bietet eine breite Ausgangslage, um über Artenvielfalt und den notwendigen Schutz zu sprechen.

3.3 Thema Vegetationszyklus

Das vom belgischen Autor und Illustrator Guido van Genechten 2021 bei Annette Betz im Ueberreuter Verlag erschienene Bilderbuch *Kleine Blume, große Welt* wurde von Meike Blatnik aus dem Niederländischen übersetzt. Im Mittelpunkt der Erzählung steht der Vegetationszyklus einer Mohnblume, die aus ihrer Perspektive erzählt und ihre Fragen an die Welt richtet. Insofern handelt es sich um ein Bilderbuch mit Einzelschicksal (Ritter 2020, 59).

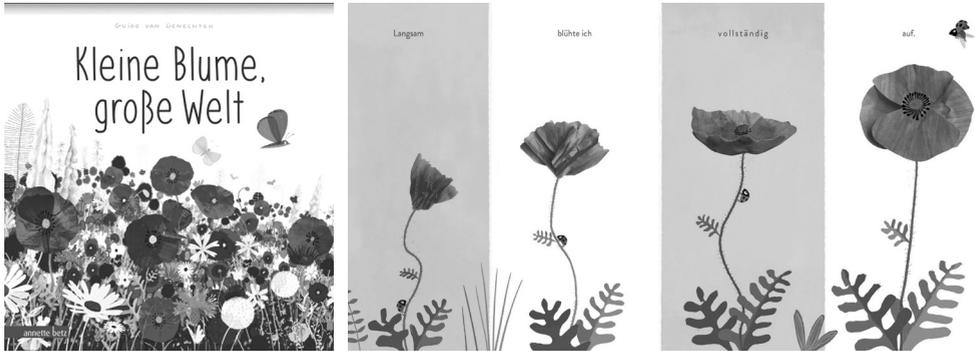
Als narratives Umwelt-Bilderbuch bietet *Kleine Blume, große Welt* im Sinne eines emotionalen Berührt-Werdens den Rahmen für informelles Lernen. Im Zusammenhang mit der Ausprägung einer ökologischen Haltung verweist Seel (2009) auf die Notwendigkeit, Natur einen entsprechenden Stellenwert zukommen zu lassen, welcher seinen Ursprung vorerst in einem ästhetischen Zugang als Ergebnis kontemplativer Wahrnehmung findet. Erst davon ausgehend entsteht durch Repräsentanz eine Hinsicht, welche Natur nicht allein als Ressource oder Bedingung guten Lebens einordnet, sondern ein Verständnis begründet, welches die Erhaltung einer Natur als Möglichkeitsraum beschreibt (Seel 2009, 342).

Die kleine Mohnblume erzählt, ausgehend von ihrem Beginn als Samenkorn, von ihrem Werden und Sein. Das Wachsen und Größerwerden (vgl. Abbildung 6), das Kennenlernen und Vertrautwerden mit Lebewesen und anderen Wiesenblumen wie Gänseblümchen, Löwenzahn, Fingerhut oder Kornblume schaffen eine Bewusstheit für die Vielfalt des gemeinsamen Lebensraums Wiese. Die Frage „Warum sind wir hier?“ eröffnet zum einen den Erfahrungsraum, dass alle als Teil eines großen Ganzen ihren Wert haben sowie einander bedingen, und nimmt zum anderen auch die Naturästhetik in den Blick: „Blumen verschönern die Welt und machen fröhlich.“ Das Bilderbuch thematisiert so die ökologischen Zusammenhänge im Sinne eines komplexen Zusammenspiels der Organismen eines gemeinsamen Lebensraumes.

Die Farbgebung der Illustrationen unterstreicht den Textinhalt. Lichtstimmungen werden dabei einerseits farbenprächtig als auch sparsam angepasst umgesetzt. Die Bild-Text-Verknüpfung (Thiele 2003) ist als konstitutives ästhetisches Strukturmittel eingesetzt. Der reduzierte Text wird dabei durch eine äußerst detailreiche Illustration verstärkt. Die monoszenische Darstellung (Thiele 2003, 60) ist auf markante Augenblicke bzw. zentrale Zeitpunkte ausgerichtet.

Die Erzählweise der Ich-Perspektive verstärkt die Nähe zu den Rezipient*innen. Der dialogische Einsatz direkter Rede verdeutlicht das fokussierte Zusammenspiel. Die Gestaltung

des Covers (Abbildung 5) unterstreicht in ihrer Darstellung den Titel und greift in der Illustration die zu erwartende Vielfalt der Lebenswelt der kleinen Blume auf. Die bildzentrierte Aufbereitung spricht bereits junge Leser*innen ab drei Jahren an.



Abbildungen 5 und 6: Kleine Blume, große Welt von Guido van Genechten (Annette Betz 2021): Cover und Seiten 10–11

Das Bilderbuch trägt zur ethischen Fundierung als auch zur Entwicklung einer ökologischen Haltung bei, wie sie von Lindenpütz (2000) beschrieben werden. Da das Ästhetische im Mittelpunkt steht, wird für die Schönheit der Natur sensibilisiert.

3.4 Didaktisches Beispiel für die elementarpädagogische Umsetzung

Im Folgenden wird exemplarisch das didaktische Potenzial ökologischer Kinderliteratur im frühpädagogischen Setting aufgezeigt. Das Bilderbuch *Da ist eine wunderschöne Wiese* bietet Anlass, die Thematik der Bodenversiegelung im Rahmen eines Bildungsimpulses und kindzentrierten Forschungsprozesses aufzugreifen.

Die *dialogische Buchbetrachtung* legt die Basis für eine thematische Auseinandersetzung. Die Text-Bild-Korrespondenzen werden für Gesprächsimpulse genutzt (vgl. Spinner 2004, zit. nach Wieler 2019, 185):

- Aktivierung eigener Erfahrung: Wo gibt es wunderschöne Wiesen? Was macht ihr auf einer wunderschönen Wiese? Wie fühlt es sich an, auf einer Wiese zu laufen? Was gefällt euch an einer Wiese, was nicht?
- Aktivieren von Vorwissen: Was gibt es auf einer Wiese zu entdecken? Wer lebt auf einer Wiese? Warum ist eine Wiese wertvoll?
- Antizipationen: Wie könnte die Geschichte nun weitergehen? Was könnten Herr Timtim und die Stadtleute machen?
- Anregung zur Perspektivenübernahme: Was denkt ihr, wie sich Herr Timtim fühlt? Was könnten die Kinder hier denken? Was könnten die Stadtleute sagen?
- Anregung zur Reflexion von Figurenverhalten: Wenn ihr Herr Timtim wärt, was würdet ihr tun?
- Interpretationsfragen: Warum ist es praktisch, einen Zaun (einen Weg, ein Haus, etc.) zu haben? Was meint ihr, warum macht Herr Timtim das?

- Bezug zur Lebenswelt herstellen: Welche Bodenbeläge finden wir rund um die Bildungseinrichtung? (Grünflächen, Erde, Sand, Kiesel, Asphalt, Pflastersteine etc.)

Die dialogische Bilderbuchbetrachtung zeichnet sich durch wiederholtes Lesen, Betrachten und Dialogisieren aus und bietet so die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Narrativen sowie zur Förderung der Fähigkeit eines literarischen Verstehens und ästhetischen Erlebens.

An diese Phase schließt ein *kognitiv-anregender Impuls* an, dessen Kern die Lernform *Forschen und Entdecken* darstellt und Sprach- und Denkprozesse initiiert. Im Zusammenhang mit Bogenbelägen und -versiegelung werden die Kinder angeregt, sich mit folgenden Fragen zu beschäftigen, Hypothesen zu generieren und zu überprüfen:

- Wie unterscheiden sich unterschiedliche Bodenbeläge hinsichtlich Wasserversickerung, Bepflanzung und Wachstum, Lebewesen, Temperatur etc.?
- Welche Auswirkungen hat die Bodenversiegelung auf das Ökosystem und die Landschaft?
- Welche Auswirkungen zeigen sich auf uns Menschen?
- Welche Parallelen ergeben sich zum Bilderbuch *Da ist eine wunderschöne Wiese*?

In der Umsetzung dienen unterschiedliche Bodenbeläge (unversiegelt/versiegelt) für Experimente, z.B. wird ein Becher Wasser vergossen, es werden Samenkörner gesät, mit Lupen wird das Tierreich erkundet, einfache Temperaturmessungen werden vorgenommen. Die Vorgänge werden beobachtet und beschrieben. In diesem Zusammenhang ist der Ansatz des *Sustained Shared Thinking* (SST) zur intensiven kognitiven Förderung zu nennen (Hebenstreit-Müller & Hildebrandt 2018). Siraj-Blatchord et al. (2002, zit. nach Tournier 2017, 68) verstehen unter SST Folgendes:

An episode in which two or more individuals „work together“ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop an extend.

Die pädagogische Fachkraft bestärkt die Kinder im Forschungsprozess darin, ihre Annahmen und Schlussfolgerungen im Dialog zu äußern (Lohse 2018, 84). Sie fördert den Austausch unter Peers und trägt unter Wahrung einer ko-konstruktiven Balance zur Modellierung von Denkprozessen bei und unterstützt dadurch die Erweiterung kindlicher Ausdrucksformen.

Die Ergebnisse werden gemeinsam ausgewertet und dargestellt sowie in Form von Fotos, Zeichnungen sowie schriftlich festgehaltenen verbalen Äußerungen dokumentiert.

Der Rückbezug auf das Bilderbuch als Ausgangslage ermöglicht Handlungsantizipation und eröffnet Raum für das Nachdenken über ressourcenschonenden Umgang mit der Natur.

Als Abschluss des Bildungsprozesses und Anregung weiterführender Prozesse bieten sich Impulse an, welche im Sinne einer ökologischen Naturästhetik (Seel 2009) ein Naturverständnis begründen: das Anlegen eines Herbariums, die Auseinandersetzung mit Tieren im Erdreich, aktive Renaturierung im Umfeld der Bildungseinrichtung oder das freie Fabulieren „So stelle ich mir meine Wiese vor!“

4. Fazit und Ausblick

Dem Beitrag liegt die Annahme zugrunde, dass Themen einer nachhaltigen Entwicklung bereits in der frühkindlichen Phase adressiert werden können. Das literarische Bilderbuch stellt (neben dem Sachbilderbuch) für ökologische Themen einen reichen Fundus dar, um Vorstellungswelten von Natur und Umwelt zu vermitteln und Sensibilität für Umwelt und Natur zu fördern. Da die gewählten Themen die Kinder ansprechen oder faszinieren und im besten Fall an ihre Erfahrungen anknüpfen sollten, wurde der Lebensraum Wiese als Narrativ für diesen Beitrag gewählt.

Die Bilderbuchanalysen einschlägiger Werke und die didaktischen Überlegungen zeigen exemplarisch die Vielfalt der ökologischen Kinderliteratur für die Jüngsten. Ihr Potenzial besteht im dialogischen Lesen und Betrachten, da die Gespräche zum Umgang des Menschen mit der Umwelt unter ethischen Kriterien dadurch in den Mittelpunkt rücken.

Gleichzeitig sei abschließend darauf verwiesen, dass es Kinderliteratur nicht vermag, direkte Begegnungen mit der Natur zu ersetzen. Bindung an die Natur entsteht durch das In-der-Natur-Sein und das lässt Kindern den Schutz der Umwelt zu einem inneren Bedürfnis werden (Hollstein & Sonnenmoser 2017; Wiesner & Gebauer 2022). Dieser Appell richtet sich an pädagogische Fachkräfte, die den Kindern mehr Zeit in der Natur schenken können.

Literatur

Primärliteratur

- Harranth, W. & Opgenoorth, W. (1985). *Da ist eine wunderschöne Wiese*. Jungbrunnen.
Hegarty, P. & Teckentrup, B. (2022). *Es summt und brummt in der Wiese*. arsEdition.
Puchner, W. (2015). *Die Welt der Farben*. Nilpferd.
van Genechten, G. (2021). *Kleine Blume, große Welt*. Annette Betz.

Sekundärliteratur

- Abraham, U., & Knopf, J. (2019). Genres des Bilderbuchs. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Band 1 – Theorie* (S. 3–13). Schneider Verlag Hohengehren.
Anders, Y., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R., & Wößmann, L. (2021). *Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Gutachten*. Waxmann.
Breit, S. (2020). Verantwortung lernen in der frühen Kindheit. In C. Sippl, E. Rauscher, & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 215–227). Studienverlag. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.130>
Breit, S. (2022). Das Bilderbuch als kulturelle Repräsentation von Nachhaltigkeit. Eine Analyse ausgewählter Werke zum Thema Lebensmittel für die Elementarstufe. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 103–114). Studienverlag. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
Breit, S., & Rottmann, M. (2023). Kinder praktizieren Demokratie. Überlegungen zu Partizipation und Engagement als Zukunftskompetenzen. In C. Sippl, G. Brandhofer, & E.

- Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 97–109). Studienverlag. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Breit, S., & Wiesner, C. (2022). Werte bilden und erziehen: Zentrale Entwicklungsaufgabe in der frühen Kindheit. *KiTa aktuell – Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung*, 2, 3–6.
- Brunow, B. (2015). Kulturökologische Literaturdidaktik: Texte als Orte der Begegnung. In S. Grimm & B. Wanning (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik* (S. 259–274). V&R.
- Butzer, G., & Jacob, J. (Hrsg.). (2021). *Metzler Lexikon literarischer Symbole* (3., erweiterte und ergänzte Auflage). J.B. Metzler.
- Drieschner, E. (2023). Elementare Bildung und Erziehung aus langfristiger und systematischer Perspektive. In J. Bruckner & D. Lindner (Hrsg.), *Elementarpädagogik: Frühkindliche Bildungsprozesse verstehen und begleiten* (S. 23–35). Hogrefe.
- Forum Frühkindliche Bildung (Hrsg.). (2020). *Referenzrahmen für die frühkindliche Bildung*. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/bmbf_broschuere_a4_fruehkindliche_bildung_cps_barrz.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Hebenstreit-Müller, S., & Hildebrandt, F. (Hrsg.). (2018). *Mit Kindern denken: Gespräche im Kita-Alltag*. Dohrmann.
- Hollstein, G., & Sonnenmoser, M. (2017). *Werkstatt Bilderbuch: Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule* (5. Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Jugend- und Familienministerkonferenz & Kultusministerkonferenz [JFMK & KMK] (2021). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf
- Kurwinkel, T. (2017). *Bilderbuchanalyse: Narrativik, Ästhetik, Didaktik*. UTB.
- Lexikon der Biologie. <https://www.spektrum.de/lexikon/biologie/wiese/70710>
- Lindenpütz, D. (2000). Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In G. Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 727–745). Schneider Verlag Hohengehren.
- Lohse, K. (2018). Exploration verstehen—Zum Zusammenhang von Erkundung, Erklärung und Lernen. In S. Hebenstreit-Müller & F. Hildebrandt (Hrsg.), *Mit Kindern denken: Gespräche im Kita-Alltag* (S. 75–88). Dohrmann.
- Mikota, J. (2015). Von geretteten Robben, ausgesetzten Bibern und Umgehungsstraßen. Der Umweltschutz in der Kinderliteratur der 1980er-Jahre. *kjle&m*, 4, 29–38.
- Mikota, J. (2022). Lesen und verstehen. Natur-, Klima- und Umweltschutz in aktuellen Kinder- und Jugendbüchern. *gruppe & spiel*, 3, 21–23.
- Plaga, F. (2012). *Bilderreich & wortgewandt: Kindliches Bildverstehen und Frühpädagogik*. Kopaed.
- Rauch, F., Streissler, A., & Steiner, R. (2008). *Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (KOM-BINE)*. Alpen-Adria-Universität.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.130>
- Ritter, A. (2020). Angerührt sein und aufgerüttelt werden. Natur- und Umweltschutz im Bilderbuch. *kjle&m*, 4, 57–63.

- Schaefer, M. (2012). *Wörterbuch der Ökologie* (5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Spektrum Akademischer Verlag.
- Schikorsky, I. (2012). *Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur*. Books on Demand.
- Schönauer-Schneider, Wilma (2012). Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In H. Gunther & W. R. Bindel (Hrsg.), *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule* (S. 238–266). Schneider Verlag Hohengehren.
- Seel, M. (2009). *Eine Ästhetik der Natur* (3. Auflage). Suhrkamp.
- Staiger, M. (2019). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Band 1 – Theorie* (2. Auflage, S. 14–25). Schneider Verlag.
- Thiele, J. (2003). *Das Bilderbuch: Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Isensee.
- Thiele, J. (2021). Das Bilderbuch. In G. Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch* (5. Auflage, S. 217–230). Schneider Verlag Hohengehren.
- Tournier, M. (2017). *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich. Eine qualitativ-quantitative Videostudie*. Waxmann.
- United Nations (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Wieler, P. (2019). Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Band 1 – Theorie* (S. 176–188). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wiesner, C., Breit, S., & Zechner, K. (2023). Caring Culture: With each other, for each other. A conceptual foundation through attachment theory and cognitive theory of moral judgment development. *International Journal of Latest Trends in Engineering and Technology, Special Issue-ICE2MAS*, 15–35.
- Wiesner, C., & Gebauer, M. (2022). Möglichkeitsräume für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit. *R&E-Source*. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1049>
- Wittig, R., & Niekisch, M. (2014). *Biodiversität: Grundlagen, Gefährdung, Schutz*. Springer Spektrum. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-54694-5>
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit* (3., erweiterte Auflage). https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen_d_3_auftrag_160818_lowres.pdf

Abbildungen

- Abbildungen 1 und 2: *Da ist eine wunderschöne Wiese* von Wolf Harranth und Winfried Opgenoorth (Jungbrunnen 1985): Download von Cover und Leseprobe von <https://www.jungbrunnen.co.at/gesamtverzeichnis/bilderbuch/da-ist-eine-wunderschoene-wiese>
- Abbildungen 3 und 4: *Es summt und brummt in der Wiese* von Patricia Hegarty und Britta Teckentrup (arsEdition 2022): Download von Cover und Leseprobe von <https://www.arsedition.de/produkt/es-summt-und-brummt-in-der-wiese-9937>
- Abbildungen 5 und 6: *Kleine Blume, große Welt* von Guido van Genechten (Annette Betz 2021): Download von Cover und Leseprobe von <https://www.ggverlag.at/produktkatalog/kleine-blume-grosse-welt>

Wiesen – das vertraute Andere

Wiesen und ihre Bewohner*innen in der Kinder- und Jugendliteratur

1. Einleitung: Bedroht, weil zu selbstverständlich?

Auch wenn dies im öffentlichen Bewusstsein weniger präsent ist: Nicht nur Wälder, sondern auch Wiesen als „Dauergrünland“ sind in Europa davon bedroht, anderen Flächenutzungen zugeführt, etwa zu Ackerland umgebrochen oder als Baugebiete ausgewiesen zu werden. In Deutschland ist ein leichter Anstieg des Umfangs an Wiesenflächen erst wieder seit der EU-Agrarreform 2013 zu verzeichnen. Insgesamt betrug im Jahr 2021 der Anteil von Dauergrünland 4,7 Millionen Hektar, was 28,5% der landwirtschaftlich genutzten Fläche entspricht (vgl. Umweltbundesamt 2023). Damit liegt im Vergleich zu den Werten von 1991 immer noch neben dem Rückgang der Gesamtwiesenfläche auch ein geringerer Anteil von Wiesen an der landwirtschaftlichen Nutzungsfläche insgesamt vor, die damals noch 5,3 Millionen Hektar bzw. 31,1% der landwirtschaftlichen Nutzungsfläche betragen hatte (vgl. ebd.). Während es allerdings in den vergangenen Jahren mehrfach überregional medial stark präsente Kampagnen zum Schutz von Wäldern gegeben hat – z.B. bei Protesten gegen die Rodung des Hambacher Forstes zugunsten eines Braunkohle-Tagebaus –, scheint Wiesen-schutz deutlich weniger populär und eher auf regionaler oder auch nur lokaler Ebene eine Rolle zu spielen.

Die folgende Analyse von Wiesendarstellungen in kinder- und jugendliterarischen Texten zeigt eine mögliche Erklärung für diese andere Reaktion, indem sie herausarbeitet, dass Wiesen hier zumeist als selbstverständlicher und selbstbezüglicher Raum eines harmonischen Naturzustandes nach Rousseau präsentiert werden. Dazu wird in einem ersten Schritt untersucht, mit welchen Konnotationen Wiesen als Räume in fiktionalen Texten der allgemeinen Kinder- und Jugendliteratur verbunden sind. Im Anschluss werden zwei an Kinder adressierte Texte aus dem Bereich der genuin ökologischen Kinder- und Jugendliteratur – Murschetz' *Der Maulwurf Grabowski* (1972) und *Da ist eine wunderschöne Wiese* von Opgenoorth/Harranth (1985) – auf ihre Wiesenkonzeptionen hin analysiert. In einem weiteren Kapitel wird die Darstellung von Wiesen in Sachbüchern für ein junges Lesepublikum untersucht. Ein kurzes Fazit bemüht sich, die verschiedenen Wiesenrepräsentationen zusammenzuführen.

2. Wiesen fiktional erzählen

2.1 Wiesen als Schauplatz in der allgemeinen Kinder- und Jugendliteratur

Als explizit benannter Schauplatz spielen Wiesen in Texten für etwas ältere Heranwachsende, die im realistischen Modus erzählt sind, nur eine untergeordnete Rolle. Sie kommen gelegentlich als Freibadwiese, als Festwiese oder Campingwiese vor, sind dann aber zumeist ein weniger beachtetes Detail eines als Gesamtheit verstandenen Settings. Ein typisches Beispiel dafür ist die „Wiese im Nirgendwo“ (Höfler 2018, 73), auf der Niko und Sera in Höflers *Tanz der Tiefseequalle* übernachten. Diese wird nur rudimentär über wenige Elemente skizziert – dort finden sich Apfelbäume (Höfler 2018, 77) und Schafe (Höfler 73). Ihre wesentliche Funktion besteht darin, für die beiden Jugendlichen Zuflucht und Übernachtungsmöglichkeit zu bieten, als diese bei einer Klassenfahrt heimlich ihre Jugendherberge verlassen. Es liegt also eine leicht abgewandelte Version eines *locus amoenus* vor: ein geschützter harmonischer Platz, an den sich die beiden Jugendlichen in der Phase der langsamen Annäherung aus der Öffentlichkeit zurückziehen. Wichtiger als die tatsächlichen Eigenschaften der Wiese ist damit ihr Abstand zur alltäglichen Umgebung. Zudem erscheint diese Wiese als unauffälliger Hintergrund für ein zwischenmenschliches Geschehen, das als solches im Fokus stehen und von dem nicht abgelenkt werden soll.

Etwas anders sieht dies im Bereich der Fantastik aus. Hier stellen verschiedene Texte Wiesen stärker in den Fokus. Eine Kategorie bilden fantastisch-allegorische Romane, in denen die Wiese quasi als Miniaturwelt erscheint. Prominentestes Beispiel dafür dürfte *Die Biene Maja und ihre Abenteuer* (Bonsels 2023) sein, ähnliche Entwürfe finden sich auch in neueren Texten wie Bertrams *Willkommen im Hotel zur Grünen Wiese* (2023) oder in Dahles *Erdbeerinchen Erdbeerfee*-Reihe (z.B. Dahle 2020). Protagonist*innen sind jeweils Insekten, teils auch magische Figuren. Das Wiesensetting dient der Verniedlichung, während die Handlungskonstellationen auf Situationen in der außerliterarisch-menschlichen Welt verweisen. Die Adaption an die Wiesenwelt wird also vorgenommen, um das Dargestellte für ein junges Lesepublikum zugänglich und interessant zu machen, wobei sich die Bände zumeist als Vorlesebücher an Kinder im Vor- und frühen Grundschulalter richten. In der außerliterarischen Welt herrschende ökologisch-biologische Verhältnisse bleiben bei der Darstellung so gut wie immer außen vor, die Verhältnisse zwischen den Insekten-Protagonist*innen entsprechen also nicht dem Zusammenleben dieser Tiere unter außerliterarischen Bedingungen.¹

Daneben gibt es fantastische Entwürfe, die Wiesensphären als einen Bereich der fantastischen Welt gestalten. So stammt etwa Atréju aus Michael Endes *Die unendliche Geschichte* aus dem Volk der Grasleute bzw. ‚Grünhäute‘, die im Gräsernen Meer, einer Prärielandschaft, leben. Mit langen schwarzen Haaren und ihrer Neigung zu einem „äußerst genügsame[n], strenge[n] und harte[n] Leben“, für das „Tapferkeit, [...] Großmut und [...] Stolz“ (Ende 2010, 43) zentrale Qualitäten sind, weisen sie offensichtlich Parallelen zu Karl Mays klischerter Darstellung der nordamerikanischen indigenen Bevölkerung auf. Die Wiesen-

1 Bei Bertram etwa führen ein Grashüpfer und eine Ameise zusammen das Hotel, in dem eine Spinne als Dauergast lebt. Diese tritt als alternde Operndiva auf und rettet den Grashüpfer und die ihn auf eine Verabredung begleitende Bienenkönigin davor, von einer Amsel gefressen zu werden (vgl. Bertram 2023, 66–70).

prärie mit ihrem mannshohen Gras wird mit dem Ozean verglichen (vgl. Ende 2010, 43) und mit einem urwüchsig-unverfälschten, harten Naturzustand gleichgesetzt, der den Charakter der Grasleute als edle Wilde prägt. Ursache für diese Ursprünglichkeit ist die Entlegenheit der Region, die sie zu einer wilden Idylle macht:

Bis in dieses Land war die Nachricht von [...] dem Verhängnis, das ganz Phantasien bedrohte, noch nicht gedungen. Lange schon waren keine Reisenden mehr in die Zeltlager der Grünhäute gekommen. Das Gras wuchs saftiger denn je, die Tage waren hell und die Nächte voller Sterne. Alles schien gut. (Ende 2010, 44)

Diese Konstellation entspricht trotz der etwas anderen Modulierung in ihrer Grundstruktur Tolkiens Auenland in *Der kleine Hobbit* (Tolkien 2022) bzw. seiner *Herr der Ringe*-Trilogie: Die Hobbits sind zwar eher Bauern als Jäger und treten entsprechend friedfertiger auf; auch für sie wird jedoch eine ursprüngliche Unverfälschtheit postuliert, auch hier wird mehrfach die abgeschiedene Zentrumsferne und geringe Bedeutung des Auenlandes sowie der fehlende Austausch mit anderen Regionen betont. In beiden Texten sind aus dem Wiesenland stammende Personen – wohl aufgrund einer positiv eingeschätzten persönlichen Schlichtheit und Ursprünglichkeit – gegen Verführungen von Macht immun: Sowohl Atréju als auch Frodo gelingt es, sich nicht durch den Ring bzw. das Amulett Auryn korrumpieren zu lassen und sie führen ihre Aufgabe jeweils uneigennützig zum Wohle aller aus.

Wiederum ähnlich, wenn auch in einer eher humoristischen Spielart, erscheint das Grasland, das Paul Maar und Sepp Rubel in *Die Opodeldoks* beschreiben (vgl. Maar & Strubel 2010). Die dort lebenden gnomenhaften Opodeldoks sind freundlich, jedoch bewusst naiv, wie sie auch in ihrer Hymne betonen „Wir sind die Opo-, | wir sind die -deldoks | und fragen nicht zu viel, | wir sind gescheit. | Denn wer zu vieles fragt, | der kriegt nur Ärger und | der kommt nicht weit“ (Maar & Strubel 2010, 17). Auch die Opodeldoks führen ein schlichtes, naturverbundenes – allerdings beschränktes – Leben. Das Land erscheint wie bei Ende und Tolkien entlegen: „Weit, weit weg – etwa auf halber Strecke zwischen Donnerstag und dem Nordpol“ (Maar & Strubel 2012, 5), es ist zudem von hohen Bergen umgeben, so dass zunächst kein Kontakt zur Außenwelt möglich scheint (vgl. Maar & Strubel 2010, 8).

Fragt man nach verbindenden Konzepten, die den Wiesenkonstruktionen in diesen Texten zugrunde liegen, so ergeben sich zwei wesentliche Figuren: In den realistisch erzählten Texten sind Wiesen häufig vom übrigen Geschehen leicht abgesonderte Räume, die ein geschütztes Aufeinandertreffen von Figuren oder allgemeiner innere Entwicklung von Figuren ermöglichen, indem sie diese von äußeren Einflüssen separieren und selbst eine neutrale Umgebung bieten, die keinen spezifischen Einfluss auf die Entwicklung nimmt. In den fantastischen Texten stehen Wiesen für eine – tendenziell harmlose – Naturverbundenheit und kindliche Unschuld. Sofern es sich nicht um Romane über Wiesenwelten handelt, bilden Wiesenregionen als Ausgangspunkt einen Gegensatz zur Abenteuersphäre. Sie werden als harmonisch und wenig spektakulär dargestellt, während ihnen durchaus positive ästhetische Eigenschaften zugeschrieben werden.

2.2 Wiesen in Texten mit explizit ökologischer Intention

Das Bild wandelt sich etwas, wenn man auf Texte blickt, die explizit der ökologischen Kinder- bzw. Jugendliteratur zuzurechnen sind. Zwei Klassiker, die beide als großformatige Vorlese-Bilderbücher für ein Lesealter von 4 bis 6 Jahren empfohlen sind, verwenden als Symbol für die zu schützende Umwelt jeweils eine Wiese. Luis Murschetz' *Der Maulwurf Grabowski* erschien erstmals 1972 (Murschetz 1972); *Da ist eine wunderschöne Wiese* von Winfried Opgenoorth und Wolf Harranth wurde 1985 publiziert (Opgenoorth & Harranth 1988). Die beiden Bücher entsprechen in visuellem Stil und vom Erzählprogramm her typischen Entwicklungen der 1970er- und 1980er-Jahre, in denen Umweltzerstörung und Umweltschutz erstmals als Themen gesamtgesellschaftlich stärker reflektiert und in diesem Kontext zunehmend auch für junge Lesende aufbereitet wurden (vgl. Kurwinkel 2020, 205–206).

Murschetz erzählt, wie Grabowski von seiner heimatlichen Wiese vertrieben wird, weil Menschen an diesem Standort „Hochhäuser mit Tiefgaragen“ (Murschetz 1972, o.P.) bauen. Die Geschichte endet vorläufig glücklich: Nach einer langen und gefährlichen Wanderung findet Grabowski ein neues Zuhause unter einer anderen „riesengroße[n] Wiese“ (ebd.). Die Situation am Ende ist jedoch als fast wortgetreue Wiederholung der letzten ruhigen Szene vor der Zerstörung der ersten Wiese des Maulwurfs angelegt: Grabowski genießt den Abendfrieden und seufzt „Wie behaglich, wie geruhsam“ (Murschetz 1972, o.P.). So klingt ein Zweifel an, ob nicht auch dieses zweite Abendglück nur ein scheinbares, bedrohtes sein könnte.

Bei Opgenoorth und Harranth wird die Wiese gleich zu Anfang als Gegenpol zur Stadt und Sehnsuchtsort der Städter, besonders des Protagonisten Herrn Timtim, entworfen. Auf erste Wochenendausflüge folgt eine Inbesitznahme der Wiese, bei der diese nach und nach durch verschiedene Bauten und Industrie-Einrichtungen verstädtert und damit zerstört wird. Ähnlich wie bei Murschetz wird auch hier zirkulär erzählt: Nachdem die Wiese als solche nicht mehr zu erkennen ist, entwickelt sich bei den Bewohner*innen erneut Unzufriedenheit und sie finden etwas entfernt eine zweite ‚wunderschöne‘ Wiese. Die Erzählung endet mit einem Appell der Kinder an die Erwachsenen, diesmal anders zu handeln: „Aber diesmal gebt acht und bedenkt, was ihr macht! | Seid nicht noch einmal dumm. Bringt die Wiese nicht um!“ (Opgenoorth & Harranth 1985, o.P.).

Diesen Parallelen in der grundsätzlichen Erzählstruktur stehen Unterschiede in visueller und sprachlicher Gestaltung gegenüber: Opgenoorth und Harranth zeigen zuerst über neun Doppelseiten jeweils denselben Bildausschnitt, nämlich eine Aufsicht auf die Wiese, im Hintergrund ist blasser die weitere Umgebung zu sehen. Auf der Wiese sind im Wimmelbild-Stil die baulichen Veränderungen dokumentiert, die mit jeder weiteren Darstellung zunehmen, bis die grünen Wiesenanteile auf der letzten Abbildung vollkommen verschwunden sind. Es folgen Detaildarstellungen als Ausschnitte aus der neu entstandenen Stadt, die Herrn Timtim als Verursacher des Wandels ins Zentrum rücken, dann ein Bild der langen Straßenverbindung hin zu dem neuen Wiesenflecken und schließlich die Schluss-Doppelseite, die den Einstieg spiegelt und wiederum eine neue, unbebaute Wiese mit Besucher*innen aus der Stadt zeigt. Die sprachlichen Anteile sind geprägt durch häufige, refrainartige Wiederholungen. So lobt etwa Herr Timtim alle entstehenden Veränderungen zuerst und leitet dann einen nächsten Veränderungsschritt ein mit „Allerdings ...“, benennt darauf einen vermeintlichen Missstand, den er als „unpraktisch“ bezeichnet und fügt dann an „Tja, was machen wir denn da? | Ich hab's. Wir müssen [...] bauen“ (ebd., o.P.). Mehrfach sind kurze

Reimpassagen bzw. Binnenreime inseriert, z.B. wenn die Stadtleute alles Wichtige für ihre neuen Häuser mitbringen wollen: „einen Tiefkühlschrank und einen Heizöltank | einen Gartengrill und ein Computerspiel | einen Rasenmäher und einen Farbfernseher“ (ebd., o.P.).

Der Maulwurf Grabowski erscheint demgegenüber reduzierter und schlichter, variiert allerdings stärker in Bezug auf die visuellen Mittel: Neben doppelseitigen Darstellungen finden sich hier auch nebeneinander abgedruckte Einzelseitenabbildungen und solche mit eher ungewöhnlicher Perspektive, etwa wenn querschnittartig sowohl Grabowski in seiner unterirdischen Höhle als auch im vergrößerten Detail die über ihm auf dem Boden stehenden Stiefel des Landvermessers und der Messstab, dessen Spitze in Grabowskis Höhle eindringt, gezeigt werden (Murschetz 1972, o.P.). Wiesendarstellungen prägen v.a. Innenspiegel sowie Anfang und Ende des Buches, während im mittleren Teil Abbildungen der Baustellensituation vorherrschen. Die sprachliche Gestaltung ist weit weniger spielerisch als bei Opgenoorth und Harranth. Intern auf den Maulwurf Grabowski fokalisiert wird, abgesehen von wenigen, bewusst gesetzten expliziten Wertungen, der Verlauf der Ereignisse in einem recht neutralen Ton erzählt.

Blickt man auf die Gesamtaussage der beiden Texte, so verbindet diese der gemeinsame Appell, die Umwelt wertzuschätzen und zu schützen, was thematisch unterschiedlich akzentuiert ist: *Der Maulwurf Grabowski* nimmt einen Perspektivwechsel vor und stellt die Folgen von Umweltzerstörung für Tiere ins Zentrum, für die Empathie geweckt werden soll. Dieser Aspekt wird in *Da ist eine wunderschöne Wiese* nur am Rande gestreift, z.B. wenn Herr Timtim sich gegen Ende über das Verschwinden der Tiere beklagt. Die entscheidende Perspektive bei Opgenoorth und Harranth ist das Bedürfnis der Menschen, Natur zu erleben; die Kinder stellen am Ende fest: „wir brauchen eine [Wiese]“ (ebd.).

Ein wesentlicher gemeinsamer Aspekt ist, dass beide Texte Wiesen als geeignetes Beispiel einschätzen, um ein junges Lesepublikum an die herausfordernde Thematik von Umweltschutz und Umweltzerstörung heranzuführen. Damit stellen sie ein Näheverhältnis zwischen den Lesenden und dieser Landschaftsform her und schreiben ihr den Status einer vertrauten Umgebung zu.

Daneben wird eine Zuordnung zum ruralen Raum vorgenommen. In *Da ist eine wunderschöne Wiese* wird der Abstand bzw. auch der Gegensatz zur Stadt mehrfach auch sprachlich hervorgehoben. Bei Murschetz wird der Zusammenhang v.a. über das Bildprogramm deutlich, etwa wenn bei der Abbildung der ersten Wiese ein Bauernhaus weiter im Vordergrund steht und die Stadt nur klein links im Hintergrund erscheint. *Der Maulwurf Grabowski* verweist explizit auf eine landwirtschaftliche Nutzung der Wiese als Weideland, die als unproblematisch aufgefasst wird. Der Bauer, dem die Wiese ‚eigentlich‘ gehört, ärgert sich zwar über die Maulwurfshügel und zerstört diese gelegentlich (vgl. Murschetz 1972, o.P.), trotzdem lebt er aus der Perspektive Grabowskis mit diesem eine ausgeglichene Koexistenz: „Das war nicht weiter schlimm, man kann ja neue [Maulwurfshügel] machen“ (ebd.). Die Wiese wird also bei Murschetz insgesamt als extensiv zu nutzende² Wirtschaftsfläche verstanden, die gleichzeitig ein Lebensraum für Tiere sein kann.

2 Im Detail wird dies auf der sprachlichen Ebene nicht thematisiert, vor der Bebauung wird der Bauer aber mit eher altertümlichen Arbeitsgeräten gezeigt: So trägt er einen Holzrechen und auch der Wasserwagen für die Kühe ist aus Brettern zusammengesetzt. Das Bauernhaus ist ein traditioneller Wohnhof mit Anbauten und auf der Weide sind nur wenige freilaufende Kühe, zwischen denen auch einige Hühner Platz finden (Murschetz 1972, o.P.).

Bei Opgenoorth und Harranth ist die Rahmung eine andere: In ihrem Ausgangszustand wird die Wiese ebenfalls von vielen Tieren bewohnt – im Bild sind sogar deutlich mehr zu sehen als bei Murschetz, neben vielen verschiedenen Vögeln und Insekten auch verschiedene Kleintiere wie Mäuse oder Hasen. Der Fokus liegt aber auf der Funktion der Wiese als Naherholungsgebiet für ‚Stadtleute‘. Diese sind im Bild prominent mit bunter, auffälliger Kleidung dargestellt, der Freizeitcharakter wird schon im ersten Bild durch mitgeführte Rucksäcke unterstrichen, ab dem zweiten werden verschiedene Freizeitaktivitäten wie z.B. Picknicken oder Ballspiele gezeigt (Opgenoorth & Harranth 1985, o.P.). Eine mögliche landwirtschaftliche Nutzung wird nicht thematisiert, dagegen werden ästhetische Qualitäten der Wiese, die bei Murschetz nur am Rande anklingen, stark betont: Herr Timtim erklärt die Wiese zum multisensorischen Naturerlebnis, bei dem Geruch, Geräusche und visuelle Eindrücke eine Rolle spielen und das einen Kontrast zur als hässlich empfundenen Stadt darstellt. Die Wiese erscheint so als idealisierter Sehnsuchtsort im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz: Sie ist nah genug, um vertraut und zugänglich zu wirken, gleichzeitig ist sie anders genug, um als Abwechslung und Ausgleich zum städtischen Alltag zu dienen.

3. Wiesen im (Bilder-)Sachbuch für ein junges Lesepublikum

In den letzten Jahren finden sich zunehmend – häufig großformatige und wertig gestaltete – Sachbücher für junge Lesende zum Thema Wiese. Ein systematischer Überblick gestaltet sich in diesem Bereich schwierig aufgrund der im Vergleich zu fiktional erzählenden Texten in der Forschung immer noch weniger privilegierten Situation des Sachbuchgenres (vgl. zum Kontext von Merveldt 2020, 190f.). An ausgewählten Beispielen sollen daher im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Tendenzen herausgearbeitet werden.

Eine allgemein etablierte Typologie unterschiedlicher Sachbuch-Genres für ein junges Lesepublikum existiert bislang nicht (vgl. zusammenfassend Pech 2021). Genauso wenig liegen Daten dazu vor, inwiefern naturbezogene Sachbücher aus der allgemeinen Erwachsenenliteratur von etwas älteren Heranwachsenden (mit-)rezipiert werden (vgl. z.B. Goulson 2018, Haft 2019 oder Strauß 2023), deswegen werden hier nur dezidiert an junge Lesende adressierte Wiesensachbücher berücksichtigt. Geht man von einer Unterscheidung zwischen informierenden und erzählenden Sachbüchern aus (vgl. von Merveldt 2020, 195f.), so erscheinen viele der Wiesensachbücher eher als informierende denn als erzählende Texte, auch wenn Titel vorliegen, die als Grenzfälle einzustufen sind. Ein Beispiel wäre *Der kleine Marienkäfer und die Tiere auf der Wiese. Eine Geschichte mit vielen Sachinformationen* (Reichenstätter & Döring 2015). Anders als es der Titel suggeriert, beinhaltet das Buch nicht eine zusammenhängende Geschichte, sondern auf jeder Doppelseite wird eine Erzählsequenz zu einem Tier bzw. einer Tierart angeboten, ergänzt um Illustrationen, eine Seitenkolumne mit einer ausführlicheren Hintergrundinformation zu einer das Tier betreffenden Frage (z.B. „Wie entsteht ein Spinnennetz?“, ebd., 9) und einzelne, in Majuskeln gesetzte dialogische Passagen (z.B. „Worauf wartet sie [die Spinne] denn? – Sie wartet auf Beute“, ebd., 8). Die narrativen Sequenzen sind kurz, sie zeichnen sich durch Emotionalisierung aus und deuten stellenweise eine interne Fokalisierung aus der Perspektive des dargestellten Tieres an, wie etwa im narrativen Schnipsel zur Kreuzspinne:

Schon kommt ein Schmetterling angefliegen. Der wäre ein Leckerbissen! Doch er bemerkt die Falle [das Spinnennetz] rechtzeitig. Eine Fliege aber, die vorbeisummt, passt nicht so gut auf. Kaum zappelt sie im Netz, wird sie von der Spinne mit ihren Fäden umwickelt und mit einem giftigen Biss betäubt. Eine schöne Mahlzeit für später. (Reichenstätter & Döring 2015, 9)

Im nächsten Absatz wird dann jeweils wieder eine informierende Sprechhaltung eingenommen, die Doppelseite zur Spinne z.B. setzt fort „Nicht alle Spinnen spinnen Netze. Manche leben in Erdhöhlen und springen ihre Beute an“ (ebd.).

Geht man von einer differenzierteren Systematik aus, die Pech für das 19. Jh. entwickelt hat (vgl. Pech 2021, 20), so fallen die meisten Bücher in die Kategorie fachwissenschaftlicher bzw. wissenschaftspropädeutischer Werke und bewegen sich an der Schnittstelle zwischen Naturkunde und ökologisch-biologischem Grundlagenwissen. Einige können auch als anwendungsorientierte Schriften eingeordnet werden, insofern es sich um Experimentierbücher³ handelt. Dies gilt z.B. für *Forschen und Entdecken. Projekt Wiese* (Haag 2012). Der Band gehört in eine Reihe, die verschiedene Landschaftstypen fokussiert.⁴ Die ab acht Jahren empfohlenen Bücher legen einen Schwerpunkt darauf, zusätzlich zur Vermittlung deklarativen Wissens verschiedene Experimente vorzuschlagen, in denen die Lesenden aktiv in den Wissenserwerb einbezogen werden. So wird etwa zuerst beschrieben, wie Pflanzen Insekten anlocken, um von diesen bestäubt zu werden. Dann folgen Aufgaben dazu, z.B.:

Mit einem Experiment kannst du herausfinden, welche Blütenfarben die meisten Insekten anlocken. Du brauchst Papiere in den Farben Weiß, Gelb, Rot, Blau und Grün. Zeichne tellergroße Kreise darauf, schneide sie aus und lege sie auf eine Blumenwiese. Nun beobachtest du, welche Farben am häufigsten von Insekten angefliegen werden. Führe für jede Farbe eine Strichliste. (Haag 2012a, 25)

Anders als die Informationsteile sind die Experimente als direkte Aufforderungen an das Lesepublikum formuliert. Dieses wird bereits in der Exposition explizit in die Rolle von Forschenden versetzt; die verschiedenen Experimente zielen darauf ab, den Lesenden die Einübung in typische wissenschaftliche oder auch künstlerische Arbeitsroutinen zu ermöglichen. Die Wiese wird so zum Observatorium und Labor, in dem erste wissenschaftspropädeutische Schritte unternommen werden können. Ähnlich wie in Bezug auf die Integration von narrativen Passagen sind auch hier Hybridisierungstendenzen zu beobachten, d.h. es gibt Bücher, die zwar an sich theoretisch vorgehen, in kleinerem Umfang aber Experimentieraufgaben einbeziehen. Ein Beispiel dafür wäre etwa *Wildes Leben auf der Wiese* von Sokolowski und Czichy (2022). Hier sind auf Doppelseiten verschiedene Wiesenformen wie Almwiese, Feuchtwiese, Streuobstwiese, Viehweide, Blühstreifen etc. dargestellt, anschließend folgen Doppelseiten zu dort lebenden Tieren. Der größte Anteil der Textpassagen besteht aus Informationstexten, welche die visuelle Darstellung in der doppelseitigen Panoramazeichnung erläutern, ergänzt um kleine Kästen mit ‚Beobachtungstipps‘⁵ und eine

3 Vgl. zum Genre ausführlicher Helm 2019.

4 Es gibt auch *Forschen und Entdecken. Projekt Meer und Küste* (van Saan 2011), *Forschen und Entdecken. Projekt Berge* (Haag 2012) und *Forschen und Entdecken. Projekt Wald* (Haag 2011).

5 In diesem Band handelt es sich allerdings oft um nur kurze Anregungen, die sich inhaltlich nur wenig von

letzte Doppelseite mit Hinweisen zum Anlegen einer Wiese (ebd., o.P.). Auch hier adressieren Experimentierpassagen das Lesepublikum direkt in der Du-Form, so dass sie sich von genuin informatorischen Passagen formal unterscheiden.

Abgesehen von diesen Grundbedingungen erweist sich eine zusammenfassende formal-ästhetische Beschreibung als schwierig; die Einzeltexte treten ausgesprochen vielgestaltig auf. So sind z.B. die meisten Texte mit aufwendigen Zeichnungen illustriert, es gibt aber genauso Bücher, die stattdessen mit Fotos (vgl. Straaß 2019) oder einer Mischung von Illustrationstypen (vgl. Haag 2012a) arbeiten. Es werden sowohl Hard- als auch günstigere Softcoverausgaben angeboten. Einige Bücher verwenden fortlaufende Texte⁶, andere sind eher im Magazin-Stil gestaltet, d.h. sie kombinieren auf allen Seiten verschiedene Text- und Bildelemente (vgl. z.B. Haag 2012a und Straaß 2019). In einigen Fällen werden außergewöhnliche Gestaltungselemente eingesetzt: So ist z.B. *Wer lebt in der Wiese* (o.A. 2019) als auszufaltendes Leporello gestaltet.

Fragt man danach, wie die Wiese verstanden und präsentiert wird, so lassen sich dennoch einige Verbindungslinien erkennen. Dies betrifft zum einen die Adressierung: Die Bücher wenden sich an Kinder im Grund- und Vorschulalter. Teils liegt relativ offensichtlich eine Doppeladressierung an mitlesende Erwachsene vor, etwa über aufwendig erstellte naturalistische Illustrationen (vgl. z.B. Baltzer & Holtei 2019).

Zum anderen wird die Wiese durchgängig als gut zugänglicher ungefährlicher Nahbereich aufgefasst. Dabei wird häufig darauf angespielt, dass sie nur vertraut erscheine, und dass sich gerade deswegen ein differenzierender Blick bzw. ein Hinterfragen lohne (vgl. z.B. Straaß 2019, 3). Die Bücher enthalten eine Anleitung zur intensiveren Auseinandersetzung mit dem Vertrauten; der vertraute Gegenstand wird bewusst genutzt, um eine Einführung in neue naturwissenschaftliche Arbeits- und Betrachtungsweisen zu geben. Deutlich zu erkennen ist, dass das fachwissenschaftliche Niveau in jüngeren Publikationen ansteigt, so wird etwa auf biologische Basiskonzepte wie die Stockwerke der Wiese hingewiesen (Sokolowski & Czichy 2022, 4f.; Straaß 2019, 7) oder es wird zwischen verschiedenen Wiesentypen differenziert (Sokolowski & Czichy 2022). Ebenfalls auffällig ist, dass landwirtschaftliche Nutzung von Wiesen in den meisten Bänden keine Rolle spielt oder höchstens am Rande erwähnt wird (z.B. Straaß 2019, 26f. oder bei Baltzer & Holtei 2019, o.P., wo gesagt wird, dass Wiesen zur Heugewinnung dienen), im Wesentlichen wird die Wiese stattdessen als Lebensraum für Tiere aufgefasst, menschliche Nutzung wird ausgeblendet bzw. teils explizit als Störung aufgefasst (z.B. Straaß 2019, 28: „Eine Wiese eignet sich gar nicht als Spielplatz“).

den Informationstexten unterscheiden, z.B. „Folge der Kette von Maulwurfshügeln in der Wiese: Meist kannst du ganz deutlich erkennen, wo die Gänge verlaufen und wo der Maulwurf umgekehrt ist. Hier war die Erde entweder zu hart oder Hindernisse wie Steine oder ein befestigter Weg hinderten ihn am Weiterkommen“ (Sokolowski & Czichy 2022, o.P.).

6 Vgl. z.B. *Die Wiese. Ein Zoom-Bilderbuch* (Baltzer & Holtei 2019): Hier wechselt sich immer eine Doppelseite mit einem großen Bild und dazugehörigem Text mit einer Doppelseite ab, auf der ein zusammenhängender Text von Einzelillustrationen von Tieren begleitet ist, zu denen jeweils ein kurzer Erläuterungstext gehört.

4. Literarische Wiesenkonstruktionen – ein Fazit

Soll zusammenfassend ein mentales Konstrukt von Wiese skizziert werden, so finden sich in den untersuchten Texten trotz ihrer Vielgestaltigkeit mehrere verbindende Punkte: Wiesen werden hauptsächlich als Eigenes, als vertrauter Nahbereich aufgefasst. Dies gilt auch für die Sachbücher, die sich teils um eine bewusste Exotisierung bemühen, um Interesse für ihren Gegenstand aufzubauen. Eben deswegen werden Wiesen als Thema eher mit relativ jungen Lesenden assoziiert und die Auseinandersetzung mit ihnen wird auf einer frühen Ebene der Lernprogression und des Erfahrungszuwachses eingeordnet. In dieser Auffassung eignen sie sich als Übungsumgebung: Sei es, um eine Einführung in Grundlagen des Umweltschutzes zu erhalten, um erste Schritte in naturwissenschaftlichen Studien zu unternehmen oder auch, um einen ersten Blick auf zwischenmenschliche Beziehungen zu werfen, wie dies in den Wiesenromanen geschieht.

Dazu passt, dass gleichzeitig eine Trennung zwischen Wiesenraum und Alltagsraum angesetzt wird: Die Wiese ist zwar bekanntes Terrain, sie befindet sich allerdings im Abseits und wird als eigene, mit der Alltagsumgebung eher lose verbundene Sphäre behandelt. Dabei erscheint sie zumeist als geschützter und harmonischer Raum, in dem Personen Zwängen der Außenwelt nicht oder nur wenig ausgesetzt sind, so dass sie sich ihrer eigenen Entfaltung oder auch der Weiterentwicklung ihrer Beziehungen widmen können. In der Folge wird in den fantastischen Romanen Bewohner*innen der Wiesenwelten eine besondere moralische Integrität zugeschrieben, die sie aufgrund ihrer Distanz zu einer als überkomplex oder sogar dekadent verstandenen Außenwelt aufweisen. Damit spiegeln Wiesen in fiktionalen Texten häufig einen harmonischen Naturzustand im Sinne Rousseaus, in dem der Mensch noch nicht von sich selbst entfremdet ist.

Literatur

Primärliteratur

- o.A. (2019). *Wer lebt in der Wiese?* National Geographic KidDS.
- Baltzer, Hans & Holtei, Christ (2019). *Die Wiese. Ein Zoom-Bilderbuch*. Beltz & Gelberg.
- Bertram, Rüdiger (2023). *Willkommen im Hotel zur Grünen Wiese. Das Insektenhotel mit Herz*. Cbj.
- Bonsels, Waldemar (2023). *Die Biene Maja und ihre Abenteuer*. Anaconda.
- Dahle, Stefanie (2020). *Erdbeerinchen Erdbeerfee. Die schönsten Vorlesegeschichten*. Arena.
- Ende, Michael (2010). *Die unendliche Geschichte*. Carlsen.
- Goulson, Dave (2018). *Das Summen in der Wiese. Das geheime Leben der Insekten*. Ullstein.
- Haag, Holger (2012a). *Forschen und Entdecken. Projekt Wiese*. Copenrath. (Wildnis, Tiere, Abenteuer).
- Haag, Holger (2012b). *Forschen und Entdecken. Projekt Berg*. Copenrath. (Wildnis, Tiere, Abenteuer).
- Haag, Holger (2011). *Forschen und Entdecken. Projekt Wald*. Copenrath. (Wildnis, Tiere, Abenteuer).
- Haft, Jan (2019). *Die Wiese. Lockruf in eine geheimnisvolle Welt*. Penguin.
- Höfler, Stefanie (2018). *Tanz der Tiefseequalle*. Gulliver.

- Maar, Paul & Strubel, Sepp (2010). *Die Opodeldoks*. Oetinger.
- Murschetz, Luis (1972). *Der Maulwurf Grabowski*. Diogenes.
- Opgenoorth, Winfried & Harranth, Wolf (1988). *Da ist eine wunderschöne Wiese*. Ravensburger.
- Reichenstätter, Friederun & Döring, Hans-Günther (2015). *Der kleine Marienkäfer und die Tiere auf der Wiese. Eine Geschichte mit vielen Sachinformationen*. Arena.
- Sokolowski, Ilka & Czichy, Janine (2022). *Wildes Leben auf der Wiese*. Gerstenberg.
- Strauß, Veronika (2019). *Die Wiese. Ein Lebensraum für Tiere und Pflanzen*. Hase und Igel. (Schauen und Wissen).
- Strauß, Daniela (2023). *Sommerwiese. Zwischen Grashalmen und Wildblumen: Einblick in eine unbekannte Welt*. Kosmos.
- Tolkien, J.R.R. (2022). *Der kleine Hobbit*. Dtv.
- Van Saan, Anita (2011). *Forschen und Entdecken. Projekt Meer & Küste*. Copenrath. (Wildnis, Tiere, Abenteuer).

Sekundärliteratur

- Helm, Wiebke (2019). Vom Experimentierbuch zur Wissens-App. Mediale und didaktische Formate naturwissenschaftlicher Wissensvermittlung im 18. und 21. Jahrhundert. In Felix Lenz & Christine Schramm (Hrsg.), *Von der Idee zum Medium. Resonanzfelder zwischen Aufklärung und Gegenwart*. (S. 187–206). Brill.
- Kurwinkel, Tobias (2020). Bilderbuch. In Tobias Kurwinkel & Philipp Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. (S. 201–219). J.B. Metzler.
- Merveldt, Nikola von (2020). Sachbuch. In Tobias Kurwinkel & Philipp Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. (S. 189–200). J.B. Metzler.
- Pech, Klaus-Ulrich (2021). Gattungssysteme – exemplarisch dargestellt anhand der sachorientierten Kinder- und Jugendliteratur des 19. Jahrhunderts. In Sebastian Schmideler & Wiebke Helm (Hrsg.), *BildWissen – KinderBuch. Historische Sachliteratur für Kinder und Jugendliche und ihre digitale Analyse*. (S. 15–22). J.B. Metzler. (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien Bd. 5)
- Umweltbundesamt (2023). Grünlandumbruch. (<https://www.umweltbundesamt.de/daten/land-forstwirtschaft/gruenlandumbruch#gefahrdung-des-grunlands>, abgerufen am 02.08.2023)

Christiane Hännny

Naturlyrik und Biodiversität

Natur-ästhetische Bildung mit Akrosticha von
Robert Macfarlane

1. Einleitung

Biodiversität ist traditionell Thema des Biologieunterrichts der Sekundarstufen I und II. In der Kinder- und Jugendliteratur greifen in den letzten Jahren vermehrt Sach(bilder)bücher das Thema auf – zu nennen wären hier beispielsweise *Die Vielfalt der Natur. Warum wir Biodiversität brauchen und wie wir sie erhalten können* (2022) von Christiane Steinlein und Gareth Ryans oder *Der Dominoeffekt oder Die unsichtbaren Fäden der Natur* (2017) von Gianumberto Accinelli und Serena Viola. Ersteres ist als z.T. humoriges Sachbuch konzipiert, das Grundlagen zum Thema Biodiversität vermitteln will, zweiteres legt den Fokus auf oftmals kuriose Fallbeispiele, die zeigen, wie Eingriffe des Menschen in die Natur deren Arten und Ökosysteme schädigen. Sowohl der Biologieunterricht als auch die genannten Sachbücher gehen aus einer wissenschaftlich-beschreibenden Perspektive an das Thema heran und arbeiten nicht selten mit Appellen an die Heranwachsenden.

Obwohl auch beide genannten Sachbücher einer näheren Betrachtung und Analyse wert wären, soll in dem folgenden Beitrag doch ein gänzlich anderer Ansatz gewählt werden: Die beiden Lyrikbände *Die verlorenen Wörter* (2018, OA 2017) und *Die verlorenen Zaubersprüche* (2021, OA 2020) von Robert Macfarlane und Jackie Morris beschäftigen sich auf ihre ganz eigene Weise mit dem Thema. Ein Zugang zu diesem wird nicht über die Vermittlung von Wissen eröffnet, sondern über die Sprach- und Bildästhetik. Dieser Beitrag soll also der Frage nachgehen, inwiefern auch literarästhetisch anspruchsvolle Texte dazu beitragen können, ein Bewusstsein für die Vielfalt unserer Umwelt zu schaffen.

2. Begriffserklärung

Der Begriff der Biodiversität wird im allgemeinen Sprachgebrauch meist synonym mit dem der Artenvielfalt verwendet. Die wissenschaftliche Definition enthält jedoch sehr viel mehr Aspekte als lediglich die Anzahl unterschiedlicher Spezies. Die CBD (Convention on Biological Diversity) als Ergebnis der UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung des Jahres 1992 in Rio de Janeiro hält als Definition fest:

Biologische Vielfalt bedeutet die Variabilität unter lebenden Organismen jeglicher Herkunft, darunter unter anderem Land-, Meeres- und sonstige aquatische Ökosysteme und die ökologischen Komplexe, zu denen sie gehören: dies [sic!] umfasst die Vielfalt innerhalb der Arten und zwischen den Arten und die Vielfalt der Ökosysteme. (Baur 2010, 7)

Damit enthält diese Definition neben der Vielfalt unterschiedlicher Arten ebenso die genetische Variabilität innerhalb einer Art sowie die Anzahl verschiedener Lebensgemeinschaften unterschiedlicher Spezies und deren Wechselbeziehungen untereinander.

Der Verlust von Biodiversität steht in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Klimawandel, wodurch sich Vegetationsperioden und die topographischen Bedingungen verändern und eine Vielzahl von Arten zu einer sehr raschen Anpassung gezwungen sind. Die immer stärkere Ausdehnung und Intensivierung der Landnutzung durch den Menschen ist ein weiterer maßgeblicher Aspekt, der zuerst die Ökosysteme beeinflusst und anschließend die dort heimischen Arten verschwinden lässt (vgl. Wolf 2023, 7).

Auf poetische Weise verknüpfen die untersuchten Lyrikbände den Verlust der Tier- und Pflanzenarten mit dem Verlust von Sprache. Durch das Mittel der Sprachlosigkeit und der Überwindung derselben wird so ein neuer Zugang zur Natur aufgezeigt, der in dem einleitenden Vorwort explizit als ein kindlicher gekennzeichnet ist (vgl. Macfarlane & Morris 2019, 3).¹

3. Historische Entwicklung

Es erweist sich als schwierig, den Begriff der Naturlyrik eng zu fassen. Im weitesten Sinne kann er als eine Sammelbezeichnung für Gedichte verstanden werden, die explizit das Thema Natur oder bestimmte Naturphänomene zu ihrem zentralen Gegenstand machen (Brandmeyer 2007, 335). Detering definiert das Naturgedicht als einen „Text in Versen (im weiten Sinne von ‚Gedicht‘ oder, im engeren Sinne, ein ‚lyrischer‘ Text in Versen), dessen dominierender Gegenstand im Verständnis seiner Produzenten und Adressaten Phänomene von ‚Natur‘ sind.“ (Detering 2015, 206) Oftmals steht hierbei die Naturästhetik im Vordergrund, deren literarische Beschreibung schon in mythologischen und religiösen Texten eine Rolle spielt – so wird in der Beschreibung des christlichen Paradieses z.B. oftmals dessen erhabene Schönheit betont (vgl. Spinner 2020, 525). Hiervon abzugrenzen sind Texte der sog. Ökolyrik, die insbesondere in den 1970er- und 1980er-Jahren auf Umweltzerstörungen aufmerksam machen. Weiterhin widmet sich die in den 1970er-Jahren in den USA entstandene Bewegung des *Ecocriticism* den ökologischen Aspekten von Literatur und Kultur. Alle naturlyrischen Texte können in diesem Sinne als ein „historisches Dokument für eine ökologisch interessierte Untersuchung relevant werden“ (ebd.). Gedichte, die im Sinne einer solch „ökologisch orientierten[n] Literaturwissenschaft“ (Kopisch 2012, 13) gelesen werden, müssen jedoch, im Gegensatz zu Gedichten der Ökolyrik, nicht zwangsläufig auch aktivistische und ökologische Themen beinhalten (vgl. ebd., 12f.).

In Gedichtsammlungen für Kinder, die sich mit dem Thema Natur beschäftigen, stehen oftmals Tiergedichte im Zentrum, die nicht selten humorvolle Aspekte aufweisen.

1 Die Bücher verfügen über keine Seitenzählung. Die Zählung innerhalb dieses Beitrags beginnt mit der Seite nach der Titelei.

4. Robert Macfarlane und Jackie Morris: *Die verlorenen Wörter* (OA 2017) und *Die verlorenen Zaubersprüche* (OA 2020)

Die beiden Gedichtbände *Die verlorenen Wörter* und *Die verlorenen Zaubersprüche* von Robert Macfarlane, illustriert von Jackie Morris, bestehen aus 20 bzw. 21 Akrosticha², von welchen jedes eine in Mitteleuropa heimische Tier- oder Pflanzenart zum Thema hat. Der Umfang der Gedichte variiert durch die Länge des Wortes und den Aufbau des jeweiligen Textes. Nicht immer beginnt jeder Vers mit einem Buchstaben der titelgebenden Spezies, manchmal bilden sie bei längeren Gedichten auch den Beginn einer ganzen Strophe.

Zu jedem Text kommen mehrere Illustrationen hinzu, die zumindest im ersten Band *Die verlorenen Wörter* immer nach dem gleichen Schema gestaltet sind: Jedem Akrostichon sind insgesamt drei Doppelseiten gewidmet. Die jeweils erste ist wie ein spielerisches Rätsel gestaltet, indem eine skizzenhaft-abstrakte und einfarbig gehaltene Illustration verbunden mit einem über die gesamte Doppelseite verteilten Buchstaben-Suchsel erste Hinweise auf die folgend beschriebene Art geben. Die zweite Doppelseite enthält links den lyrischen Text und rechts eine große Illustration der jeweiligen Spezies. Diese Abbildungen erinnern insbesondere bei den Pflanzenarten an wissenschaftliche Illustrationen, in denen nicht nur der sichtbare Teil einer Pflanze in einer Momentaufnahme dargestellt wird, sondern es werden schematisch alle, auch die nicht sichtbaren Pflanzenteile inklusive Samen, Früchte und Wurzel, abgebildet. Die letzte Doppelseite wird wieder komplett mit einer Illustration gefüllt, welche die entsprechende Art in ihrem Lebensraum oder in Interaktion mit anderen Spezies desselben Habitats zeigt.

Der zweite Band *Die verlorenen Zaubersprüche* bricht mit diesem einheitlichen Darstellungsschema. Der Raum, den die einzelnen Akrosticha einnehmen, variiert viel stärker und die meisten Illustrationen ähneln konzeptuell jenen der jeweils dritten Doppelseite des ersten Bandes. Doch auch in diesem Band wird ein Bezug zu wissenschaftlichen Naturdarstellungen hergestellt. Dies geschieht über das angehängte Glossar, in dem 64 heimische Tier- und Pflanzenarten inklusive lateinischem Artnamen numerisch aufgelistet werden. Nicht alle genannten Spezies haben auch ein eigenes Akrostichon, jedoch finden sich alle in den zugehörigen Illustrationen. Die Liste dieser Arten befindet sich jeweils am rechten Rand der insgesamt acht Doppelseiten, den übrigen Raum füllen entsprechend nummerierte Abbildungen der verschiedenen Spezies. Manchmal gehören auch zwei unterschiedliche Illustrationen zur selben Art, die dann jeweils in xa und xb aufgeteilt sind. So werden beispielsweise bei Esche und Weißbirke sowohl Blätter als auch Früchte in einer weiteren separaten Abbildung gezeigt. Diese Art der Darstellung erinnert stark an illustrierte Tier- und Pflanzenbestimmungsbücher, die meist jedoch eher für den interessierten Laien als für den wissenschaftlichen Gebrauch im engen Sinn gestaltet sind.

Ein ökologischer Bezugsrahmen ist in den Naturgedichten selbst nicht herauszulesen – dieser wird erst durch Paratexte hergestellt:

Es waren einmal Wörter, die sich herausschlichen aus der Sprache der Kinder. Sie verschwanden so leise, dass es kaum jemandem auffiel [...]. Es waren Wörter, mit

2 Ein Akrostichon ist ein lyrischer Text, bei welchem die jeweils ersten Buchstaben (gr. ákron = Spitze) eines jeden Verses (stíchos = Vers) zusammengenommen einen Namen, einen Begriff oder einen Satz ergeben, wenn sie von oben nach unten gelesen werden (vgl. Grimm 2007, 9).

denen Kinder die Natur um sich beschrieben hatten: Blauglöckchen, Brombeere, [...] Weide, Zaunkönig ... alle dahin! Die Wörter gingen verloren: Flatterten nicht mehr durch Kinderstimmen, fielen aus ihren Geschichten. (Macfarlane 2019, 3)

Die märchentypische Einleitung „Es war einmal ...“ stellt sofort einen Bezug sowohl zum (Natur-)Magischen als auch zum (Natur-)Romantischen her. Verstärkt wird diese Verknüpfung durch die Betonung, dass es explizit die Sprache der Kinder und nicht Sprache im Allgemeinen ist, die durch diesen Verlust geprägt ist. Im romantischen Kindheitsideal besitzt das Kind eine besondere Beziehung zur Natur. Ist dieser Naturraum von Verlust betroffen, so ist es auch die Erfahrungswelt der Kinder. Was in dieser fehlt, wird somit weder Eingang in deren Sprache noch in ihr Bewusstsein finden.

Was im Vorwort des ersten Gedichtbandes noch eher vage formuliert wird, kommt im zweiten deutlicher zum Ausdruck: „Verlust bestimmt die Melodie unserer Epoche, sie ist kaum zu überhören und schwer auszuhalten. Lebewesen, Orte und Wörter verschwinden, Tag für Tag, Jahr um Jahr.“ (Macfarlane 2021, 3) Eben hier setzen die beiden Gedichtbände an, indem sie die Wörter zurück in die Sprache der Kinder bringen wollen. Dies wird als ein durchaus magischer Vorgang inszeniert, wie einerseits schon die beiden Titel andeuten und andererseits in den Vorwörtern betont wird. In beiden wird jeweils dazu aufgefordert, die Wörter und Texte laut, Zaubersprüchen und Beschwörungsformeln gleich, auszusprechen und vorzutragen.³ Noch konkreter wird der Aufforderungscharakter zu Beginn des Glossars am Ende des zweiten Bandes:

Hier folgt das Glossar der *Verlorenen Zaubersprüche*, zugleich ein Rätsel und sein Schlüssel. Suche jedes Insekt und jeden Strauch auf diesen Seiten, sprich jedes Tier aus, finde jeden Baum. Dann nimm das Buch mit nach draußen, in Wälder, und an Bäche, an Küsten und Flüsse, in Gärten und in Parks, es kann dir helfen zu sehen, zu benennen, zu verstehen. (Ebd., 313)

Hier wird deutlich, was sich aus den Gedichten selbst nicht ablesen lässt: Es steht nicht allein die reine Sprachästhetik im Fokus, sondern diese soll lediglich als Anreiz gesetzt werden, um sich anschließend mit den Dingen draußen in der Natur zu beschäftigen. Betont wird, dass eben nicht nur das reine Erkennen und Benennen der Spezies als Ziel erklärt wird, sondern es wird ein tiefgreifendes Verständnis der Umwelt angestrebt. Dieses lässt sich eben nicht durch Auswendiglernen, sondern nur durch eine intensive Beschäftigung mit den Gegenständen erreichen. Und der Schlüssel zu diesem Verständnis kann auch ein stauender und ästhetischer sein.

Der inhaltliche Schwerpunkt der einzelnen Akrosticha fällt ebenso unterschiedlich aus wie deren Umfang und literarästhetische Komplexität. Dies soll im Folgenden anhand dreier Beispiele aufgezeigt werden.

3 Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass sich Daniela Seel bei der Übersetzung des englischen Titels *The Lost Words* für den deutschen Plural ‚Wörter‘ und nicht ‚Worte‘ entschied. Beides wäre inhaltlich gleichermaßen passend gewesen, der Fokus scheint jedoch mehr auf den einzelnen Namen der verschiedenen Arten als auf den zugehörigen Gedichten bzw. „Beschwörungen“ als Ganzes zu liegen.

Farns früheste Form ist geringelt,

Alle Wedel wippende Schnecken.

Recken, rippeln und entrollen folgen.

Farn *flackert*. Im

Nu ist Farn aufgefächert, entfacht.

(Macfarlane 2019, 40)

Inhaltlich wird in dem sehr kurzen Akrostichon zum Farn lediglich dessen morphologischer Aufbau und seine Entwicklung dargestellt. Der Fokus liegt hier auf den sehr jungen Wedeln, deren „früheste Form [...] geringelt“ ist und „wippende[n] Schnecken[n]“ gleicht. Das Aufrollen dieser Schnecken zu den aufgefächerten Wedeln wird sowohl sprachkünstlerisch beschrieben als auch formal durch das Enjambement zwischen dem vorletzten und letzten Vers visualisiert. Eben dies zeigt sich auch auf der rechtsseitigen Illustration, in welcher sowohl ausgewachsene als auch junge, aufgerollte Wedel in verschiedenen Stadien abgebildet werden. Lediglich das typographisch sogar hervorgehobene ‚flackern‘ fügt sich nicht in die ansonsten anschaulich und naturgetreu gehaltene Beschreibung junger Farntriebe. Es erinnert nicht an die gleichmäßige und v.a. langsame Entwicklung wachsender Pflanzen, sondern an die unruhige und schnelllebige Natur von Flammen. Gleiches gilt für den zum Schluss des Gedichts ausgewachsenen Farn, der nicht nur „aufgefächert“, sondern „entfacht“ ist. Der Wachstumsprozess erhält durch diese besondere sprachliche Gestaltung somit eine Kraft und Dynamik, die über den rein natürlich-realistischen Vorgang hinausgeht. Auf eine ähnliche Art und Weise funktioniert das Gedicht *Eisvogel* im selben Band (vgl. ebd., S. 32), das zuerst den farbenprächtigen Vogel selbst beschreibt und danach metaphorisch ausgestaltet dessen Jagdverhalten darstellt.

Es ist möglich, sich diese beiden lyrischen Texte allein mithilfe der Illustrationen zu erschließen – andere Gedichte verlangen von den Lesenden hingegen mehr biologisches und/oder kulturelles Wissen sowie einen geübteren Umgang mit literarischen Texten.

Die Akrosticha *Elster* (vgl. ebd., 38) und *Dohle* (Macfarlane 2021, 38–50) beschreiben beispielsweise weniger konkrete Phänomene oder Prozesse, sondern stellen durch ihre klangliche Struktur vielfältige Assoziationen zu den Rufen der beiden Rabenvögel her. Weder ein Text noch eine Illustration vermögen es, die krächzenden Laute der Vögel naturgemäß abzubilden. Um die Anspielungen der onomatopoetisch gestalteten Texte zu erkennen, müssen den Lesenden die Rufe des jeweiligen Vogels vertraut sein.

Einen anderen Blick auf Natur eröffnet das Akrostichon mit dem Titel *Eichelhäher* (ebd., 56). In diesem wird der inhaltliche Fokus nicht auf Merkmale oder Verhalten der eigenen Spezies, sondern auf deren Wechselbeziehungen mit anderen Arten desselben Ökosystems gelegt:

Eichelhäher, Eichelhäher, pflanz mir eine Eichel.

Ich pflanz dir tausend Eicheln.

Cleverkleine Eichel, reife mir zur Eiche.

*Heia, ich reife dir zur Eiche, die tausend
Jahre bleibt.*

Eile, liebes Jahr, mach flügge mir den Häher.
Lass mir meine Zeit und ich
Hege dir den Häher, dass er
Äcker voll mit tausend Eicheln pflanzt, die
Heranreifen zu tausend Eichen, die jede tausend
Jahre bleibt, von denen jedes
Einen Eichelhäher hegt mit
Rosa Rückenfedern, blauem Flügelkleid, der
in sich einen Eichwald trägt.

Gestaltet ist dieses Gedicht in Form eines Dialoges, in dem durch dieselbe unbekannte Instanz erst der Häher, anschließend die Eichel und zum Schluss das Jahr angesprochen werden. Die unterschiedlichen Sprecherinstanzen werden jeweils typographisch hervorgehoben. Neben der wechselseitigen Abhängigkeit von Eiche und Häher (die Eichel als Nahrungsgrundlage, der Vogel als Sicherstellung der Verbreitung) wird v.a. der Zeit in ökologischen Prozessen eine Stimme verliehen. Ähnlich wie in dem *Farn*-Gedicht wird auch hier der zeitliche Prozess mittels Enjambements und eingerückter Verse optisch hervorgehoben. Die enorme Zeitdauer und das angedeutete exponentielle Wachstum versprechen zwar einerseits Stabilität und Kontinuität (ebenso wie das mentale Bild der tausendjährigen Eiche), andererseits wird implizit jedoch auch deutlich, wie lange es braucht, bis ein Ökosystem sich erholt, wenn dieses erst einmal gestört ist.

Eine Sonderstellung als einziger lyrischer Text, der kein Akrostichon ist, nimmt das Gedicht *Rotfuchs* ein, das den Auftakt des zweiten Bandes (*Die verlorenen Zaubersprüche*) bildet. Gegliedert ist es in fünf Strophen, denen jeweils eine als Parallelismus gestaltete Frage vorangestellt ist. Die ersten drei Strophen gehen auf die äußere Erscheinung, Laute, Verhalten und Lebensräume ein – sie beschreiben also weitestgehend Merkmale der biologischen Spezies. Anders gestaltet sich dies bei den letzten beiden Strophen – diese stellen eher den literarischen und mythologischen Fuchs dar. Bei der Frage „Rotfuchs bin ich – wie nennst du mich?“ (ebd., 12) wird kein biologischer Artname genannt, sondern auf unterschiedliche Rollen des Fuchses in der Literatur verwiesen. Benannt wird er hier u.a. als „Gestaltwandler [...]“, Rätselsteller, Feuerbringer, Schwindler“ (ebd.). Bezüge lassen sich hier zu Texten der klassischen Literatur oder zur Mythologie herstellen (Äsops Fabeln, Reinecke Fuchs, Kitsune als Gestaltwandlerin der japanischen Sagenwelt), Kinder und Jugendliche werden für sich vermutlich aber auch Anspielungen auf zeitgenössische fantastische Literatur erschließen (Cornelia Funke: *Reckless*) können. Deutungsbedürftig bleibt v.a. die letzte Strophe, in der nach einer möglichen Abhängigkeit des Menschen vom Fuchs gefragt wird (Macfarlane 2021, S. 14):

Rotfuchs bin ich – warum brauchst du mich?

Bin dein Spiegel,
 Gespenst, dein anderes Ich.
 Ein Geist, der wittert,
 was Wetter spricht,
 rot ist mein Fell und
 rot meine Kunst

und rot das Blut des Tiers,
das du im Herzen bist.

Mensch und Fuchs – oder allgemeiner sogar: Mensch und Tier – werden als gleichartig dargestellt. Verbindend ist hierbei sowohl Mythisch-Symbolisches (Spiegel, Geister, Gespenst, Gestaltwandlung) als auch Konkret-Biologisches. Das Blut, das Fuchs und Mensch verbindet, und sie dabei beide gleichermaßen zu den Tieren zählt, weckt bei der Textrezeption sicher nicht nur positive Assoziationen bei den Lesenden („rote Kunst“). Dass die Gleichartigkeit von Fuchs bzw. Tier und Mensch jedoch im Sinne einer Blutsverwandtschaft dargestellt wird, stärkt die Art der Verbindung, die der Mensch zu der ihn umgebenden Fauna besitzt.

5. Didaktische Analyse und Unterrichtsbeispiel

Eine Studie mit angehenden Lehramtsstudierenden von Carmen Sippl und Karin Tengler (2022) zeigt, dass diese ein großes Potenzial von Naturlyrik für die Vermittlung von Sachkenntnissen sehen. Ein Großteil der studentischen Arbeiten bezog sich demnach auf den Sachunterricht – nur ein Drittel nutzte die Texte auch zum literarischen Lernen (vgl. Sippl & Tengler 2022, 7f.). In den didaktischen Überlegungen dieses Kapitels sollen beide Aspekte Berücksichtigung finden und miteinander verknüpft werden.

Die vorgestellten Lyrikbände bieten sich in besonderer Weise für den fächerübergreifenden Unterricht in Deutsch und Biologie an. Demnach werden im Folgenden Impulse aus den Didaktiken beider Fachdisziplinen berücksichtigt.

Einzelne, einfache Gedichte können zwar durchaus schon Unterrichtsgegenstand der Primar- und Orientierungsstufe sein. Um eine größere Bandbreite an Texten im Unterricht zu behandeln und die Schüler*innen ggf. auch auswählen zu lassen, wäre eine Verortung in der Mittelstufe jedoch angemessener. Sowohl Lyrik als literarische Textsorte im Fach Deutsch als auch Ökologie im Fach Biologie sind als Unterrichtsgegenstände in den Bildungsplänen der Mittelstufe enthalten.

Sollen Umweltbewusstsein und Nachhaltigkeit vermittelt werden, wird im Unterricht oftmals auf Appelle und kognitive Einsicht gesetzt. Spinner (2020) zeigt jedoch Möglichkeiten auf, wie ästhetische Erfahrungen einen Beitrag zur Wertschätzung einer intakten Umwelt leisten können, denn auch der Naturschutz wirbt eher mit Schönheit als mit ökologischen Fakten (Spinner 2020, 523). Die sog. *flagship species* (z.B. Leopard, Eisbär, Wale etc.) sind für Ökosysteme oftmals weniger relevant als kleinere Lebewesen (Insekten, Krill etc.), durch die ihnen eigene Ästhetik sind erstere jedoch werbewirksamer. In den Gedichtbänden wird nun nicht die Schönheit exotischer Arten betont, sondern die der heimischen und vermutlich als ‚gewöhnlich‘ empfundenen Pflanzen und Tiere hervorgehoben. Artenkenntnisse sind in den biologischen Bildungsstandards zwar bisher nicht explizit aufgeführt, Erfahrungen aus der Praxis zeigen jedoch, dass diese gerade an außerschulischen Lernorten von den Schüler*innen häufig bei den Lehrkräften erfragt werden, was auf ein Interesse an diesem Wissen schließen lässt. Eben diese Kenntnisse bilden eine essenzielle Voraussetzung für das Verständnis von ökologischen Zusammenhängen (vgl. Knoblich 2020, 126). Knoblich merkt hierbei an, dass eine Art v.a. dann im Gedächtnis bleibe, wenn „der Artentdeckung ein ‚interessanter Aufhänger‘ oder eine ‚beeindruckende Erfahrung‘ vorausgegangen

ist“ (ebd.). Berck und Graf (2010) weisen jedoch darauf hin, dass ein affektiver Zugang bei Umweltthemen zwar hilfreich sein kann, aber nicht tatsächlich empirisch nachgewiesen ist, dass dieser zu einem tatsächlich umweltbewussten Handeln führt (Berck & Graf 2010, 139). Idealerweise sollten also Fachwissen, genaue Beobachtungen und affektive Zugänge miteinander verknüpft werden.

Eben hier setzen die folgenden Unterrichtsinspirationen für die Gedichtbände an. Das Entdecken der sie umgebenden Artenvielfalt durch die Schüler*innen soll auf zwei Stufen erfolgen: zum einen durch die Beschäftigung mit den Gedichten von Robert Macfarlane und zum anderen durch das Verfassen eigener Gedichte zu einer selbst gewählten Art. Auf beiden Stufen soll sich sowohl mit dem literarischen Text – erst rezeptiv, dann produktiv – als auch mit der betreffenden Tier- oder Pflanzenart auseinandergesetzt werden.

Im Folgenden werden diese beiden Stufen knapp skizziert, die sich auf zwei bis drei Doppelstunden erstrecken. Beide Stufen sind prinzipiell gleich aufgebaut und folgen dem gleichen Schema:

Phase 1: Genaue Betrachtung und Beschreibung der Spezies

Phase 2: Rezeptive bzw. produktive Arbeit mit dem lyrischen Text

Phase 3: Austausch der Ergebnisse mit den anderen Schüler*innen der Klasse

Ziel der beiden Einheiten ist es, sowohl literarisches Lernen zu initiieren als auch genaue Naturbeobachtungen zu ermöglichen und Artenkenntnisse zu festigen. Beim literarischen Lernen wird über einen hermeneutischen Zugang der rezeptive Umgang mit lyrischen Texten geübt, während mit einem kreativen Schreibauftrag die Produktionskompetenz, anhand von Vorlagen eigene Texte zu verfassen, gefördert wird. Um ein solches Gedicht verfassen zu können, ist eine genaue Beschäftigung mit der ausgewählten Art unumgänglich.

Zur besseren Übersicht wird der Verlauf der Unterrichtseinheit knapp in Tabelle 1 dargestellt.

	<i>1. Rezeptive Einheit</i>	<i>2. Produktive Einheit</i>
1	Die Schüler*innen werden in so viele Gruppen eingeteilt, wie unterschiedliche Gedichte behandelt werden, und erhalten den Auftrag, die von der Lehrkraft mitgebrachten Arten genau zu betrachten und zu versuchen, diese im Detail zu beschreiben. Außerdem soll erstes Hintergrundwissen gesammelt werden.	Diese Phase wird nach draußen verlegt (Wald, Wiese, Bachufer etc.). Die Schüler*innen erhalten den Auftrag, eine Art zu beschreiben, zu bestimmen ¹ und zu sammeln. ² Nach der Rückkehr ins Klassenzimmer kann ggf. noch weiter über die Art recherchiert werden.
2	Die Auseinandersetzung mit den Akrosticha soll unter verschiedenen Aspekten (z.B. Klang, Aufbau, biologische Aspekte etc.) und hermeneutisch erfolgen. D.h. jedes Gruppenmitglied erhält ein Arbeitsblatt mit dem jeweiligen Gedicht sowie einem festgelegten Analyseaspekt und hält seine Gedanken zu diesem in einer festgelegten Farbe fest. Material für Hintergrundwissen (z.B. Tonaufnahmen von Vogelrufen) wird bereitgestellt. Nach der vorgesehenen Zeit werden die Arbeitsblätter innerhalb der Gruppe getauscht. Die Schüler*innen machen sich Gedanken zu dem nächsten Aspekt, müssen hierbei jedoch die Überlegungen des Vorgängers einbeziehen. Durch die unterschiedlichen Farben bleibt am Ende sichtbar, von wem welche Gedanken und Kommentierungen stammen. Es wird so oft gewechselt, bis alle das erste Blatt wieder erhalten und die Ergänzungen der anderen in ihr eigenes Textverständnis integrieren können.	Die Schüler*innen erhalten den Auftrag, zu der von ihnen ausgewählten Art ein eigenes Akrostichon zu verfassen. Durch die unterschiedlichen, zuvor kennengelernten Ansätze haben sie einige Inspirationen über die Möglichkeiten von Inhalt und Aufbau der Gedichte erhalten. Diese sollen nun bei der eigenen Textproduktion angewendet werden. Beim Verfassen des eigenen Akrostichons sind somit sowohl Aspekte des literarischen Lernens als auch Kenntnisse über die jeweilige Spezies notwendige Voraussetzung.
3	In Form eines Gruppenpuzzles kommen nun die Schüler*innen mit unterschiedlichen Gedichten zusammen und tauschen sich untereinander aus. Ggf. kann ein Gespräch im Plenum angeschlossen werden.	Abschließend werden die entstandenen Texte innerhalb der Klasse präsentiert. Möglich wäre es, hieraus eine Form des Rätsels zu gestalten, indem der Titel beim Vorlesen nicht genannt wird, sondern die Art anhand des Gedichts erkannt werden muss.

Tabelle 1: Unterrichtskonzept

6. Schluss

Die beiden Gedichtbände von Robert Macfarlane und Jackie Morris sind zwar nicht gänzlich frei von Appellen, jedoch sind diese anders gestaltet als in vielen anderen Texten der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur. Die vielfältigen Akrosticha ermöglichen es, sich einerseits mit Naturgedichten sehr unterschiedlicher Komplexität zu beschäftigen – sie eig-

1 Die Bestimmung von Insekten und auch von einigen Pflanzenarten kann schwierig sein und viel Zeit in Anspruch nehmen. Ggf. sollte nur bis zu Familie oder Gattung und nicht bis zur Spezies bestimmt werden.

2 Hier muss berücksichtigt werden, dass das Sammeln von gefährdeten und geschützten Arten nicht erlaubt ist. Daher muss die Bestimmung vor dem Sammeln erfolgen.

nen sich daher für sehr unterschiedliche Klassenstufen –, und laden andererseits durch die Vorworte bzw. das Glossar zu einer intensiven Beschäftigung in und mit der heimischen Natur ein. Literarisches und ökologisches Lernen können somit auf jeweils gewinnbringende Art miteinander verknüpft werden, um sowohl Gegenstand nachhaltigen Lernens als auch Lernens über Nachhaltigkeit zu werden.

Literatur

Primärliteratur

- Macfarlane, Robert & Morris, Jackie (2019). *Die verlorenen Wörter. Ein Buch der Beschwörungen*. Übersetzt von Daniela Seel. 2. Aufl. Berlin: Matthes & Seitz. (Naturkunden Bd. 49). (Originaltitel: *The Lost Words*, 2017)
- Macfarlane, Robert & Morris, Jackie (2021). *Die verlorenen Zaubersprüche*. Übersetzt von Daniela Seel. Berlin: Matthes & Seitz. (Naturkunden Bd. 77). (Originaltitel: *The Lost Spells*, 2020)

Sekundärliteratur

- Baur, Bruno (2010). *Biodiversität*. UTB.
- Berck, Karl-Heinz & Graf, Dittmar: *Biologiedidaktik. Grundlagen und Methoden* (4., völlig überarbeitete Aufl.). Quelle & Meyer.
- Detering, Heinrich (2015). Lyrische Dichtung im Horizont des Ecocriticism. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 205–218). Böhlau.
- Grimm, E. Gunther (2007). Akrostichon. In Dieter Burdorf, Christoph Fasbender & Burghard
- Knoblich, Luise (2020). *Mit Biotracks zur Biodiversität. Die Natur als Lernort durch Exkursionen erfahren*. Springer Spektrum.
- Kopisch, Wendy, Anne (2012). *Naturlyrik im Zeichen der ökologischen Krise. Begrifflichkeiten – Rezeption – Kontexte*. Kassel university press.
- Moeninghoff (Hrsg.), *Metzler Lexikon Literatur* (S. 9). 3., völlig neu bearbeitete Aufl. Metzler.
- Sippl, Carmen & Tengler, Karin (2022). Naturlyrik intermedial. Mit Poetry Clips zur Naturbegegnung. *R&E-Source* (S22). DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1009>
- Spinner, Kaspar H. (2020). Ästhetische Erfahrung als Grundlage für Nachhaltigkeit. *Natur, Kunst und Literatur*. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 523–535). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 11) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Wolf, Rainer (2023). Biodiversität im Anthropozän. *Natur und Recht* 45, 6–22.

Maja und ihre Nachkommen

Kulturökologisches Lernen mit literarischen Bienendarstellungen

1. Einleitung

Bienen gibt es bereits seit 100 bis 120 Millionen Jahren. Weltweit leben mehr als 20.000 bekannte Bienenarten. Allein in Deutschland werden neben der Honigbiene 560 Wildbienenarten gezählt, die Hälfte davon ist vom Aussterben bedroht.¹ Für den Menschen existenziell ist der Beitrag der Bienen zur Bestäubung von Pflanzen: Drei Viertel unserer Nutzpflanzen sind dafür auf Insekten angewiesen. Um dem Insektensterben entgegenzuwirken, wurde 2018 ein Volksbegehren *Artenvielfalt und Naturschönheit in Bayern – Rettet die Bienen* ins Leben gerufen² und der 20. Mai zum Weltbienentag erklärt.

Die auf die Bienen gerichtete Aufmerksamkeit spiegelt sich in literarischen Publikationen wider. Diese stehen in einer bis in die Antike zurückreichenden Tradition, in der Bienen als Vorbild für das Zusammenleben der Menschen dienen. Insbesondere in der Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) haben Publikationen „zum Themenfeld Bienen und Bienensterben“ aktuell eine „beachtliche“ Zunahme erfahren (Drogi 2020, 30). Große Bedeutung erlangte zuletzt der Sachbuchbereich für ein kindliches Publikum. Das anhaltende Interesse an Bienen lässt sich im Rahmen des globalen Lernens mit dem *Sustainable Development Goal* Nr. 15 *Life on Land* begründen (vgl. Engagement Global 2016). An diesem Ziel haben Bienen insofern Anteil, als es um Schutz, Wiederherstellung und nachhaltige Nutzung der „Landökosysteme“ geht, wie auch darum, „dem Biodiversitätsverlust Einhalt zu gebieten.“ (Ebd., 50)

Ausgangspunkt einer ökologischen Annäherung an die Literatur ist Ernst Haeckels Definition von „*Oecologie*“ als „gesamte *Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Aussenwelt*“ (Haeckel 1866, 286, Hervorh. i. Orig.), womit sich Haeckel gegen den Anthropozentrismus des Deutschen Idealismus wendet. Für das kulturökologische Lernen rücken Umwelt und Natur – im Sinne einer ‚umgebenden Aussenwelt‘ – in (literarischen) Texten und deren Verhältnis zum Menschen anhand dreier Kriterien in den Vordergrund: Lerninhalte orientieren sich erstens an der Frage, ob sich der Mensch zum Herrscher über die Natur aufschwingt, oder ob umgekehrt menschliches Streben durch die Natur begrenzt wird. Zweitens erfordert der Blick auf die ‚Aussenwelt‘ eine besondere Berücksichtigung der Beziehungen des Menschen zu natürlichen und künstlich geschaffenen Räumen und deren ökologische Strukturen. Und drittens werden (literarische) Texte

1 <https://www.wwf.de/themen-projekte/bedrohte-tier-und-pflanzenarten/wildbienen-stark-gefaehrdet> [abgerufen am 11.04.2023]

2 Vgl. https://www.stmuv.bayern.de/themen/naturschutz/bayerns_naturvielfalt/volksbegehren_artenvielfalt/index.htm [abgerufen am 19.07.2023]

daraufhin untersucht, inwieweit der Mensch bestimmten Naturphänomenen oder Tieren begegnet und dabei eine wechselseitige Verbindung von menschlichem Geist und Umwelt bzw. Natur gemäß der für den amerikanischen *Ecocriticism* grundlegenden Formel „alles hängt mit allem zusammen“³ vorliegt.

2. Waldemar Bonsels: *Die Biene Maja und ihre Abenteuer* (1912)

Das Interesse an Waldemar Bonsels Kinderbuchklassiker *Die Biene Maja und ihre Abenteuer*⁴ hat in den letzten zwei Jahrzehnten zugenommen (vgl. Weiß 2012, Hanuschek 2012 u. Weiß 2014). Zugleich erleben Majas Abenteuer durch die 2012 vom belgischen Studio 100 umgesetzten computergenerierten 3D-Formate, die 2017 mit 52 neuen Folgen einen Relaunch starteten, einen medialen Schub.⁵ Zum einen ist dies wohl dem 100. Geburtstag des Erfolgsbuchs 2012 geschuldet, zum anderen der allgemeinen Hinwendung zur Natur und damit auch zu Tieren im Kontext der gegenwärtigen ökologischen Krise.

Die episodische Struktur des Romans lässt sich grob in drei Stadien der Entwicklung Majas unterteilen (vgl. Wrobel 2010, 25). In den Kapiteln 2 bis 9 lernt Maja nacheinander verschiedene Tiere kennen, so etwa die Libelle Schnuck, die zu Majas Entsetzen den Brummer Hans Christoph verspeist, den Mistkäfer Kurt, dem sie hilft, sich wieder umzudrehen, oder die Spinne Thekla, in deren Netz sie gefangen wird. Die Kapitel 10 bis 12 stellen durch Majas Bekanntschaft mit dem Blumenelf einen Höhepunkt dar, da er ihren sehnlichsten Wunsch, nämlich einen Menschen kennenzulernen, erfüllt. Der letzte Abschnitt mit den Kapiteln 13 bis 17 zeigt Maja als Gefangene der Hornissen, die einen Angriff gegen den Bienenstock planen. Doch sie kann ihr Volk durch List retten und erlangt einen neuen Status als Beraterin der Königin. Darüber hinaus verleihen die soldatischen Tugenden der Bienen dem Roman eine auf das wilhelminische Kaiserreich abhebende politische Dimension (vgl. Doderer 1993, 92), weshalb er sich nicht nur an Kinder, sondern auch an Erwachsene richtet.

Ein zentraler Fokus gilt der „verklärend-mythisierenden“ Naturdarstellung des Romans (Wrobel 2010, 30), die mit einem neuromantischen Pantheismus verbunden wurde (vgl. Kümmerling-Meibauer 2014, 49). Majas Aufbruch hinaus in die Welt zeigt den Anthropomorphismus der Natur wie auch den ihrer selbst:

Sie war wie in einem Rausch von Freude, Sonne und Daseinsglück. Ihr war, als glitte sie pfeilgeschwind durch ein grün leuchtendes Meer von Licht einer immer größeren Herrlichkeit entgegen. Die bunten Blumen schienen sie zu rufen, die stillen, beschiedenen Fernen lockten sie, und der blaue Himmel segnete ihren jauchzenden Jugendflug. (*Maja*, 12)

Majas Wahrnehmung ihrer Außenwelt erinnert hier an eine romantisierende Weltwahrnehmung des Menschen. Das Verhältnis zwischen Mensch und Natur gestaltet sich in Bonsels Kinderbuch insgesamt als zwiespältig. Maja erfährt von ihrer Erzieherin, dass der Mensch

3 Vgl. <http://emilymorash07.tripod.com/id12.html> [abgerufen am 27.07.2023]

4 Bonsels Kinderbuchklassiker wird im Folgenden zitiert unter der Sigle *Maja*.

5 Die japanische TV-Premiere der ersten Trickfilmserie fand am 01.05.1975 mit TV Asahi statt, die deutsche TV-Premiere am 09.09.1976 im ZDF. <https://www.fernsehserien.de/biene-maja-1975> [abgerufen am 11.04.2023]

„das Höchste und Vollkommenste ist, was die Natur hervorgebracht hat.“ (*Maja*, 9) Die Libelle Schnuck hingegen berichtet von der Tierquälerei einiger „Knabenmenschen“ (*Maja*, 24). Eine ironisch-kritische Haltung nimmt die Fliege Puck ein, die sich über einen Menschen amüsiert, dessen Stirnfalten „beim Denken bewegt werden müssen“ (ebd., 49). Die zutage tretenden Vermenschlichungen (Anthropomorphisierungen) basieren auf einem sozialdarwinistischen Naturbild (vgl. Doderer 1993, 93; Wrobel 2010, 19), im Rahmen dessen Tieren Gefühle und Bewusstseinsprozesse zugeschrieben werden (vgl. Kümmerling-Meibauer 2014, 47 u. 59). Bedenkt man, dass Darwin den Menschen aufgrund der Fähigkeit, sich selbst zu vervollkommen, an die Spitze der Lebewesen gesetzt hat,⁶ lässt sich die Bloßstellung des Menschen am Beispiel der Tierquälerei oder der Ironie Pucks als Kritik an Darwin verstehen.

Für die Relevanz der ökologischen Gestaltung des Raums ist im Kontext der zeitgenössischen Verhaltensforschung die Abhandlung *Umwelt und Innenleben der Tiere* (1909) des Barons Jakob von Uexküll aufschlussreich. Nach Uexküll entwickelt jedes Lebewesen entsprechend seinem Bauplan und den damit verbundenen Bedürfnissen „eine ihm eigentümliche Umwelt“ (Uexküll 1909, 5). Diese Auffassung entspricht Majas Begegnungen mit anderen Insekten. In Majas ‚Umwelt‘ gilt der Brummer Hans Christoph nicht als Nahrung, im Umwelt-Verständnis der Libelle Schnuck hingegen schon. In diesem Sinne erläutert Harald Weiß, dass sich das Wissen der Tiere auf das beschränkt, „was für sie und ihre Tierart wichtig ist.“ (Weiß 2012, 113) Uexkülls Bericht, demzufolge „das Licht [...] auf Insekten ebenso richtunggebend wie die Gravitation auf einen schwebenden Körper [wirke]“ (Uexküll 1909, 9), bietet eine Erklärung für Majas Flugbewegungen. Maja folgt einem „Meer von Licht“ (*Maja*, 12), als sie von einer Rose zum Waldsee fliegt, überquert sie einen Garten, „in dem es von tausend Farben leuchtete“ (ebd., 19), und selbst das Treffen mit dem Elfen erfolgt „mitten im Mondschein“ (ebd., 81).

Die wechselseitige Abhängigkeit von Tier und Mensch wird auf verschiedenen Ebenen eingelöst. Angeführt werden „alte Staatsverträge“, wonach ein großer Teil des Honigs „an den Menschen abgetreten werden“ muss (ebd., 11), während im Gegenzug die Menschen „das Wohlergehen der Stadt“ sicherstellen und „für Ruhe und Sicherheit und im Winter für Schutz gegen Kälte“ sorgen (ebd.). Alle Geschöpfe, Menschen wie Tiere, sind in einer übergreifenden transzendenten Harmonie aufgehoben, in der auch Gefahren wie etwa der Tod, den die Natur bereithält, nicht ignoriert werden – eine typische Vorstellung der Neoromantik der Jahrhundertwende. So kündigt der Mistkäfer Kurt in seinem Gedicht an, dass er mit dem Verwelken der Rose sein Leben einbüßen werde (ebd., 18).

Kulturökologisches Lernen richtet sich auf die Akzeptanz vielfältiger Umwelten, die sich für jedes Lebewesen anders gestalten. Aus Sicht der Biologie sind jedoch Einschränkungen angebracht. So betont Karl Daumer (2012, 65), dass Bonsels zwar Körperbau und Lebensweise der Tiere weitgehend korrekt vermittelt habe, jedoch das instinktgeprägte Leben der Honigbienen- und Hornissenvölker „biologisch völlig unzutreffend dargestellt“ sei. Vielmehr habe der Kinderbuchautor den Bienenstaat „im Trend der Wilhelminischen Zeit monarchisch-imperialistisch, national-martialisch ja sogar mit einer sozialdarwinistisch getönten, rassistischen Tendenz“ gezeichnet (ebd.), weshalb *Biene Maja* für die Erziehung von Kindern zu „mitmenschlicher, sozialer und staatsbürgerlicher Verantwortung“ ohne die Begleitung von Erwachsenen „ungeeignet“ sei (ebd., 66). Auch wenn diese Kritik berechtigt

6 Charles Darwin schreibt: „he [man] alone is capable of progressive improvement“ (2013, 39).

scheint, ist davon auszugehen, dass mit *Biene Maja* insbesondere für jüngere Kinder, die noch eine kindliche und „animistisch-anthropomorph getönte Beziehung zu den Dingen der Welt, also auch zu Pflanzen und Tieren“ haben, eine Basis für das Interesse an Insekten gelegt wird (Gebhard 1994, 49). Später könne diese Neugier in eine „symbolische Beziehung verwandelt“ und schließlich im Rahmen einer zunehmenden Objektivierung der Umwelt modifiziert werden (ebd., 49).

3. Petra Postert: *Das Jahr, als die Bienen kamen* (2017)

In Posterts Jugendroman, der sich an Leser*innen ab 10 Jahren wendet⁷, steht die 12-jährige Josy, die von ihrem Großvater einen Bienenstock vererbt bekommt, im Mittelpunkt. Nach anfänglicher Skepsis identifiziert sich Josy mit den Insekten und das Vertrauen, das der Großvater in sie gesetzt hat, wird zum Grundstein ihrer Identitätsfindung.

Formal ist das Jugendbuch *Das Jahr, als die Bienen kamen*⁸ in Analogie zu den Monaten eines Jahres in zwölf Kapitel unterteilt. Erzählt wird auf zwei Ebenen: Auf der einen geht es um Josy und ihr soziales Umfeld; hierzu zählen die Eltern, der Mitschüler Mirko und die Mitglieder des Imkervereins, darunter Alma, eine Vertraute des Großvaters, die Josy in die Geheimnisse der Imkerei einführt. Die andere Ebene, die durch Kursivschrift vom Haupttext abgehoben ist, berichtet sachlich von den Vorgängen im Bienenstock und macht insgesamt knapp ein Viertel des gesamten Textes aus, wobei jedes Kapitel mindestens einen solchen Abschnitt enthält.

Das Verhältnis zwischen Mensch und Natur wird paradigmatisch von Josy, die als Identifikationsfigur dient, und deren Beziehung zu den Bienen bestimmt. Mit einer für die Pubertät typischen Trotzreaktion gegenüber ihren Eltern, von denen sich Josy zusehends bevormundet fühlt, entwickelt sie eine übermütige Haltung, die Fehleinschätzungen zur Folge hat. Überzeugt, dass die Bienen ihr nichts anhaben können, verzichtet sie z.B. auf den Bienenhut und wird prompt gestochen. Auch weist sie Almas Hilfe zurück und übersieht die eindeutigen Anzeichen des Schwärmens: „Für meine Bienen gibt es keinen Grund aus-zuziehen.“ (*Das Jahr*, 101) Die Leser*innen erfahren vom bevorstehenden Schwarm durch die berichtenden Textteile. Diese wurden dem kindlichen Verstehen angepasst, indem „ein eigener Ton für die Bienenwelt gefunden werden“ musste,⁹ was folgende Passage zeigt:

Sie hätten noch länger hier rasten können, Proviant hatten sie genug [...]. Aber die Zeit war gekommen, weiterzuziehen. Tagelang und ausgiebig hatten die Kundschafterinnen diskutiert und sich endlich auf eine Unterkunft geeinigt. Ein neues Zuhause war gefunden. [...] Macht euch warm, haltet euch bereit! Haltet euch alle bereit. Wir wollen fliegen! (*Das Jahr*, 126)

Die informierenden Passagen, die dem Roman die Bezeichnung einer „kinderliterarische[n] Bienenkunde“ (Drogi 2020, 33) einbrachten, legen die anthropozentrische Haltung der

7 Zur Altersempfehlung vgl. <https://tulipan-verlag.de/das-jahr-als-die-bienen-kamen/> [abgerufen am 19.07.2023]; die Klett-Ausgabe empfiehlt den Roman „ab Klasse 5/6“, vgl. Klappentext.

8 Der Jugendroman wird im Folgenden zitiert unter der Sigle *Das Jahr*.

9 <https://www.lesen-fuers-leben.de/2022/10/31/eine-imkerausbildung-fuer-das-jahr-als-die-bienen-kamen/> [abgerufen am 26.07.2023]

Protagonistin offen. Josy versucht, den Lebensraum der Bienen zu kontrollieren. Als der Schwarm abgeht, ist sie maßlos enttäuscht, zugleich aber auch ernüchtert, denn „sie konnte nichts tun, die Bienen verließen sie gerade.“ (*Das Jahr*, 117) Sie muss ihre Einschätzungen revidieren. Mit der Zurücknahme eigener Ansprüche gegenüber naturgegebenen Abläufen wird Josy zum Vorbild für das kulturökologische Lernen.

Als Josys Beuten gestohlen werden, ist es nicht die äußere Natur, sondern der Mensch selbst, der als ihr Gegenspieler auftritt. Die mit Erich Kästners *Emil und die Detektive* vergleichbare, geradezu detektivische Suche nach den Bienen in einer Schrebergartensiedlung (vgl. Grimm 2021, 176), wofür Josy die Eltern, die Schulkameraden, den Imkerverein und die Polizei um Unterstützung bittet, bedeutet sowohl eine räumliche als auch eine soziale Erweiterung von Josys Aktivitäten. Der Dieb kann überführt werden, weil Josy ihre Beuten mit ihren Initialien (vgl. *Das Jahr*, 183) gekennzeichnet hatte. Diese Ausweitung des sozialen Raumes bringt Josy zusätzlich Anerkennung und trägt weiter zu ihrer Identitätsfindung bei.

Eine Wechselwirkung zwischen Mensch und Natur ist mit dem Vorgang der Honiggewinnung gegeben, den Alma erläutert (vgl. *Das Jahr*, 97–99). Darüber hinaus avancieren die Bienen zum Vorbild für Josys Entwicklung; dies wird deutlich, als Alma vom Großvater erzählt:

Die schlesischen Bienen haben der Familie vorgemacht, wie man sich einrichtet, wie man von vorn beginnt. Das weißt du, wie die Bienen das können. Ruck zuck, orientieren sie sich neu. Die Menschen, die Geflüchteten, sind selbst zu Bienen geworden. [...] Haben Häuser gebaut mit den eigenen Händen, bis das Haus endlich fertig war. Bienenfleißig. Haben auch Gemüse angebaut und Obst. [...] Wie die Bienen. (*Das Jahr*, 155f.)

Gleichwohl tritt der Unterschied zwischen den Insekten und den Menschen hervor, denn anders als die Bienen tragen Letztere „das Heimweh im Herzen“ (*Das Jahr*, 156). Dennoch hilft das Vorbild der Bienen Josy, sich auf neue Bedingungen einzustellen, über den verlorren Schwarm wie auch den Verlust der gestohlenen Bienen hinwegzukommen und aktiv nach den Bienen zu suchen.

Insgesamt zeigt die Handlung, dass Josy in dem Maße, wie sie sich für die Bienen einsetzt, zu einer verantwortungsvollen Jugendlichen heranreift. Dieser Prozess geht mit dem ökologischen Lernen einher. Das didaktische Potenzial dafür besteht in der Vermittlung der Einsicht, dass die Natur keineswegs immer kontrolliert werden bzw. sie stets von menschlichen Vorstellungen abweichen kann. Der Alltag im Bienenstock verläuft nach eigenen Gesetzen, die der Mensch nicht verändern kann. Stört er diese Abläufe, so hat er auch die – möglicherweise negativen – Folgen zu tragen. So fühlt sich Josy „schuldig“, denn: „Sie allein war verantwortlich für die Bienen. [...] sie hätte Alma ein Mal mehr nachsehen lassen sollen.“ (*Das Jahr*, 120) Eingefordert wird damit der Erwerb von hinreichendem Sachwissen, um Konsequenzen von Handlungen im Sinne eines antizipatorischen Lernens besser einschätzen zu können. Um dies zu üben, erhalten die Schüler*innen die Aufgabe, die Passung von Josys Handlungen im Blick auf die Sachinformationen zu den Bienen zu untersuchen und die Schritte ihres Erwachsenwerdens auf einem Zeitstrahl festzuhalten.¹⁰

10 Die Ausgabe des Klett-Verlags enthält zu jedem Kapitel Ankreuz-, Zuordnungs- sowie produktionsorientierte Aufgaben.

4. Piotr Socha: *Bienen* (2016)¹¹

Das Sachbilderbuch *Bienen* (im polnischen Original *Pszczoty*) des Comicbuchautors und Illustrators Piotr Socha, 1966 als Sohn eines Imkers in Polen geboren, erhielt ein Jahr nach seinem Erscheinen den Deutschen Jugendliteraturpreis. Als Begründung für ihre Wahl führte die Jury die „Vielfalt der behandelten Themen und die humorvolle Gestaltung“¹² an. So bleibt es im Buch nicht nur bei den zoologischen Aspekten der Bienen wie beispielsweise der Fortpflanzung und dem Vorgang des Bestäubens, sondern es wird ebenso ein Einblick in die Kulturgeschichte der Bienen und der Imkerei gegeben. Sofort ins Auge fallen die großen, farbenfrohen und ansprechenden Illustrationen, die auf den Tafeln der Doppelseiten gezeigt werden. Die Tafeln werden durch kurze Überschriften kategorisiert, wodurch sie eine vereinfachte Rezeption ermöglichen, während kleine Textfelder am unteren Rand

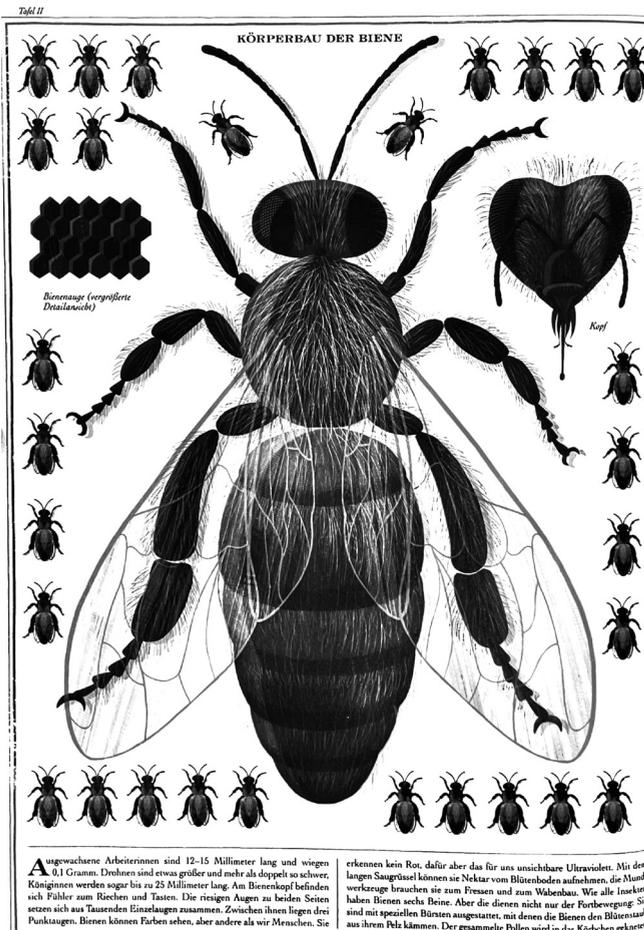


Abbildung 1: Der Körperbau der Biene

11 Bei diesem Kapitel bedanke ich mich für die Mitarbeit von Carina Mai.

12 Vgl. <https://www.jugendliteratur.org/buch/bienen-4073> [abgerufen am 28.07.2023]

nähere Informationen liefern. Empfohlen ist das 80-seitige Buch mit dem außergewöhnlich großen Bildformat von 27,5 x 37,5 cm für Kinder ab sechs Jahren.

Sochas *Bienen* schafft einen „Spagat zwischen biologisch fundiertem Sachbuch und ästhetisch anspruchsvollem Bilderbuch“¹³, in dem sich wissenschaftliche Erklärungen, beispielsweise über den Körperbau der Bienen, und Anekdoten, etwa über die Bedeutung der Bienen in der Antike, abwechseln. So wird der Mythos von Alexander dem Großen und seiner postmortalen Konservierung in einem Fass mit Honig erzählt (vgl. Tafel XIV)¹⁴. Außerdem sind Napoleon und seine Frau zu sehen, welche ihre Krönungsmäntel mit goldenen Bienen besticken ließen und sie so zum Symbol für Frankreich machten (vgl. Tafel XVIII), welche die Lilien, das Symbol der Bourbonen, ablösten.

Die Darstellung der Figuren auf den Tafeln verdeutlicht auch das Verhältnis zwischen Mensch und Natur, in diesem Fall speziell zwischen Mensch und Biene. Mehrere Illustrationen zeigen die Ausbeutung der Bienen und deren Arbeit. So ist auf Tafel XXVI zu sehen, wie Jäger in Äthiopien Nester der Wildbienen plündern und zerstören, um an deren Honig zu gelangen. Auf der Tafel daneben ist eine ähnliche Szene in Kamerun abgebildet, in welcher die Honigsammler mit Harz versetzte Kostüme tragen, um die Bienen während der Plünderung abzuschrecken. Felsmalereien in Afrika, Asien und Europa dienen als Vorlage für die Illustrationen, welche diese räuberischen Akte in humoristischer Weise darstellen. Unter der Überschrift „Die ersten Begegnungen zwischen Mensch und Biene“ (Tafel XI) wird deutlich, dass die Ausbeutung der Bienen Tradition hat. Dabei ist zu bedenken, dass es für die Menschen in der Steinzeit jeden Tag um das Überleben ging und sie auf jegliche Art der Nahrungsbeschaffung angewiesen waren. Vorgestellt werden auch andere Erzeugnisse der Bienen, die unserer Gesellschaft dienlich sind. Die sechseckigen Zellen aus den Wabenstrukturen etwa werden aufgrund ihrer Leichtigkeit und Stabilität für diverse Bauteile in Flugzeugen, Autos, Surfbrettern und Türen verwendet (vgl. Tafel VII). Indem der Mensch sich für seine Bauweise an der Struktur der Waben orientiert, zeigt sich wiederum die Interaktion von Mensch und Tier.

Hinsichtlich der räumlichen Gestaltung wirkt der Mensch im Zusammenleben mit den Insekten wiederholt als Eindringling in die natürlichen Bewegungsfelder der Bienen. Nicht nur, dass der Mensch die Bienen ihres Honigs beraubt, indem er sie teilweise mit Fackeln austräuchert, er vertreibt sie damit auch aus den von ihnen selbst geschaffenen Behausungen. Da sich die natürlichen Lebensbereiche der Bienen auf diese Weise immer mehr verknappen, ist der Mensch nun paradoxerweise gezwungen, neue Lebensräume für sie zu finden. So werden, wie auf Tafel XXXVI zu sehen, Bienen- und Insektenhotels auf städtischen Dächern oder in Gärten gebaut. Dies zeigt, dass der Mensch das zurückgeben muss, was er zuvor genommen hat.

Diese Erkenntnis lässt sich wiederum auf das mit der Formulierung ‚alles hängt mit allem zusammen‘ umschriebene Gesetz der Ökologie zurückführen.¹⁵ Das Ausbleiben der Bienen bedingt eine fehlende Bestäubung der Pflanzen, weshalb die zu erntenden Nahrungsmittel knapper werden. Socha zeigt auf Tafel IX, welches Obst und Gemüse wir der unermüdlichen Arbeit der Bienen zu verdanken haben. Fällt die Bestäubung weg, weil die Bienen ausbleiben, muss der Mensch sie übernehmen. Dass dies bereits geschieht, demonst-

13 <https://lesebar.uni-koeln.de/rezensionen/navigation/2016/socha-piotr-bienen> [abgerufen am 28.07.2023]

14 Sochas Sachbilderbuch wird nach den mit römischen Ziffern nummerierten Tafeln zitiert.

15 Vgl. oben Anm. 3.

riert die Tafel XXXV unter dem zusammenfassenden Titel „Bienensterben und Bestäubung von Hand“. Darauf ist abgebildet, wie Arbeiter*innen in China einzelne Blüten per Hand bestäuben. Das Problem ist, dass „der jahrelange Einsatz von Insektenvernichtungsmitteln und die Zerstörung der ursprünglichen Pflanzenwelt [...] die bestäubenden Insekten dort fast vollständig ausgerottet“ haben (Tafel XXXV).¹⁶

Unbeantwortet bleibt die Frage, ob die Zukunft unserer heimischen Bienen und damit auch die Zukunft von uns Menschen ähnlich düster aussieht. Eine kritischere Betrachtung des insektenfeindlichen Verhaltens der Menschen und Hinweise zum Bienensterben, das nicht verharmlost werden sollte, wären für die Einordnung durch die Lernenden in den ökologischen Gesamtzusammenhang sicherlich hilfreich und wünschenswert gewesen. Trotzdem regt das Buch zum Nachdenken an und fördert ein tieferes Verständnis der Bienen und deren wichtiger Stellung in unserem Ökosystem.

5. Resümee

Zusammenfassend ist zu sehen, dass die Darstellung der Bienen in den vorgeschlagenen kinder- und jugendliterarischen Publikationen in unterschiedlicher Weise geschieht. In Bonsels *Die Biene Maja und ihre Abenteuer* liegt eine starke Anthropomorphisierung der Insekten vor, die aus naturwissenschaftlicher Sicht wohl wenig Lernpotenzial, dafür aber emotionale Anknüpfungspunkte insbesondere für jüngere Kinder bietet und darüber hinaus Einsicht in die unterschiedlichen Umwelten nicht nur der Bienen, sondern auch anderer Tiere vermittelt. Posterts Jugendroman *Das Jahr, als die Bienen kamen* wendet sich an Kinder bzw. Jugendliche im Pubertätsalter und führt – unter Berücksichtigung naturwissenschaftlicher Gegebenheiten und dennoch kindgerecht formuliert – in die spezifischen Abläufe eines Bienenstocks ein. Den Leser*innen wird bewusst gemacht, dass diese natürlichen Abläufe zu respektieren sind und der Mensch über das Ziel hinausschießende Ambitionen relativieren muss. Sochas Sachbilderbuch *Bienen* erzählt keine durchgehende Geschichte, vermittelt aber mit seinem Bildmaterial eine geradezu physisch greifbare Anatomie der Bienen, die er eingedenk aktueller Problematiken, wie etwa die notwendige Selbstbestäubung durch den Menschen, vermittels einer weit ausholenden historischen Übersicht zu einer Kulturgeschichte der Bienen durch die Jahrhunderte hindurch ausweitet.

16 Vgl. <https://www.bee-careful.com/de/initiative/menschliche-bienen-china/> [abgerufen am 27.07.2023]. Nach der Ausrottung der Spatzen als Feinde der Landwirtschaft unter der Herrschaft von Mao Zedong in den 1960er-Jahren gab es eine Schädlingsplage, welche fast die gesamten Ernten vernichtete. Daraufhin wurden vermehrt Pestizide eingesetzt, welche die Bienen töteten (vgl. <https://www.nearbees.de/blog/sichuan-wo-sind-die-bienen>) [abgerufen am 27.07.2023].

Literatur

Primärliteratur

- Bonsels, Waldemar (1980). Die Biene Maja und ihre Abenteuer. In Rose-Marie Bonsels (Hrsg.), *Wanderschaft zwischen Staub und Sternen* (S. 7–121). Bd. 2. München, Wien: Albert Langen – Georg Müller.
- Postert, Petra (2017). *Das Jahr, als die Bienen kamen*. München: Tulipan.
- Postert, Petra (2020). *Das Jahr, als die Bienen kamen*. Stuttgart: Klett.
- Socha, Piotr (2016). *Bienen*. Aus dem Polnischen von Thomas Weiler. Hildesheim: Gerstenberg.

Sekundärliteratur

- Darwin, Charles ([1871] 2013). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*. Ed. Janet Browne. London: Wordsworth.
- Daumer, Karl (2012). *Die Biene Maja* aus biowissenschaftlicher Sicht. In Sven Hanuschek (Hrsg.), *Waldemar Bonsels – Karrierestrategien eines Erfolgsschriftstellers* (S. 57–66). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Doderer, Klaus (1993). Verquaste Ideale in Kinderbüchern vor dem Ersten Weltkrieg. Über wehrhafte Naturverbundenheit in *Peterchens Mondfahrt* und der *Biene Maja*. In Horst Heidtmann (Hrsg.), *Jugendliteratur und Gesellschaft. Beiträge Jugendliteratur und Medien* 4. Beiheft (S. 85–94).
- Drogi, Susanne (2020). Bienen – Vom Summen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *kjle&m*, H4/2020, 30–35.
- Engagement Global (2016) (Hrsg.). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich ‚Globale Entwicklung‘ im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zusammengestellt und bearbeitet von Jörg-Robert Schreiber und Hannes Siege. Bonn / Berlin: Cornelsen.
- Gebhard, Ulrich (2020). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Grimm, Sieglinde (2021). Ökologisches Lernen am Beispiel von Petra Posterts ‚Das Jahr, als die Bienen kamen‘. In Jan Standke & Dieter Wrobel (Hrsg.), *Ästhetisierungen der Natur und ökologischer Wandel. Literaturdidaktische Perspektiven auf Narrative der Natur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* (S. 167–183). Trier: WVT.
- Haeckel, Ernst (1866). *Generelle Morphologie der Organismen. Allgemeine Grundzüge der organischen Formen-Wissenschaft, mechanisch begründet durch die von Charles Darwin reformierte Descendenz-Theorie*. Berlin: Reimer.
- Hanuschek, Sven (Hrsg.) (2012). *Karrierestrategien eines Erfolgsschriftstellers*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2014). „Nicht nur ‚ein Märchen für Kinder““. *Die Biene Maja* als Crossover Literatur. In Harald Weiß (Hrsg.), *100 Jahre Biene Maja – Vom Kinderbuch zum Kassenschlager* (S. 45–63). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Uexküll, Jakob von (1909). *Umwelt und Innenwelt der Tiere*. Berlin: Julius Springer.
- Weiß, Harald (2012). *Der Flug der Biene Maja durch die Welt der Medien. Buch, Film, Hörspiel und Zeichentrickserie*. Wiesbaden: Harrassowitz.

Weiß, Harald (Hg.) (2014). *100 Jahre Biene Maja – Vom Kinderbuch zum Kassenschlager*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Wrobel, Dieter (2010). Waldemar Bonsels: *Die Biene Maja und ihre Abenteuer*. Lektüre für Kinderzimmer und Schützengräben. In ders., *Vergessene Texte der Moderne. Wiederentdeckungen für den Literaturunterricht* (S. 16–31). Trier: WVT.

Abbildungen

Abbildung 1: *Der Körperbau der Biene*. Aus: Socha, Pjotr (2016). *Bienen*. Aus dem Polnischen von Thomas Weiler. Hildesheim: Gerstenberg.

Waldsymbolik in der Kinder- und Jugendliteratur

*Ich bin der Wald/Ich bin uralt/Ich hege den Hirsch/Ich hege das Reh/
Ich schütz euch vor Sturm/ich schütz euch vor Schnee/
Ich wehre dem Frost/ich wahre die Quelle/Bin immer zur Stelle/
Ich bau euch ein Haus//Ich heiz euch den Herd/Drum ihr Menschen/
Haltet mich wert!*

(Inscription an einem niedersächsischen Forsthaus aus dem 17. Jahrhundert)¹

1. Einleitung

Etymologisch betrachtet leitet sich das heutige Wort ‚Wald‘ von dem alt- und mittelhochdeutschen Wort ‚walt‘ ab, das so viel wie „nicht bebautes Land“² bedeutet. Die Erläuterungen zu dem Begriff fallen aus ökologischer Perspektive erwartungsgemäß wesentlich ausführlicher aus. Dabei spielen die Vegetation, das darin vorherrschende Klima sowie die Größe der bepflanzten Fläche eine Rolle:

Botanisch betrachtet ist Wald eine von Bäumen geprägte Vegetation, deren Fläche so groß ist, dass sich ein Waldklima entwickeln kann. Das unterscheidet den Wald zum Beispiel von Baumalleen, Parkanlagen oder Baumschulen. Rechtlich betrachtet ist Wald jede mit Forstpflanzen bestockte Grundfläche (§2 Bundeswaldgesetz). [...] Zum Wald zählen zudem dauerhaft baumfreie Flächen wie Waldwege, Holzlagerplätze, Waldeinteilungs- und Sicherungsstreifen sowie weitere mit dem Wald verbundene und ihm dienende Flächen. [...] Im Sinne einer klaren und einheitlichen Abgrenzung gilt ergänzend, dass eine Fläche erst als Wald erfasst wird, wenn sie mindestens 0,1 Hektar groß und zehn Meter breit ist.³

Klaus Thomas bezieht in seiner Definition die Wechselwirkung der in diesem Biotop angesiedelten Pflanzen und den dort lebenden Tieren mit ein, wenn er erläutert, dass der Wald „mehr als nur eine Ansammlung von vorherrschenden, geschlossenen stammförmigen Bäumen“ ist (Thomas 2013, 624). Es handelt sich dabei vielmehr um ein „vernetztes Sozialgebilde und Wirkungsgefüge seiner sich gegenseitig beeinflussenden und oft voneinander abhängigen [...] Bestandteile, das praktisch von der obersten Krone bis hinunter zu den

1 Zitiert nach: Wolfsgruber 2020.

2 <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wald>

3 <https://www.bundeswaldinventur.de/dritte-bundeswaldinventur-2012/hintergrundinformationen/wald-was-ist-das-eigentlich>

äußersten Wurzelspitzen reicht“ (ebd., 624). Damit wird die ökologische und gesellschaftliche Bedeutung des Waldes offenbar, denn dieser „prägt das Landschaftsbild, ist Heimat für Tiere und Pflanzen, trägt zum Schutz von Klima, Wasser und Boden bei. Gleichzeitig ist der Wald ein wichtiger Raum für Erholung, Bewegung und ein wesentlicher Teil unserer kulturellen Identität“⁴. Es wird deutlich, dass dem Wald über seine ökologische Bedeutung hinaus mannigfaltige Funktionen in Bezug auf den Menschen zukommen.

Doch das Ökosystem Wald ist in Gefahr. Nicht nur die übermäßige Abholzung der Wälder, sondern auch die durch den Klimawandel befeuerte Borkenkäferplage, die hiesig zu einem Waldsterben und einer mitunter dystopisch anmutenden Landschaft führen, schädigen das Ökosystem Wald langfristig. Nur sehr langsam wird sich der Wald durch Aufforstung wieder davon erholen können. Doch das uns bekannte Waldbild wird sich zukünftig hinsichtlich seiner Vegetation und den dort lebenden Tierpopulationen verändern. Denn aufgrund der Klimawandelprognose erweist es sich aus ökologischer Perspektive als sinnvoll, wenn an das zukünftig zu erwartende Klima angepasste Laub- und Nadelbäume angepflanzt werden, die eine Resilienz gegen Trockenheit und Hitze aufweisen. Durch dieses notwendige Vegetationsmanagement wird sich das Waldbild, so wie wir es bisher kennen, zweifellos ändern. Aber nicht nur die Borkenkäferplage, sondern auch die durch den Klimawandel verursachten Extremwetterbedingungen und die zunehmenden Waldbrände werden zu einem veränderten Landschaftsbild führen. Galt doch das Jahr 2022 als die zweit-schlimmste Waldbrandsaison in Europa, wie dem JRC Technical Report „Forest Fires in Europe, Middle East and North Africa 2022“ der Europäischen Kommission zu entnehmen ist: „2022 was the second worst year in the European Union as regards area burned by wildfires. Nearly 900 000 ha of natural land were affected by the fires.“⁵ Die am Mittelmeer gelegenen Länder, wie Spanien, Portugal, Frankreich, Italien und Griechenland, waren dabei am stärksten betroffen. Im Jahr 2023 scheint sich diese Tendenz zu wiederholen. Die über die Presse veröffentlichten Bilder der vor den Flammen sich rettenden Bevölkerung auf den griechischen Inseln Rhodos und Korfu werden im Gedächtnis bleiben. Dabei geht man jedoch davon aus, dass die meisten Brände von Menschen fahrlässig oder vorsätzlich verursacht werden und nicht auf natürlichen Ursachen wie Blitzeinschlag oder Selbstentzündung zurückzuführen sind. Dem Klimawandel kommt dabei jedoch aufgrund der durch die Hitze und Trockenheit vorherrschenden großen Mengen an schnell brennbaren Totholzflächen die Rolle des Brandbeschleunigers zu (vgl. de Rigo et al. 2017, 35f.).

Die aktuellen Meldungen über die Waldbrände und deren katastrophale Auswirkungen auf die bestehenden Ökosysteme müssten demnach genügend Material bieten, auch auf literarischer Ebene verhandelt zu werden und um eine Sensibilität bei den Rezipient*innen zu erreichen. Dass der Topos Wald seit jeher in der Literatur verhandelt worden ist, stellt kein Geheimnis dar. Nach einem kurzen Exkurs über die Symbolhaftigkeit des Waldes in Politik, Kunst und Literatur soll der Bogen zu exemplarischen Kinder- und Jugendbüchern geschlagen werden, in denen latent oder vordergründig der Wald als ein für den Menschen und andere Lebewesen unentbehrlicher Lebensraum angesehen wird, den es zu schützen gilt.

4 https://www.bmel.de/DE/themen/wald/wald_node.html

5 https://effis-gwis-cms.s3.eu-west-1.amazonaws.com/effis/reports-and-publications/annual-fire-reports/Annual_Report_2022_final_240126_print.pdf (S. 177)

2. Waldsymbolik in Politik, Kunst und Literatur

In der Politik und in der Literatur ist der Wald seit jeher symbolträchtig aufgeladen: So diente er in der nationalsozialistischen Propaganda als Sinnbild des Tausendjährigen Reiches (vgl. Jung-Kaiser 2008, 33). In der nationalsozialistischen Propaganda wird ebenfalls die dem Wald zugeschriebene religiöse Dimension als Instrumentarium verwendet, indem sich zum Wald als Gottesdom bekannt wird (vgl. ebd., 16). Ute Jung-Kaiser führt aus, dass die Bezeichnung des Waldes als Dom historisch begründet ist: So beruht auch „deutsche Astwerkgotik aus dem frühen 16. Jahrhundert [...] auf der Vorstellung, dass die gotische Baukunst durch die Nachahmung der Vegetationsformen des Waldes entstanden sei [...]. Wer also den Wald als Dom bezeichnet, verwendet ein Bild, das „durch die Umkehrung des Bildes von der gotischen Kirche als steinernem Wald“ (ebd., 15f.) entstanden ist (vgl. Graefe 1987, 86).

Innerhalb der Literatur steht der Wald als Symbol für die „Verborgenheit und Täuschung, des Anderen, des Ursprünglichen und der Freiheit sowie der Poesie“ (Suter 2012, 470), wie dem *Metzler Lexikon literarischer Symbole* zu entnehmen ist. Weiter heißt es dort, dass die Dunkelheit bzw. die Nacht oder Finsternis, die Wildheit und Abgeschiedenheit sowie die Geschlossenheit des Waldes relevant sind (vgl. ebd.). Insbesondere in der Epoche der Romantik „erschließt der Wald eine traumhaft-magische Seelenlandschaft“ (Jung-Kaiser 2008, 16), was sich in den Gemälden Philipp Otto Runges (z.B. *Lehrstunde der Nachtigall* [1801], *Quelle und Dichter* [1805]) und den Erzählungen bzw. Romanen Ludwig Tiecks (z.B. Franz Sternbalds *Wanderungen* [1798]), aber auch in den Gedichten Friedrich Rückerts oder Günter Eichs *Waldandacht* widerspiegeln (vgl. Graefe 1987, 16–19). Einen weiteren romantischen Topos stellt die von Tieck geprägte Idylle der Waldeinsamkeit dar, die auch Joseph von Eichendorff in seiner Poesie und Caspar David Friedrich in seinen Gemälden aufgreift (vgl. ebd., 19–22). In der Romantik kann der Wald als Gegensatz zur Idylle und Sehnsuchtsort jedoch auch als bedrohlich und gefährlich empfunden werden: In diesem Sinne wird der Wald mit dem Urwald gleichgesetzt (vgl. ebd., 23). Daraus lässt sich ableiten, dass der Wald einerseits positiv, andererseits aber auch negativ konnotiert sein kann, wenn er beispielsweise mit Gefahren und Tod assoziiert wird.

Nicht nur im Mythos oder im Märchen erweist sich die Raumstruktur des Waldes als bedeutungsvoll, denn der Wald wird mit seiner natürlichen Grenze im Sinne eines Waldrandes bzw. -saumes deutlich von der übrigen Landschaft abgegrenzt und als „Gegenort innerhalb der erzählten Welt“ (Trolley 2022, 235) angesehen. „Unabhängig von den innerhalb oder außerhalb stattfindenden Handlungen, seiner Konnotation als negativer oder positiver Raum, den figuralen Akteuren, einer Erzählung oder der Zuordnung zu einem Genre wird der Wald stets in Abgrenzung zum Nicht-Wald präsentiert“ (ebd., 235f.). Jung-Kaiser benennt diese durch die natürliche Grenze bestehenden Räume als Diesseits und Jenseits, obwohl der Begriff ‚Jenseits‘ unglücklich gewählt ist, da mit diesem im europäischen Kulturkreis oftmals der Tod assoziiert wird: „Verzauberte Märchenprinzenkommen stammen meist aus dem Land hinter dem Wald, weniger aus dem vertrauten Land vor dem Wald, die unnahbare Ferne scheint der Ort zu sein, an dem sie zu ihrer wahren Bestimmung erwachen“ (Jung-Kaiser 2008, 14f.; vgl. Roters 1987, 38).

Es kann festgestellt werden, dass der Wald in der Kinder- und Jugendliteratur lange Zeit negativ konnotiert dargestellt wird. Möglicherweise trägt die in den *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm geprägte Darstellung des Waldes – so kommt in knapp der Hälfte

der insgesamt 200 Märchen umfassenden, 7. Auflage der KHM der Wald als Handlungsschauplatz vor – diese Vorstellung. Obwohl diese bei genauerer Betrachtung nicht ganz zutrifft, wie anhand des Märchens *Hänsel und Gretel* aufgezeigt werden kann. Hierbei wird nämlich die im Wald lauernde Gefahr konkretisiert und auf die dort lebenden wilden Tiere zurückgeführt. So heißt es in der Figurenrede des Holzhackers in *Hänsel und Gretel*, als dessen unbarmherzige Frau ihrem Mann den Vorschlag macht, die Kinder im Wald auszusetzen: „Nein Frau, das tue ich nicht, wie soll’ ich es übers Herz bringen, meine Kinder im Wald allein zu lassen, die wilden Tiere würden bald kommen und sie zerreißen.“ (Grimm 2003, 101) Der Wald wird überraschenderweise nicht mit entsprechenden Adjektiven beschrieben, aus denen geschlossen werden könnte, dass dieser auf die Figuren unheimlich wirkt, schließlich gilt er doch als wichtige Nahrungsquelle und Rohstoff- bzw. Holzlieferant und übernimmt damit eine lebensnotwendige Funktion. Lediglich aus Gretels Reaktion – sie fängt bitterlich an zu weinen, als die beiden Kinder nachts nicht aus dem Wald herausfinden – und aus dem Umstand, dass darin eine kinderfressende Hexe wohnt, kann geschlussfolgert werden, dass der Wald für die Protagonist*innen negativ konnotiert ist.

In zahlreichen illustrierten Ausgaben des Märchens wird diese Gefährdung zudem auf piktoraler Ebene zum Ausdruck gebracht, indem in den Illustrationen die im Wald lauern den wilden Tiere, in diesen Beispielen Wölfe, dargestellt werden oder mit einem Schwarz-Weiß-Kontrast gearbeitet wird. In der um 1880 entstandenen kolorierten Zeichnung von Alexander Zick zu *Hänsel und Gretel* sind es vor allen Dingen der vom Vollmond erhellte nächtliche und schattenwerfende Wald und die ängstlichen Gesichter der Kinder, welche durch Reaktivierung von Vorwissen der Betrachter*innen für eine unheimliche Stimmung sorgen.

In der von Lorenzo Mattoti illustrierten Graphic Novel *Hänsel und Gretel* von Neil Gaiman aus dem Jahr 2014 hingegen übernimmt der erwähnte Schwarz-Weiß-Kontrast diesen Wirkungseffekt. In Sybille Schenkers Illustrationen zu *Rotkäppchen* werden beide Darstellungsweisen (Tiere und Schwarz-Weiß-Kontrast und zusätzlich die Implementierung der Signalfarbe Rot) in Scherenschnitten (Lasercut) zusammengeführt.

Spätestens seit dem Erscheinen von Otfried Preußlers *Die kleine Hexe* (1957) wissen wir, dass der Wald in der Kinder- und Jugendliteratur nicht ausschließlich negativ konnotiert dargestellt wird. Die positive Konnotation des Waldes setzt sich in Wieland Freunds *Nehmi und der Hehmann* (2019) fort. In dem Kinderbuch, dessen fantastischer Hauptprotagonist Hehmann auf der Vorlage eines im Bamberger Dom in einem Reiterstandbild verewigten Grünen Mannes basiert (vgl. Freund 2019, Nachwort), finden sich zahlreiche Aspekte des Umwelt- und Naturschutzes. So fasst Trolley zusammen, dass Freund die „Thematisierung von Umwelt- und Naturschutz mithilfe der Waldmotivik [] nicht nur durch Figurencharakterisierungen und Raumdarstellungen [gelingt]; auch die in die Erzählung integrierten Lieder und die Reflektionen über Sprache geben Anlass, auf den Schutz des Waldes einzugehen“ (Trolley 2022, 242). Aber in der Gesamtschau ist der Wald in der Kinder- und Jugendliteratur von einer Ambivalenz geprägt und erfüllt auf diese Weise mehrere Funktionen. So kann der Wald beispielsweise als Entwicklungsraum (z.B. *Ronja Räubertochter* von Astrid Lindgren, schwed. 1980, dt. 1981, *Eleria I-III* von Ursula Poznanski, 2012–2014, *Das Ende der Welt* von Daniel Höra, 2011), Durchgangsstation (KHM, erstmals schienen 1812), Sehnsuchtsort bzw. *locus amoenus*, Abenteuer Spielplatz (z.B. *Waldtage* von Stefanie Höfler, 2022, *Mein Abenteuer mit Uropa* von Tone Mygind Rostbóll, 2019), als Bühne für (tödliche) Spiele (z.B. *Die Tribute von Panem I-III* von Suzanne Collins, dt. 2009–2011), Tatort (z.B. *Solange*

die *Nachtigall singt* von Antonia Michaelis, 2012, *Hyde* von Antje Wagner, 2018) oder aber auch als Ort der Wissensvermittlung und Sensibilisierung dienen. Letztere Funktion ist in der Sachbuchliteratur entscheidend, die jedoch in diesem Beitrag nicht berücksichtigt werden kann, obwohl insbesondere in diesem Bereich die aktuellen Tendenzen in Bezug auf den Klimawandel mit aufgegriffen werden (vgl. z.B. *Unser Baum* von Gerda Müller, 2018, *Die wunderbare Welt der Eiche* von Thomas Müller, 2020, *Bäume* von Piotr Socha, 2018, *Das große Buch der Bäume* von René Mettler, 2019, *Bäume. Entdecke die verborgene Welt des Waldes* von Jen Gren, 2019, *Im Wald wird's eng* von Annegret Ritter, 2020). Aber nicht nur in der Sachbuchliteratur, sondern auch in Kinder- und Jugendromanen wird der Topos des bedrohten Waldes infolge menschlicher Einflüsse und des Klimawandels seit den 1980er-Jahren verhandelt:

Neu ist das Thema des bedrohten Waldes dabei keineswegs, bereits in den 1980er Jahren hat die Debatte um das durch den sauren Regen hervorgerufene Waldsterben Einzug in die Kinder- und Jugendliteratur gefunden, ebenso wie der immer lauter werdende Ruf nach dem Schutz der Tropenwälder. Schon damals wurde die Bedeutung der Wälder für das Klima erkannt und angemahnt. Viele der in dieser Zeit etablierten ökologischen Narrative und Dichotomien lassen sich in erweiterter oder leicht angepasster Form auch in aktuellen Texten finden. [...] Im Kontext der aktuell geführten Nachhaltigkeitsdebatten kommt dem Wald in seiner idealisierten Ursprünglichkeit als Sehnsuchtsort (Gegengewicht zum urban geprägten, hochtechnisierten Leben) und Ort der Rückbesinnung auf die Achtung und die Verbundenheit mit der Natur, die im Zeitalter des Anthropozäns in Vergessenheit geraten sind, besondere Bedeutung und Wertschätzung zu. (Zöhler 2014, 34)

Diese Beobachtung, nämlich die erneute Hinwendung des seit der Romantik geprägten Topos des Waldes als Sehnsuchtsort, als Ort der Stille und Rückbesinnung, könnte womöglich auch mit der zunehmenden Digitalisierung und der daraus resultierenden Schnelllebigkeit des Alltags zusammenhängen. In diesem Kontext ist der Wald als Rückzugsort bzw. als Schutzraum aufzufassen, wodurch sich das Paradoxon ergibt, dass ausgerechnet der Mensch sein selbst gewähltes Refugium aus eigener Kraft zerstört.

Erschwerend für eine Systematisierung der Kinder- und Jugendromane mit Waldthematik erweist sich der Umstand, dass für die meisten eine oder mehrere der genannten Funktionen in Bezug auf den Wald zutreffen. Daher soll an dieser Stelle von einer Kategorisierung Abstand genommen werden. Es ist auffällig, dass nicht nur in der Gegenwartsliteratur, sondern insbesondere in zahlreichen Kinderliteraturklassikern der Wald als ambivalent konnotierter Handlungsschauplatz dargestellt wird: So dient beispielsweise der Hundert-sechzig-Morgenwald Christopher Robin und Eduard Bär respektive Winnie Puh in dem gleichnamigen Kinderbuch *Winnie the Pooh* (engl. 1926, dt. 1928), als traumhafter Handlungsschauplatz, den Christopher während des Schlafens im Traum erreicht. In Lewis Carrolls 1871 erschienenen Nachfolgeband von *Alice im Wunderland, Alice hinter den Spiegeln*, streift die kindliche Hauptprotagonistin im Traum durch den Wald ohne Namen, in dem nichts einen Namen hat und in dem Alice sich auch nicht an ihren eigenen Namen erinnern kann. Währenddessen reflektiert das Mädchen hochphilosophische Fragestellungen über die eigene Existenz. In *Robin Hood* bietet der Sherwood Forest den aus der Gesellschaft Ausgestoßenen einen Schutz- und (Über)Lebensraum, und in der *Harry Potter*-Heptalogie

(engl. 1997–2007, dt. 1998–2007) beherbergt der Verbotene Wald, der an die Ländereien der Hogwartsschule angrenzt, allerlei fantastische Lebewesen, die für die Schüler*innen mitunter gefährlich sein können: Neben den Riesenspinnen (Acromantulas) leben dort noch weitere fantastische Kreaturen, wie beispielsweise Zentauren, Thestrale, Hippogreife, Werwölfe, Einhörner und Halbriesen. Zudem ist der Verbotene Wald ein Ort der Begegnung, denn Harry und Lord Voldemort treffen dort mehrere Male aufeinander. Zudem dient er als Versteck für den zum Tode verurteilten Hippogreifen oder Hagrids Halbbruder, den Riesen, sowie für die Drachen im Rahmen des Trimagischen Turniers. Gleichzeitig stellt er auch einen Tatort dar, denn in dem Verbotenen Wald tötet Lord Voldemort nicht nur ein Einhorn, sondern er belegt Harry Potter im 7. Band mit dem Todesfluch, der allerdings erneut scheitert. Damit ist der verbotene Wald in *Harry Potter* ambivalent konnotiert und greift mit den furchteinflößenden Geschöpfen die Tradition der *Kinder- und Hausmärchen* auf, in denen – wie anfangs demonstriert – die Bewohner respektive die wilden Tiere des Waldes diesen unheimlich erscheinen lassen.

Durch den Dürstwald – in einigen Übersetzungen auch mit Nachtwald bezeichnet – muss sich der Hobbit Bilbo Beutlin zusammen mit seinen 13 Zwergen-Gefährten in J.R.R. Tolkiens 1937 erschienenem *Der Hobbit* (engl. *The Hobbit or there and back again*) auf den Weg zum Einsamen Berg machen, um das von dem Drachen Smaug bewachte Arkenjuwel zu stehlen. Anders als in den *Kinder- und Hausmärchen* wird dieser „schreckliche Nachtwald“ (Tolkien 1995, 42) mit Hilfe der Kommentierungen des Erzählers oder der Figurenrede wort- und bildgewaltig als besonders unheimlich beschrieben, so dass eine Lenkung der Leser*innen in der Weise erfolgt, diesen als gefahrvoll einzustufen. Auf seiner Reise findet Bilbo einen Ring, der ihn unsichtbar machen kann. Dieser Ringfund und das nach dem konventionellen Modell der Heldenreise nach Joseph Campbell konstruierte Reiseabenteuer hat weitreichende Konsequenzen, wie die später veröffentlichte *Herr der Ringe*-Trilogie (engl. 1954–1955, dt. 1969–1970) zeigen wird.

2.1 Der Wald als Sprachrohr gegen Misstände

So übergibt in dem ersten Band des *Herrn der Ringe*-Epos Bilbo Beutlin an seinem 111. Geburtstag diesen soeben erwähnten Zauberring an seinen Neffen Frodo. Um die unermessliche Macht bzw. Herrschaft Saurons zu beenden, fordert der weise Zauberer Gandalf Frodo auf, den Ring nach Mordor zu bringen, um ihn in dem Feuer des Schicksalsberges endgültig zu vernichten. Zusammen mit auserwählten Gefährten aus dem Menschen-, Zwergen- und Elbenvolk sowie drei unvorsichtigen Hobbits begibt sich Frodo – 77 Jahre nach dem Abenteuer seines Onkels Bilbo – schließlich auf eine ebenso abenteuerliche (Helden)Reise quer durch Mittelerde. Dabei trennen sich die Gefährten nach einer gewissen Zeit, um ihre Verfolger, u.a. die Schwarzen Reiter und die Orks, in die Irre zu leiten. Während sich Frodo und sein treuer Begleiter Sam allein auf den Weg zum Schicksalsberg machen, führt beispielsweise der Weg der Hobbits Merry und Pippin durch den uralten Fangorn-Wald, der überwiegend aus beseelten Bäumen, den Ents, besteht.

„[...] Wir befinden uns westlich der Entwasser. Das dicke Ende des Nebelgebirges liegt vor uns, und der Fangorn-Wald.“ Während er noch sprach, ragte unmittelbar vor ihnen der dunkle Saum des Waldes drohend auf. Die Nacht schien unter seinen

grünen Bäumen Zuflucht gesucht zu haben und vor der kommenden Morgendämmerung davonzukriechen. „Geh voran, Herr Brandybock!“ sagte Pippi. „Oder geh zurück! Wir sind vor Fangorn gewarnt worden. Aber einer, der so klug ist, wird das nicht vergessen haben.“ „Habe ich nicht“, antwortete Merry, „doch der Wald scheint mir trotzdem noch besser zu sein, als umzukehren und mitten in eine Schlacht zu geraten.“ (Tolkien 1995, 68)

Doch ganz so vertrauensvoll wirkt der Fangorn-Wald doch nicht auf die Reisegefährten. Die Bäume werden als uralte bezeichnet:

„[...] aber das ist nichts gegen den Eindruck von Alter, den dieser Wald hervorruft. Schau dir nur die trauernden, hängenden Bärte und Barthaare der Flechten an! Die meisten Bäume sind halb bedeckt mit zerfetzten trockenen Blättern, die niemals abzufallen scheinen. Unordentlich. Ich kann mir nicht vorstellen, wie der Frühling hier aussehen würde, wenn er je kommt; [...].“ „Aber die Sonne muß jedenfalls manchmal hereingucken“, sagte Merry. „Es sieht weder so aus, noch hat man das Gefühl, wie man es nach Bilbos Beschreibung vom Dürstwald hätte. Der war ganz dunkel und schwarz und die Heimat dunkler, schwarzer Geschöpfe. Hier ist es bloß dümmrig und beängstigend baumisch. Man kann sich nicht vorstellen, daß hier überhaupt Tiere leben oder sich lange aufhalten.“ (Tolkien 1995, 70f.)

Getriggert werden diese Eindrücke aber auch von den seit Jahrhunderten bestehenden angsteinflößenden Legenden rund um den Fangorn-Wald, doch diese konnten nicht bestätigt werden. So bemerkt der Elb Legolas, als der Zwerg Gimli seine Befürchtungen über Fangorn äußert:

„Ich glaube nicht, dass der Wald böse ist, was immer die Sagen berichten mögen. [...]“ „Nein, er ist nicht böse; oder das Böse, das es in ihm gibt, ist weit weg. Ich empfangen nur ein schwaches Echo von dunklen Orten, wo die Herzen der Bäume schwarz sind. In unserer Nähe ist keine Bosheit; aber ich spüre Wachsamkeit und Zorn. [...] irgend etwas geschieht da drinnen oder wird geschehen. Spürt ihr nicht die Spannung? Es nimmt mir den Atem.“ (Ebd., 105)

Außerdem erfahren wir von dem Elben, dass Fangorn ein ganz uralter Wald ist: „Er ist alt, sehr alt. [...]. So alt, daß ich mich fast wieder jung fühle, wie ich mich nicht gefühlt habe, seit ich mit euren Kindern wandere. Er ist alt und voller Erinnerung. Ich könnte hier glücklich sein, wenn ich in friedlichen Tagen hergekommen wäre.“ (Ebd.) Das Besondere an dem Fangorn-Wald sind die darin lebenden Ents, sprechende Baumhirten, die größtenteils freundlich gesinnt sind und ihre Aufgabe darin sehen, den Wald zu schützen, indem sie „Fremde und Waghalsige fernhalten, lehren und unterrichten und nach dem Rechten sehen.“ (Ebd., 78) Auch sie bemerken eine Trendwende, die mit der einsetzenden Dunkelheit respektive Sauron zusammenhängt. Baumbart und die von ihm herbeigerufenen Ents sind es dann auch, die sich gegen Saruman wenden und Isengart zerstören, nachdem dort der weiße Zauberer zahlreiche Bäume gefällt und die Natur zerstört hat:

„Er [Saruman – Anm. d. Verf.] und sein Volk richten jetzt Zerstörungen an. Unten an den Grenzen fällen sie Bäume – gute Bäume. Einige der Bäume hauen sie bloß um und lassen sie liegen, daß sie verrotten – Ork-Streiche sind das; aber die meisten werden zerhackt und weggeschleppt, um die Feuer von Orthanc zu schüren. In diesen Tagen steigt immer Rauch auf von Isengart. Verflucht soll er sein, Wurzel und Ast! Viele dieser Bäume waren meine Freunde, Geschöpfe, die ich von Nuß und Eichel an kannte; viele hatten eine eigene Stimme, die nun auf immer verstummt ist. Und jetzt ist da ein Ödland voller Baumstümpfe und Dornengestrüpp, wo einst singende Haine waren. Ich bin träge gewesen. Ich ließ die Dinge laufen, das muss aufhören!“ (Ebd., 85)

Der Wald erhält hierbei durch die beseelten und sprechenden Ents ein Sprachrohr, sich über die Missstände der Natur zu äußern, die von anderen dort lebenden (fantastischen) Lebewesen verursacht werden. Somit klingt bereits bei Tolkien der Aspekt des Natur- und Umweltschutzes mit an. Aber auch in weiteren Klassikern der Kinder- und Jugendliteratur wird darauf eingegangen, vor allen Dingen in Astrid Lindgrens Kinderroman *Ronja Räubertochter* (schwed. 1981, dt. 1982), finden wir den Naturschutzaspekt verwirklicht. So kann der Kinderroman als eine Hommage an die Natur, insbesondere des Waldes, gelesen werden.

2.2 Der Wald als Entwicklungsraum und die Hochachtung vor der Natur

Auch der Mattiswald, in dem Ronja und ihre Mutter Lovis zusammen mit ihrem Vater Mattis sowie den zwölf Räufern leben, wird wie in Tolkiens *Herr der Ringe* und Rowlings *Harry Potter* von fantastischen Lebewesen, wie beispielsweise den Graugnommen, Wilddruden, Rumpelwichten bevölkert, die allerdings ihren Ursprung in der Mythologie des nordischen Volksglaubens haben, wie die Literaturwissenschaftlerin Vivi Edström bemerkt (vgl. Edström 1997, 302). Mit kindlicher Neugierde erkundet das Mädchen den Mattiswald, als sie zum ersten Mal die väterliche Burg verlassen darf. Doch der wunderschöne Wald, der eine neu gewonnene Freiheit und Unabhängigkeit für Ronja suggeriert, birgt auch allerlei Gefahren, wie Mattis seiner Tochter unmissverständlich zu verstehen gibt:

„Hüte dich vor den Wilddruden und den Graugnommen und den Borkaräubern“, sagte er. „Woher soll ich wissen, wer die Wilddruden und die Graugnommen und die Borkaräuber sind?“, fragte Ronja. „Das merkst du schon“, antwortete Mattis. „Na, dann“, sagte Ronja. „Und dann hütest du dich davor, dich im Wald zu verirren“, sagte Mattis. „Was tu ich, wenn ich mich im Wald verirre?“, fragte Ronja. „Suchst dir den richtigen Pfad“, antwortete Mattis. „Na, dann“, sagte Ronja. „Und dann hütest du dich davor, in den Fluß zu plumpsen“, sagte Mattis. „Und was tu ich, wenn ich in den Fluß plumpse?“, fragte Ronja. „Schwimmst“, sagte Mattis. „Na, dann“, sagte Ronja. „Und dann hütest du dich davor, in den Höllenschlund zu fallen“, sagte Mattis. [...] „Und was tu ich, wenn ich in den Höllenschlund falle?“, fragte Ronja. „Dann tust du gar nichts mehr“, antwortete Mattis und stieß ein Gebrüll aus, als säße ihm alles Übel der Welt in der Brust. „Na, dann“, sagte Ronja, nachdem Mattis ausgebrüllt hatte. „Dann falle ich eben nicht in den Höllenschlund. Sonst noch was?“ (Lindgren 1986, 17f.)

Von der Schönheit der Natur überwältigt besitzt Ronja als Rousseausches' Naturkind die Fähigkeit, „sich über alles, was sie in ihrer seltsamen Welt umgibt, zu freuen“ (Ljungblom 1982, 43):

Vom Fluß hatten sie gesprochen. Aber erst, als sie ihn mit seinen wilden Strudeln tief unter dem Mattisberg hervorschäumen sah, begriff sie, was Flüsse waren. Vom Wald hatten sie gesprochen. Aber erst, als sie ihn so dunkel und verwunschen mit all seinen rauschenden Bäumen sah, begriff sie, was Wälder waren. Und sie lachte leise, weil es Flüsse und Wälder gab. Es war kaum zu glauben – wahr und wahrhaftig, es gab große Bäume und große Gewässer, und alles war voller Leben, mußte man da nicht lachen! (Lindgren 1986, 19)

Ronjas Aktionsradius verlagert sich von diesem Tag an von der sicheren Burg ihres Vaters immer mehr in den Wald hinein, in dem sie im Teenageralter aufgrund von Meinungsverschiedenheiten mit ihrem Vater Mattis dann auch den ganzen Sommer und Herbst bis in den Winter hinein mit ihrem neuen Freund Birk verbringen wird. Dieser stammt von einer ebenfalls auf der geteilten Mattisburg lebenden Räubersippe, den Borkaräubern. Diese sind mit den Mattisräubern verfeindet. Die befreundeten Kinder jedoch, bei denen Astrid Lindgren das ‚Romeo und Julia-Motiv‘ modifiziert eingeschrieben hat, sind in den Wald ‚ausgewichen‘, um sich den Ungerechtigkeiten ihrer Väter zu entziehen.

„Doch die Natur ist in *Ronja Räubertochter* nicht nur – wie in der Lyrik der Romantik häufig dargestellt – ein Ort des Friedens, der Freiheit und der Freude, sondern birgt auch viele Gefahren und ruft Ängste hervor“ (Lison 2010, 186). Zudem ist der Wald mit sprechenden Wesen bevölkert, die ihre Wurzeln im schwedischen Volksglauben (vgl. Edström 1997, 302) haben. Dabei handelt es sich einerseits um harmlose Lebewesen, wie die Rumpelwichte und Dunkeltrolle, aber andererseits auch um sehr gefährliche, wie die Graugnome, die Unterirdischen und die Wilddruden. Diese Wesen, die erst beim Einsetzen der Dämmerung aktiv werden, werden unter der Bezeichnung „Dunkelvolk“ oder „Gelichter“ zusammengefasst. Von den anderen im Wald lebenden Tieren und Menschen werden sie mitunter gefürchtet und gemieden. Doch Ronja hat in dem Mattiswald gelernt, mit ihren Ängsten umzugehen. Mit Birks Hilfe gelingt es ihr auch, den Wald nicht als ihr Eigentum zu betrachten. Birk gibt ihr nachvollziehbar zu verstehen, dass der Mensch den Wald nicht für sich allein beanspruchen sollte:

„*Deine* Jungfuchse! *Dein* Wald! Die Jungfuchse gehören nur sich allein, verstehst du das nicht? Und sie leben im Wald der Fuchse. Und es ist auch der Wald der Wölfe und der Bären, der Elche und der Wildpferde. Und der Wald der Uhus und des Mäusebussards, der Wildtaube, des Kuckucks und des Habichts. Und der Wald der Schnecken und Spinnen und Ameisen.“ [...] „Dann weißt du, das es auch der Wald der Grausedruden und der Graugnomen, der Rumpelwichte und der Dunkeltrolle ist.“ [...] „Aber wenn du ihn für dich allein haben willst, dann bist du dümmer, als ich auf den ersten Blick geglaubt habe.“ (Lindgren 1986, 55f.).

Während der Wald für die erwachsenen Räuber eine wirtschaftliche Basis darstellt, denn dort können sie das durchziehende Volk ausrauben, betrachten ihn Ronja und Birk als ihr Zuhause.⁶ Er ist zudem ein Ort des Erwachsenwerdens und ein Ort des Ablöseprozesses von ihren Eltern. Der Wald ist somit zum Entwicklungsraum avanciert, in dem die Kinder zu mündigen und selbstständigen Personen heranwachsen. Der Literaturwissenschaftler Hans-Heino Ewers fasst die Bedeutung des Waldes in der Kinderliteratur treffend zusammen:

Insbesondere der Wald ist als ein Kindheitsraum besetzt, der ambivalent konnotiert ist. Im Wald können sich die kindlichen Figuren fernab der Eltern autonom bewegen, dennoch geht diese Rauman eignung auch mit bedrohlichen Erfahrungen einher, die die aufstörenden Ablösungsprozesse in der Kindheit verdeutlichen. Die Kinderfiguren sind in beiden Texten zunächst in beinahe symbiotischer Verbundenheit mit dem Wald gezeichnet, können sich im Spiel frei entfalten und begegnen magisch-fantastischen Wesen – ganz im Sinne eines romantischen Kindheitsideals (vgl. Ewers 1994, S. 21 und Ewers zit. nach Stemman 2020, 122).

Da sowohl auf Ronja als auch auf Birk die Hoffnung der Räuber liegt, in Zukunft in Frieden und ohne Anwendung von Gewalt zu leben, kann mit ihnen auch der seit der Romantik geprägte Kindheitsmythos – das Kind als Heilsbringer und Hoffnungsträger – symbolisiert sein. Lindgren hat also bereits in den 1990er-Jahren einen zeitlosen und aktuellen Kinderroman verfasst, der sich nicht nur aufgrund der vermittelten Hochachtung vor der Natur und der darin lebenden Tiere sowie der Konterkarierung der sonst in der Literatur anzutreffenden patriarchalisch geprägten Räuberschar, man denke dabei etwa an *Robin Hood*, an aktuelle Diskurse (*Fridays for future*-Bewegung, Gender, Natur- und Umweltschutz) anschließen lässt.

2.3 Der Wald als Schutzraum und Tatort

Doch nicht immer wird in der Kinder- und Jugendliteratur der seit der Romantik geprägte Topos des Waldes als Sehnsuchtsort verwendet. Nicht nur in der *Die Tribute von Panem*-Trilogie von Suzanne Collins wird der Wald als Schauplatz bzw. als Bühne für perfide tödliche Spiele inszeniert. In Antonia Michaelis' 2012 erschienenem Jugend- bzw. All-Age-Roman *Solange die Nachtigall singt* avanciert der Nebelwald zu einem Tatort mehrerer unter Drogeneinfluss ausgeübter Morde seitens eines ehemals friedfertigen Wandergesellen namens Jari. Die halluzinogenen Substanzen, die Jari von dem ehemaligen Entführungsoffer Jascha verabreicht werden, werden ausgerechnet aus den im Wald vorkommenden Pilzen und Früchten hergestellt. Dabei verfällt Jari dem Mädchen, dass ihn durch die Halluzinogene dahingehend zu lenken weiß, dass der Wandergeselle nicht mehr zwischen (fiktionaler) Realität und Illusion unterscheiden kann.

Bereits der in die Irre führende Beginn des Romans trägt zu diesem Verwirrspiel mit bei. So wird durch die unheilvoll klingenden Vorausdeutungen und die iterativ verwendete

6 Wie Elisabeth Tykesson festgestellt hat, stammt das Motiv der Begegnung eines Mädchens mit einem Jungen im Einklang mit der Natur aus der Antike (vgl. Edström 1997, 305).

Formulierung „Etwas war geschehen“ eine Erwartungshaltung evoziert und gleichzeitig ein Spannungsbogen generiert:

Etwas war geschehen.

Der Wald war zu still, die Blätter der hohen Buche schienen zu zittern, als koste es die beinahe übermäßige Anstrengung, sich nicht zu rühren, als wollten die Bäume ihre rauschenden Stimmen zu einem Schrei erheben.

Etwas war geschehen.

Er wusste nicht, was. Er war nur ein Betrachter.

Er stand reglos, kaum atmend, ließ seinen Blick über das Grün der Blätter gleiten ...

Und dann sah er die Tiere. Auch sie waren zu still, in der Bewegung eingefroren, verharrend in einem Schritt, dem Heben eines Kopfes, dem lauschenden Aufstellen wachsamer Ohren. Da war ein Hirsch, halb verborgen im Schatten eines entwurzelten alten Baumes. Da war ein kleiner grauer Vogel, hoch in den Ästen einer Eiche. Da war ein Fuchs, ein schlanker roter Schemen im Unterholz: erstarrt, als hätte er etwas gehört, was er nicht hätte hören wollen.

Etwas war geschehen.

Irgendwo in der Tiefe seiner Undurchdringlichkeit barg der Wald ein Geheimnis, irgendwo gab es etwas Schreckliches, vielleicht die Überreste von etwas. Irgendwo dort war Blut in den Boden gesickert, er konnte es beinahe riechen. Noch nie zuvor hatte er etwas Derartiges gefühlt, noch nie zuvor hatte ihn Stille auf diese Art schauen lassen. Dort in dem Schatten gab es etwas ihm Fremdes, Dunkles, das in der Welt, aus der er kam, keinen Platz hatte. Einen Moment lang glaubte er, eine Bewegung zu sehen, ein Huschen, drei weiße Schemen. Aber er irrte sich. Der Wald war still.

Und er war schön. Er war vollkommen. [...] (Michaelis 2012, 7f.)

Als Handlungsort wird zunächst ein Wald determiniert, in dem etwas Schreckliches passiert sein muss. Dies ist aus den weiterführenden Beschreibungen der Reaktionen der hier anthropomorph wirkenden Bäume zu entnehmen. Anschließend wird ein an dem dort beschriebenen Geschehen unbeteiligter Betrachter erwähnt. An dessen Wahrnehmungshorizont ist die Darstellung der unheilvollen Szenerie im Wald geknüpft, die mithilfe der Beschreibung der teilweise in Schockstarre verharrenden Waldtiere fortgesetzt wird. Der Spannungsbogen wird durch das erwähnte schreckliche Geheimnis, das dieser Wald anscheinend birgt, weiter aufgebaut. Nach der Erwähnung des mit Blut getränkten Waldbodens scheint offensichtlich, dass es sich um einen Tatort handelt. Die Überreste deuten auf ein Opfer hin. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die hier beschriebenen Wirkungseffekte auf den Betrachter, der eine nicht näher konkretisierte Bedrohung in dem Wald vermutet. Die von ihm zunächst einmal wahrgenommenen drei Schemen werden durch die narrative Instanz mit dem nachfolgenden Kommentar „Aber er irrte sich“ (ebd., 8) relativiert. Zudem wird mit einem starken Kontrast dahingehend gearbeitet, dass der Wald für sich genommen, als ästhetisch anmutender, vollkommener Ort – ja nahezu als ein Sehnsuchtsort bzw. *locus amoenus* – beschrieben wird, indem solch ein schreckliches Ereignis fehl am Platz wirkt. Erst in den nachfolgenden Sätzen erfolgt die Auflösung dahingehend, dass es sich bei der perfekt anmutenden Szenerie um ein Gemälde handelt, welches der Betrachter, der sich später als der Geselle Jari entpuppen wird, durch das Schaufenster einer Kunstgalerie betrachtet. Dass sich dieses kunstvoll dargestellte Ereignis jedoch im späteren

Handlungsverlauf bewahrheiten wird, ahnen die Leser*innen und Jari zu diesem frühen Zeitpunkt noch nicht.

Doch der Wald stellt in diesem komplexen Roman nicht nur einen Ort des Todes dar, sondern er dient dem Mädchen Jascha in erster Linie als Schutzraum. In ein abgelegenes Haus mitten im tiefen Nebelwald hat sie sich nach ihrer Entführung und dem Mord der Entführer an ihren beiden gleichaltrigen Schwestern geflüchtet, um diese traumatischen Ereignisse verarbeiten zu können. Während ihres einsamen Lebens in der freien Natur hat sie sich optimal an die dort vorherrschenden Verhältnisse angepasst. Sie kennt sich genau mit der Pflanzen- und Tierwelt aus und weiß die Früchte des Waldes für ihr eigenes Überleben zu nutzen: einerseits als Nahrungsmittel, andererseits als Halluzinogene, um Jari dahingehend zu manipulieren, die erforderlichen Morde an dem Förster und dem Landvermesser auszuüben, damit die Straße durch den Nebelwald nicht gebaut werden kann. Auch wenn dieser respektvolle Umgang Jaschas mit der Natur aus purem Egoismus resultiert, werden doch latent Themen wie die sinnlose Rodung und Abholzung von Bäumen implementiert, die einzig und allein aus wirtschaftlichen Interessen der Menschen erfolgen. Somit würde ein bislang fast unangetasteter Lebensraum, in dem Pflanzen und Tiere in einem perfekt aufeinander abgestimmten symbiotischen Verhältnis miteinander leben, zwecks Urbanisierung zerstört werden.

3. Fazit

Wie anhand des Beitrags aufgezeigt werden konnte, ist der Topos Wald ein oftmals verhandeltes Thema sowohl in der Allgemeinliteratur als auch in modifizierter Form in der Kinder- und Jugendliteratur. Insbesondere in der Kinder- und Jugendliteratur wird der seit der Romantik vorherrschende Topos des Waldes als Sehnsuchtsort variantenreich aufgegriffen. Während in zahlreichen Kinderbuchklassikern der Wald als ein geheimnisvoller Ort, angereichert mit allerlei Zauber und Wundersamen beschrieben wird, der zahlreiche Funktionen erfüllt (Entwicklungsraum, Refugium, Tatort etc.), ist bereits in den Romanen von J.R.R. Tolkien eine Entwicklung zu verzeichnen. Insbesondere in der *Herr der Ringe*-Trilogie wird im fantastischen Gewand durch die sinnlose Rodung von ganzen Waldabschnitten auf den Natur- und Umweltschutz aufmerksam gemacht. In Astrid Lindgrens *Ronja Räubertochter* wird darüber hinaus die bislang in der Literatur übliche patriarchalische Denotation des Lebensraumes – man denke dabei etwa an die zahlreichen von männlichen Protagonisten geprägten Räuberromane, wie *Die Räuber* (Friedrich Schiller), *Das Wirtshaus im Spessart* (Wilhelm Hauff) sowie *Robin Hood* – durch emanzipierte Protagonistinnen durchbrochen. Somit kann der Wald nicht nur als Initiationsraum oder Entwicklungsraum, sondern auch als Schauplatz fungieren, in welchen aktuelle Diskurse eingeschrieben werden.

Es wird nur noch eine Frage der Zeit sein, bis auch die gegenwärtig geführten Umweltdiskurse in Bezug auf den Klimawandel verstärkt in der erzählenden Kinder- und Jugendliteratur und dort nicht nur im Genre der Dystopie im Sinne einer Climate Fiction aufgegriffen werden. Es hat sich nämlich gezeigt, dass „die Wandelbarkeit des Waldmotivs und seine Anpassungsfähigkeit an gesellschaftliche und zeitgeschichtliche Themen (Trolley 2022, 243) bislang überwiegend im Sektor der Sachbuchliteratur vollzogen wurde.

Literatur

Primärliteratur

- Carroll, Lewis (1901). *Through the looking-glass and what Alice found there*. Richard Clay & sons.
- Collins, Suzanne (2009). *Die Tribute von Panem – Tödliche Spiele*. Übersetzt von Sylke Hachmeister und Peter Klöss. Oetinger.
- Collins, Suzanne (2010). *Die Tribute von Panem – Gefährliche Liebe*. Übersetzt von Sylke Hachmeister und Peter Klöss. Oetinger.
- Collins, Suzanne (2011). *Die Tribute von Panem – Flammender Zorn*. Übersetzt von Sylke Hachmeister und Peter Klöss. Oetinger.
- Freund, Wieland (2019). *Nemi und der Hehmann*. Beltz & Gelberg.
- Gren, Jon (2019). *Bäume. Entdecke die verborgene Welt des Waldes*. Übersetzt von Eva Sixt. DK Verlag.
- Grimm, Brüder & Schenker, Sibylle (2014). *Hänsel und Gretel*. Minedition.
- Grimm, Jacob und Wilhelm & Mattotti, Lorenzo (2011). *Hänsel und Gretel*. Carlsen.
- Grimm, Jacob und Wilhelm (2003). Hänsel und Gretel KHM 15. In Philipp Reclam (Hrsg.), *Brüder Grimm. Kinder- und Hausmärchen*. Band. 1. Ausgabe letzter Hand mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm. (S. 100–108). Reclam.
- Hach, Lena (2022). *Waldtage*. Beltz & Gelberg.
- Hauff, Wilhelm (1891). *Das Wirtshaus im Spessart*. Ehlermann.
- Lindgren, Astrid (1981). *Ronja Räubertochter*. Übersetzt von Anna-Liese Kornitzky. Oetinger.
- Mettler, René (2019). *Das große Buch der Bäume*. Übersetzt von Cornelia Panzacchi. S. Fischer.
- Michaelis, Antonia (2012). *Solange die Nachtigall singt*. Oetinger.
- Milne, Alan A. (1926). *Winnie-the-Pooh*. E. P. Dutton & Co.
- Müller, Gerda & Stottele, Gisela (2014). *Unser Baum*. Moritz Verlag.
- Müller, Thomas (2020). *Die wunderbare Welt der Eiche*. Gerstenberg.
- Poznanski, Ursula (2012). *Eleria – Die Verratenen*. Loewe.
- Poznanski, Ursula (2013). *Eleria – Die Verschworenen*. Loewe.
- Poznanski, Ursula (2014). *Eleria – Die Vernichteten*. Loewe.
- Preußler, Otfried (1957). *Die kleine Hexe*. Thienemann.
- Pyle, Howard (1991). *Robin Hood*. Ueberreuter.
- Ritter, Annegret (2020). *Im Wald wird's eng*. Kunstanst!fter.
- Rowling, Joanne K. (2023). *Harry Potter I-VII (Gesamtausgabe)*. Übersetzt von Klaus Fritz. Carlsen.
- Schiller, Friedrich (1781). *Die Räuber. Ein Schauspiel*. Metzler.
- Socha, Piotr/Grajkowski, Wojciech (2018). *Bäume*. Übersetzt von Thomas Weiler. Gerstenberg.
- Tolkien, J. R.R. (1995). *Der Herr der Ringe. Band I. Die Gefährten*. 22. Aufl. Übersetzt von Margaret Carroux. Klett-Cotta.
- Tolkien, J. R.R. (1995). *Der Herr der Ringe. Band II. Die zwei Türme*. 22. Aufl. Übersetzt von Margaret Carroux. Klett-Cotta.
- Tolkien, J. R. R. (1995). *Der Herr der Ringe (Gesamtausgabe)*. 5. Aufl. Übersetzt von Margaret Carroux. Klett-Cotta.

- Tolkien, J. R.R. (2023). *Der Hobbit oder Hin und zurück*. Übersetzt von Wolfgang Krege. Klett-Cotta.
- Tone Mygind, Rostbøll (2019). *Mein Abenteuer mit Uropa*. Übersetzt von Franziska Hüther. Woow books.
- Wagner, Antje (2018). *Hyde*. Beltz & Gelberg.
- Wolfsgruber, Linda (2020). *Die kleine Waldfibel*. Kunststifter.

Sekundärliteratur

- de Rigo, D., Libertà, G., Houston Durrant, T., Artés Vivancos, T., San-Miguel-Ayanz, J. (2017). *Forest fire danger extremes in Europe under climate change: variability and uncertainty*. Publications Office of the European Union.
- Edström, Vivi (1997). *Astrid Lindgren. Im Land der Märchen und Abenteuer*. Übersetzt von Astrid Surmatz. Oetinger.
- Ewers, Hans-Heino (1994). *Kinder- und Jugendliteratur der Romantik*. Reclam.
- Graefe, Rainer (1987). Baum, Wald, Kirche. In Bernd Weyergraf (Hrsg.), *Waldungen. Die Deutschen und ihr Wald. Ausstellung der Akademie der Künste Berlin* (S. 86–94). Nicolai.
- Jung-Kaiser, Ute (2008). Der Wald als romantischer Topos. Eine Einführung. In dies. (Hrsg.), *Der Wald als romantischer Topos* (S. 13–35). Peter Lang.
- Lison, Inger (2010). „Du kennst mich nicht und schreibst trotzdem genau, wie es mir geht!“ *Erfolgreiche Rezeption und Innovation in ausgewählten Werken Astrid Lindgrens*. Peter Lang. (Germanistik Didaktik Unterricht, 4)
- Ljungblom, Gun (1982). Ronja Räubertochter – noch ein Klassiker von Astrid Lindgren. Übersetzt von Anna-Liese Kornitzky. In *Gebt uns Bücher, gebt uns Flügel. Oetinger Almanach* (S. 43).
- Roters, Eberhard (1987). Zu lange im Wald geschlafen. In Bernd Weyergraf (Hrsg.), *Waldungen. Die Deutschen und ihr Wald. Ausstellung der Akademie der Künste Berlin* (S. 28–40). Nicolai.
- Stemmann, Anna (2020). Tannengrund und Wald. Brüchige Kindheit in Ludwig Tiecks *Die Elfen* und E.T.A. Hoffmanns *Das fremde Kind*. *Jahrbuch der GKJF*, 122–133.
- Suter, Robert (2012). Wald. In Günter Butzner & Joachim Jacob (Hrsg.), *Metzler Lexikon literarischer Symbole* (S. 470f.). 2., erw. Aufl. Metzler.
- Thomas, Klaus (2013). Verschiedene Waldbegriffe und tatsächlich verschiedene Wälder. Natur und Recht. *Zeitschrift für das gesamte Recht zum Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen und Umwelt*, 622–627.
- Trolley, Melanie (2022). Es braucht [ein] Lied von den Farben des Waldes. Ein Streifzug durch die sanftmütigen Wälder der Linder- und Jugendliteratur und -medien. In Tobias Kurwinkel & Stefanie Jakobi (Hrsg.), *Narratoästhetik und Didaktik kinder- und jugendmedialer Motive: von literarischen Außenseitern, dem Vampir auf der Leinwand und dem Tod im Comicbuch* (S. 233–250). Narr Francke.
- Zöhler, Marlene (2020). Rettet den Wald. *1001 Buch 2*, 34–35.

Internetquellen

<https://www.bundeswaldinventur.de/dritte-bundeswaldinventur-2012/hintergrundinformationen/wald-was-ist-das-eigentlich>, abgerufen am 04.09.2023.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Wald>, abgerufen am 04.09.2023.

https://www.bmel.de/DE/themen/wald/wald_node.html, abgerufen am 04.09.2023.

https://effis-gwis-cms.s3.eu-west-1.amazonaws.com/effis/reports-and-publications/annual-fire-reports/Annual_Report_2022_final_240126_print.pdf, abgerufen am 04.09.2023.

Der Wolf in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur

Literarische Verbindungen zwischen Mensch und Tier

1. Einleitung

„Die Wölfe kehren zurück“ (Carl 1994) – dieser programmatische Titel aus dem Jahr 1994 steht am Beginn einer Reihe von Kinderbüchern, die parallel zu der auch außerliterarisch stattfindenden Wiederbesiedlung Deutschlands durch die einst heimischen Wölfe erschienen sind. Begleitet wird diese geografische Wiederbeheimatung durch wechselnde Zuschreibungen: der Wolf als gefährlicher Beutegreifer, der den Jägern Konkurrenz macht und Schafe reißt, oder als Tier an der Spitze der Nahrungspyramide, welche das ökologische Gleichgewicht herstellt. Problematisch sind diese Zuschreibungen insofern, als sie jeweils mit dem Versuch einhergehen, „den Wolf [...] in eine anthropozentrische Perspektive zu zwingen und auszuklammern, was stört.“ (Ahne 2016, 105f.)

Auch in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur werden diese Zuschreibungsprozesse problematisiert. Unsere Buchauswahl umfasst „Viktor und der Wolf“ (Klug 2016), „Joki und die Wölfe“ (Poppe 2019), „Als der Wolf den Wald verließ“ (Parry, dt. 2020) und „Die weiße Wölfin“ (Walder 2021). Bereits die Titel weisen auf die zentrale Rolle des Wolfs in den Geschichten hin. Die Untersuchung der Texte soll zeigen, inwiefern es gelingt, im Sinne der Literary Animal Studies eine rein anthropozentrische Perspektive zu überwinden und die Sicht des Wolfs auf die Welt mitzudenken (vgl. hierzu Kompatscher 2021).

Dazu beschäftigen wir uns zunächst mit der Verhandlung der Wolf-Mensch-Beziehung in den Büchern „Viktor und der Wolf“ und „Joki und die Wölfe“. Anhand von „Die weiße Wölfin“ und „Als der Wolf den Wald verließ“ untersuchen wir das Potenzial der Texte, die Perspektive des Wolfs einzunehmen und so zu einer emotionalen Verbindung mit den Tieren zu gelangen. In einem Ausblick geben wir Anregungen zur didaktisch-methodischen Umsetzung.

2. Verhandlung der Wolf-Mensch-Beziehung

2.1 Problematisierung stereotyper Wolfsbilder

Eine wesentliche Rolle bei der Reduzierung des Wolfs auf ein Bild (vgl. hierzu Kompatscher & Schreiner 2022, 97) sowie die damit verbundenen gesellschaftlich codierten Emotionen wie z.B. die Angst vor dem Wolf, die in Reaktionsweisen wie Abwehr und Diffamierung zum Ausdruck kommt, stellt das Märchen vom bösen Wolf (z.B. „Rotkäppchen“, „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“) dar. Im Roman „Joki und die Wölfe“, der abwechselnd aus der

Perspektive eines Menschen und eines Wolfs erzählt, werden solcherart Verweise wiederholt aufgegriffen und problematisiert.

Joki zieht zum Stiefvater und begegnet im nahegelegenen Wald Wölfen. Als er den verloren gegangenen Welpen Schwarzohr mit nach Hause nimmt, lockt er die Elterntiere unwissentlich zum Bauernhof, und es kommt zum Riss zweier Kühe. Daraufhin begeben sich Joki und Schwarzohr auf die Suche nach dem Rudel. Als Joki in einem Moor zu versinken droht, ist es Schwarzohr, der mit seinem ersten Heulen sowohl das Rudel als auch den Stiefvater zu Hilfe holt. Jokis Stiefvater, ein überzeugter Jäger, kann daraufhin seine feindliche Haltung gegenüber Wölfen überwinden.

Das Märchen vom bösen Wolf wird von Beginn an der Geschichte unterlegt. Joki antwortet seiner Freundin Sanja auf ihre Frage, welches Tier er gern wäre: „Ich wäre gern groß, stark und wild. Ein Raubtier mit scharfen spitzen Zähnen, das sich von kleinen Sanjas ernährt.“ (Poppe 2019, 12) Der ironische Unterton unterläuft dabei das aus dem Märchen bekannte Klischee vom bösen Wolf, der kleine Mädchen frisst.

Das Märchenklischee wird insbesondere in Situationen verhandelt, in denen der Protagonist verunsichert ist. So versucht Joki nach der ersten Wolfsbegegnung, den Weg im mittlerweile dunklen Wald nach Hause zu finden und muss dabei unweigerlich an „Rotkäppchen“ denken: „Er musste nur aufpassen, dass er nicht vom Weg abkam. Wie Rotkäppchen, dachte er und kicherte nervös.“ (Ebd., 38) Die aufkommende Angst, hier bereits durch Nervosität angekündigt, kann nur durch eine ausdrückliche Vergewisserung seiner aufgeklärten Haltung im Zaum gehalten werden:

Märchen waren Lügengeschichten und sollten den Kindern Angst machen – damit sie sich nicht allein im Wald herumtrieben, zum Beispiel. Ein Wolf, der eine Großmutter fraß, sich dann verkleidete und in ihr Bett legte? Wer glaubte denn so was? (Ebd., 38f.)

Zwar wird der Wolf auch als Kälber reißender Jäger gezeigt. Furchteinflößende Situationen erlebt Joki jedoch weniger durch das Verhalten der Wölfe, sondern aufgrund des gesellschaftlich geprägten Wolfsbilds, das z.B. mit klischeehaften Bildern der Dunkelheit, des verlassenem Hauses und angsteinflößenden Geräuschen untermalt und schließlich als Irrglauben aufgelöst wird:

Aus der Finsternis drang plötzlich ein Knurren. Verdammt! Waren ihm die Wölfe etwa gefolgt? Noch ehe er den Gedanken zu Ende führen konnte, flog ein schwarzer kräftiger Körper auf ihn zu und schleuderte ihn gegen das Scheunentor. [...] „Ach, du bist's Bella [die Hündin des Stiefvaters]!“, rief Joki erleichtert. „Musst du mir so einen Schrecken einjagen?“ (Ebd., 64)

Im direkten Kontakt mit den Wölfen spürt Joki „keine Angst. Im Gegenteil. Er fühlte sich eigenartig beschützt. Als wäre er ein Teil des Rudels oder der Freund des großen Wolfes“ (ebd., 40). Im Perspektivwechsel findet sich die fast identische Formulierung: „In seiner [Jokis] Nähe fühlte sich der Welp [Schwarzohr] seltsam beschützt – beinahe so wie im Rudel.“ (Ebd., 149) Es bleibt aber ein Rest nicht auflösbare Irritation beim Tier: „Trotzdem war ihm dieses Wesen fremd. [...] Seine Nähe beruhigte und beunruhigte Schwarzohr gleichzeitig.“ (Ebd.)

Durch den Perspektivwechsel und die Problematisierung des klassischen Wolfsbilds erscheint der Wolf mehrdeutig. Die Leser*innen begleiten Joki auf seinem Weg und erhalten so Einblicke in die Handlungslogik, etwa, dass Joki mit der Mitnahme des von seinem Rudel getrennten Welpen auf den heimischen Bauernhof das Rudel angelockt hat und nicht die Wölfe, sondern er für den Riss der Kälber verantwortlich ist.

2.2 Verbindungen zwischen Mensch und Wolf

In „Viktor und der Wolf“ werden menschliche Erwartungen an den Wolf herangetragen, die dieser nicht erfüllen kann, was die Handlung des Romans wesentlich vorantreibt. Erzählt wird von dem gescheiterten Versuch, einen Wolf wie einen Hund zu halten. Als dieser aus seinem Käfig, in dem er seit Welpentagen vom „Wolfsliebhaber“ Borchart illegal gehalten wird, flieht, findet er zunächst Schutz auf einem verlassenen Güterbahnhof. Dort begegnet er Viktor, der den abgemagerten Wolf Streuner nennt. Streuner wird in einem Wildpark untergebracht, wo er schließlich eingeschläfert werden soll, da es keine weitere Perspektive zu geben scheint. Viktor kämpft um das Vertrauen des misshandelten Wolfs und um dessen Leben. Als Streuner erneut in die Hände von Tierhändlern zu fallen droht, kann Viktor ihm zur Flucht in die Freiheit verhelfen. Durch den Wechsel der Perspektiven von Viktor und Streuner und sprachliche Parallelisierungen werden die Gefühlswelten von Mensch und Tier miteinander verbunden.

Eröffnet wird der Roman mit der Wolfsperspektive, womit sie zugleich eine herausragende Rolle erhält. Nach Streuners Flucht aus dem Käfig verkehrt sich die anfängliche Angst in ein Glücksgefühl, das im körperlichen „Spüren“ atmosphärisch (vgl. Spinner 2016) ausgestaltet wird:

Er spürte die Weite, die ihn umgab. Eine Welt ohne Gitter und voller Möglichkeiten.
[...] Es war das Leben selbst, das jetzt durch seine Adern strömte. Der Wolf war frei.
(Klug 2016, 9)

Nach ihrer ersten Begegnung werden diese Gefühle des Wolfs durch die Verwendung ähnlicher Lexik mit denen von Viktor verbunden:

Er [Viktor] lief die Treppe hinab wie immer, zwei Stufen auf einmal, nahm die letzten vier mit einem weiten Satz, lief über den Schulhof zu seinem Rad und trat in die Pedale. Im höchsten Gang jagte er die Straße entlang. Nach der stickigen Luft des Klassenzimmers genoss er den Wind in seinem Gesicht. Er fühlte sich wie befreit.
(Ebd., 24)

Das hier zum Ausdruck kommende ungestüme Verhalten Viktors wird durch die Verwendung von ‚Wolfsvokabular‘ wiederum mit der ungestümen Art der Bewegung des Wolfs gleichgesetzt: „In Lichtgeschwindigkeit jagte der Wolf“ (ebd., 184) aus dem Käfig oder: „Mit wenigen Sprüngen jagte er dorthin zurück, wo er hergekommen war, wirbelte wieder herum und wiederholte das Schauspiel.“ (Ebd., 92) Im weiteren Verlauf werden auch Verlust- und Gefühle des Ausgestoßenseins von Streuner und Viktor auf der Darstellungsebene parallelgesetzt und so eine seelische Verbindung zwischen Mensch und Tier aufgezeigt.

Eine körperliche Verbindung zwischen Wolf und Mensch wird zunächst über die Augen des Wolfs etabliert und schließlich über die Hände besiegelt. Viktors erste Begegnung mit dem Wolf führt vor allem wegen dessen Augen zu einer Elektrisierung des nach dem Tod seines Vaters in sich gekehrten Jungen:

Er spürte die Anwesenheit des Wolfes im ganzen Körper. Als ob Strom durch seine Nerven floss. Seine Hände kribbelten, und auf den Armen und dem ganzen Rücken bekam er Gänsehaut. Er hatte das Gefühl, dass der Wolf in ihn hineinsah, als schaute er direkt in seine Seele. Beinahe ein wenig unheimlich. (ebd., 15)

Als Viktor Streuner im Wildpark wiederholt begegnet, aber noch nicht sein Vertrauen gewonnen hat, sieht er in misstrauische Wolfsaugen, „deren Farbe ihn an Honig erinnerte, an Bernstein oder daran, wie er nachts in fremde Wohnungen geblickt hatte, in denen Licht brannte.“ (Ebd., 166) Hier wird trotz des aufscheinenden Misstrauens ein warmer Farbton assoziiert, der Viktors Sehnsucht nach Zugehörigkeit und Aufgehobensein spiegelt. Bernstein als ‚Produkt‘ der Natur, das man sucht und selten findet, das einem eher zufällig vor die Füße gespült wird, steht auch für eine Verbindung, die nicht alltäglich ist.

Für Viktors Widersacher, der eine friedliche Wolfsbegegnung zu einer reißerischen Angriffsgeschichte umdeutet, „glühen“ (ebd., 43) dieselben Augen. Dem liegt aber weniger aufmerksame Beobachtung zugrunde, sondern, indem er den Wolf als „Bestie“ (ebd.) bezeichnet, eine entsprechende, medial und kulturell bedingte negative Ausschmückung. Die Folgen der Zuschreibungsprozesse bekommt insbesondere Borchart zu spüren, der zunächst die Hoffnung hatte, dass man einen Wolf wie einen Hund halten und erziehen könne. Als der Wolf diese Erwartung nicht erfüllt, wird er vom enttäuschten Borchart veräußert.

Schließlich ist es die Hand, welche die Grenzen zwischen Mensch und Tier durchlässig macht. Das, was den Menschen vom Wolf unterscheidet – der durch den aufrechten Gang mögliche freie Gebrauch der Hände –, wird von Streuner zunächst äußerst ambivalent erlebt. Hände sind für ihn „ein einziges großes Rätsel“ (ebd., 164). Seine erste „Bekanntschaft mit einer menschlichen Hand“ bedeutet das Ende seines Aufwachsens im Rudel: „Sie griff von oben herab in die Höhle, packte die Welpen grob im Nacken“ und „steckte [...] alle vier Geschwister in einen Käfig“ (ebd., 172). Solange Streuner die Erwartungen an das Verhalten ähnlich eines Hundewelpen erfüllt, erlebt er Hände als „zärtlich“, sucht deren Nähe und „[lässt] sogar zu [...], dass die Finger seinen Bauch kraulten, wo er sich weich und verwundbar fühlte“ (ebd., 164f.). Dieselben Hände bringen ihm, als er mehr und mehr wölfische Verhaltensweisen zeigt, neben Futter auch „Schmerzen“ (ebd., 164). Aufgrund dieser Erfahrungen reagiert Streuner mit Angst, Abwehr und schließlich Angriff, als sich Viktors Hand ihm unverhofft nähert und in sein „Revier“ eindringt. Ihm stehen keine Hände zur Verfügung; „das Mittel“, sich zu schützen, sind „seine Zähne“ (ebd., 132). Es bedarf des Einfühlens und Beschäftigens mit dem Tier und einer leiblichen Annäherung über einen längeren Zeitraum, bis Viktor diesen Zusammenhang erkennt – und mithilfe der Darstellung der Perspektiven von Viktor und Streuner auch die Leser*innen.

Viktor wiederum spürt und begreift dieses Tier so richtig erst mit seinen Händen, bis schließlich sinnbildlich dessen Herz und Leben in seiner Hand liegen. Die zentrale Szene, in der Streuner die Berührung Viktors zulässt, ist dann auch sowohl aus Viktors als auch Streuners Perspektive geschildert. Viktor reagiert sensibel auf die Körpersprache des Wolfs, den

diese erste willentlich zugelassene Berührung Überwindung kostet. Das Angebot zur Freundschaft, das Viktor ihm macht, kann Streuner schließlich annehmen – er leckt Viktor über die Hand: „Die raue Zunge kitzelte und fühlte sich an wie Sandpapier“ (ebd., 168). Das ist nicht nur Zeichen einer emotionalen Befreiung des Wolfs, sondern führt auch zu der Viktors:

Viktor musste lachen, und ohne dass er darauf gefasst war, traten Tränen in seine Augen. [...] Mit einer Hand berührte er den Wolf, während er sich mit der anderen das Gesicht abwischte. Am Himmel standen Sterne, und er roch das Gras und die Erde. Er hatte das merkwürdige Gefühl, als erwachte er aus einem langen Schlaf. (Ebd., 168f.)

Viktor spürt – verbunden mit dem Tier – Lebendigkeit und Zugehörigkeit. Als Streuner, schließlich auch körperlich befreit, vor seinem Aufbruch in die „Wildnis“ noch einmal „hinter einem Baum hervor“ tritt, beschränkt er sich nicht mehr auf ein hündisches Händelecken, sondern begrüßt Viktor „auf Wolfsart, indem er [...] seine Vorderpfoten auf Viktors Schultern legte und sein Gesicht ableckte“ (ebd., 186). Das ist gleichzeitig auch Höhepunkt der Verbindung von Wolf und Mensch – von nun an gehen beide befreit die ihnen gemäßen Wege.

Durch die Innensicht können die Leser*innen an Viktors Gedanken und Emotionen teilhaben. Mit ihm kann so fast detektivisch dessen Entwicklung hin zum Verständnis des Wolfshandelns verfolgt und der Wolf insbesondere in seiner Vielfalt und Mehrdeutigkeit kennengelernt werden. Der Wolf erhält ebenfalls eine eigene Perspektive, deren wesentlicher Bestandteil seine Emotionen und Gefühle sind. Zwar wird der Wolf auch als Raubtier dargestellt, etwa beim Fressen einer Taube, die „im frühlingshaften Morgenlicht in einer Pfütze [badete]“ (ebd., 21), wobei der mit Frieden assoziierte Vogel aus der Idylle gerissen und kurzerhand zum Opfer roher Gewalt wird. Der Wolf wird jedoch nicht auf dieses Bild reduziert. Insbesondere durch die Parallelisierung der Gefühlswelten von Mensch und Wolf erscheint er zugleich als vorsichtiges und emotional verletztes Tier. Die Parallelisierung und die emotionale Annäherung zwischen Viktor und dem Wolf Streuner reißen sukzessive die sprachlich produzierte Mensch-Tier-Grenze ein und haben ein besonderes Potenzial, zu einer Naturverbindung beizutragen (vgl. Kompatscher et al. 2021, 32ff.).

3. Perspektiveinnahme

3.1 Inszenierung der Wahrnehmung der Welt durch die Sinne eines Wolfs

Während in „Joki“ und „Viktor“ die Leser*innen zwischen den Perspektiven der menschlichen und tierischen Figuren hin- und herspringen, können sie in „Als der Wolf den Wald verließ“ allein in der Perspektive des Wolfs aufgehen.

Basierend auf den Senderdaten des real existierenden Wolfs Journey, wird die lange Wanderung des Jährlings Flink auf der Suche nach einer Partnerin in Ich-Perspektive erzählt. Die Perspektivwahl und insbesondere die Beschreibung verschiedener Sinneseindrücke und Emotionen ermöglichen eine Identifizierung der Leser*innen mit dem Wolf. Dabei wird der Fokus auf das leistungsfähigste Sinnesorgan des Wolfs – die Nase – gelegt. Das

wird im Roman zum einen explizit, zum anderen durch den Romanbeginn in medias res leiblich für die Leser*innen spürbar: „Um mich ist es dunkel, und alles, was ich weiß, weiß ich durch meine Nase“ (Parry 2020, 7). Wie der noch blinde Wolf bei seiner Geburt in die Situation hineingeworfen wird, ohne sich über seine Augen orientieren zu können, müssen auch die Leser*innen die Erfahrung des ‚Hineingeworfenseins‘ machen, ohne zu wissen, wo sie sich gerade befinden. Während die Leser*innen nach diesem Einstieg im Gegensatz zum Wolf ohne Informationen zu Gerüchen auskommen müssen, kann der Roman insbesondere über Synästhesien ein zusammenhängendes Bild von verschiedenen Sinneseindrücken vermitteln und einen Einblick in die Geruchswelt des Wolfs geben: „[Ich] [s]chnüffle [...] an der feuchten Erde über uns und dem trockenen Gras am Boden.“ (Ebd.) Dabei macht Flink aber auch die Erfahrung, nicht jedem Geruch einen Namen geben und ihn sprachlich fassen zu können, da ihm die leibliche Erfahrung außerhalb der Höhle fehlt: „Von ihrer [Mutters] Flanke über den Nacken bis zu ihrem brummig-warmen Atem sind überall namenlose Gerüche, Gerüche von der Welt außerhalb des Baus“ (ebd.).

Zum Ausdruck der visuellen Sinneswahrnehmungen werden insbesondere Umschreibungen gebraucht, was zur Authentizität, zum Verlassen der menschlichen und zum Versuch des Einnehmens der wölfischen Perspektive beiträgt:

An der dunklen Decke der großen Höhle draußen leuchtet weit oben etwas Rundes, drum herum flimmern Funken. Und zwar jede Menge Funken. Viel mehr als alle Ruten, die ich bisher gesehen habe. Mehr als alle Pfoten, sogar mehr als alle Krallen, Pfoten und Ruten zusammen. (Ebd., 12)

Was Flink hier beschreibt, ist der Nachthimmel, dessen Reize mit anderen, nicht für die Begriffe zutreffenden Wörtern im Sinne einer Periphrase (vgl. hierzu Sowinski 1999, 129) wiedergegeben werden. Auch wenn die literarische Darstellung der Sinneswelt des Wolfs unabdingbar anthropozentrisch geprägt ist und wir „nicht wissen, wie es ist, ein Tier zu sein“ (Kompatscher 2021, 39), werden durch Umschreibungen konventionelle Begriffe vermieden, was eine Annäherung an das Tier bewirkt (vgl. ebd.).

3.2 Zyklisches Erzählen und Erleben

Einen besonderen Beitrag zur Naturverbindung leistet der Roman „Die weiße Wölfin“ durch eine sorgfältig komponierte und an vielen Beispielen von der Handlungsebene bis hinein in die Wortwahl nachweisbare zyklische Erzählweise, die den natürlichen Kreislauf des Lebens spiegelt. Inspiriert von der Lebensgeschichte der Wölfin She-Wolf im Yellowstone Nationalpark wird das Leben Fünfs vom kleinsten Welpen hin zur besten Jägerin und Anführerin eines eigenen Rudels erzählt.

Das Leben der Wölfin ist gerahmt durch zwei ungleiche Donnerschläge: In der Geburt des fünften Welpen kündigt sich quasi mit einem Paukenschlag eine besondere Geschichte an: „Das erste Geräusch, das die kleine Wölfin in ihrem Leben hörte, war ein gewaltiger Donnerschlag direkt über der Höhle. Es klang fast, als wäre der Himmel aufgerissen.“ (Walder 2021, 16f.) Hier kann ein intertextueller Bezug zu Lindgrens Roman „Ronja Räubertochter“ hergestellt werden. In beiden Fällen wird eine weibliche Nachfahrin geboren, die trotz ihrer anfänglichen Kleinheit mit Ansage in ein denkwürdiges, erzählenswertes Leben tritt.

„Die weiße Wölfin“ handelt in vier Teilen von der kreisförmig zu denkenden Lebensgeschichte Fünfs: „Leben lernen“, „Erkenne deinen Platz“, „Kenne deinen Platz“ und „Leben lehren“. Sie hat schon als Welpen „genug davon, Geschichten zu hören. Sie wollte Geschichten erleben.“ (Ebd., 52) Hier scheint das Muster des Abenteuerromans – wiederum zyklisch – auf. Sein Ende findet Fünf in mancherlei Hinsicht herausragendes Leben durch einen zweiten „Donnerschlag [, der] die Luft zerriss. Es war das letzte Geräusch, das die alte Leitwölfin in ihrem Leben hörte. Es klang fast so, als wäre der Himmel aufgerissen.“ (Ebd., 199) Während der erste Donnerschlag durch ein „ist“ als natürliche Erscheinung eines Unwetters über der Höhle markiert ist, „zerreißt“ dieser zweite die Luft auf unnatürliche, gewaltsame Weise. Es ist der Schuss eines Menschen.

Fünf wird in dieser Geschichte zwar als Individuum herausgehoben (vgl. hierzu Kompatscher 2021, 231f.), aber ihr Einzelschicksal ist eingebunden in das Kommen und Gehen von Generationen: Bereits ihre Mutter ist in derselben Höhle geboren worden, wo sie später wiederum ihre Jungen zur Welt bringen wird. Der durch den Menschen willkürlich herbeigeführte Tod Fünfs kann vor dem Hintergrund der bisher etablierten Ordnung des Kreislaufs starke Emotionen durch den Erwartungsbruch auslösen. Ihr im Buch erzähltes Leben, dessen Erfahrungen sie nicht mehr selbst in Form von Geschichten an die Welpen einer neuen Leitwölfin weitergeben kann, kann die Sichtweisen der Leser*innen ändern und zur Einsicht in die intrinsische Lebensberechtigung des Wolfs beitragen. Denn es ist Fünf, welche die von Generation zu Generation weitergegebenen Leitsätze abändert und erweitert und so z.B. neue Jagdformen entwickelt.

Zur Einsicht in den natürlichen Kreislauf, in den auch der Wolf gehört, können auch weitere Prinzipien beitragen. So ist alles Geschehen in den Lauf der Jahreszeiten eingebettet, wie sie für Wölfe erlebbar sind. „Noch verteidigte der Sommer in voller Stärke sein Revier, doch der Herbst schlich schon um seine Grenzen und nachts erinnerte die aufkommende Kühle daran, dass er bald kommen würde.“ (Walder 2021, 181) Neben der bekannten Personifizierung der Jahreszeiten werden mit Begriffen wie „Revier“ und „Grenzen“ zentrale Wörter aus dem ‚Wolfswortschatz‘ aufgegriffen und auf die Jahreszeiten übertragen. Als würden auch sie miteinander um den Lebensraum kämpfen, „verteidigt“ der Sommer und „schleicht“ der Herbst. (Ebd., 132) Bildliche Vergleiche verbinden jahreszeitliche Erscheinungen mit wölfischen Erfahrungen, wenn „sich der Herbst über die Landschaft breit gemacht [hatte] wie ein satter Bär auf seiner Beute.“ (Ebd., 188)

Aus der Wolfsperspektive wird auch der Nahrungskreislauf explizit verhandelt. Als Fünf als neugierige, aber noch nicht wehrhafte junge Wölfin sich vom Rudel entfernt, erfährt sie angesichts des über ihr kreisenden Weißkopfadlers von der Mutter, dass sie als Welpen noch nicht so weit oben in der Nahrungspyramide steht wie später als ausgewachsener Wolf: „Für ihn bist du die Beute. Auch er hat Junge und die wollen fressen. Du hast noch nicht mal alle Zähne, du kannst nicht kämpfen. Dein einziger Schutz ist das Rudel.“ (Ebd., 46) Der vermeintlich starke Wolf wird als verletzlich gezeigt. Dazu tragen auch die wiederholten Schilderungen von Jagdszenen bei, aus denen der Wolf ohne Beute hervorgeht. Jagd ist anstrengend und zuweilen gefährlich, aber lebensnotwendig. Auch hier entsteht nicht das Bild einer alles tötenden Bestie, sondern eines Lebewesens, das zum Leben Nahrung braucht.

4. Didaktisch-methodische Anregungen

Die verschiedenen Perspektiven auf den Wolf lassen eine Bearbeitung der vier Romane im Rahmen einer Buchpalette in den Klassenstufen 4–6 lohnend erscheinen. Dabei liest jedes Kind das Wolfsbuch seiner Wahl, was über den Austausch zu allen Büchern im Plenum verschiedene Fragestellungen der Literary Animal Studies in den Unterricht holt.

Unsere methodischen Überlegungen basieren auf dem Konzept „Natur erleben – Natur erlesen“ (Köhler 2013). Köhler geht davon aus, dass medial vermittelte Naturerfahrungen mit authentischen Naturbegegnungen verbunden werden müssen, um handlungswirksam zu werden (vgl. ebd., 28). Dazu verbinden wir Methoden aus der Wildnispädagogik (Natur erleben) mit Methoden der Literaturdidaktik (Natur erlesen).

4.1 Wahrnehmung durch die Sinne eines Wolfs

In allen Büchern werden die besonderen Sinnesleistungen von Wölfen sichtbar, die zum Nachempfinden anregen. Um die Perspektiven der Wölfe nachzuvollziehen und die Vorstellungsbildung anzuregen (vgl. Spinner 2006), bietet es sich an, die Wolfsperspektive auch leiblich einzunehmen. Dazu kann auf die Kernroutinen und achtsamkeitserweiternden Methoden der Wildnispädagogik wie ‚Schleichen wie ein Wolf‘, ‚Rehohren‘, bei dem die Hände wie ein Schalltrichter genutzt werden, oder ‚Weitwinkelblick‘ zurückgegriffen werden (vgl. Young et al. 2017). Das erlaubt ein Erweitern der alltäglichen Wahrnehmung und kann gleichzeitig Anlass sein, die grundsätzliche Gebundenheit an menschliche Wahrnehmung zu reflektieren:

- *Probiert die Methoden ‚Rehohren‘ und ‚Weitwinkelblick‘ aus und achtet darauf, wie sich eure Hörleistung und euer Blickfeld verändert.*
- *Versucht, mit den Füßen zu ‚sehen‘, um beim Schleichen den Blick auf die Umgebung frei zu haben.*
- *Schreibt in Ich-Perspektive, wie sich eure Wahrnehmung ändert. Ihr könnt auch als Wolfs-Ich schreiben.*

Die Nachahmung des Diagonalgangs auf allen Vieren ermöglicht es, Besonderheiten von Gangart und Blickperspektive eines Wolfs zu erspüren:

- *Bewegt euch auf allen Vieren, wobei jeweils das Bein der einen in den Handabdruck der anderen Seite tritt.*
- *Wie fühlt sich das an? Was nehmt ihr anders wahr als sonst? Verändert der geringere Abstand zum Boden eure Wahrnehmung?*

Eine Rückbindung an den Text erfolgt über handlungs- und produktionsorientierte Methoden. Da der Wolf seine Umwelt vornehmlich mit der Nase wahrnimmt, liegt es nahe, sich auf das Empfinden von Gerüchen (z.B. im Wald) einzulassen und das Wahrgenommene mit Vergleichen, Adjektiven oder Wortneuschöpfungen auszudrücken. Die Perspektive von Fünf und Flink einnehmend, lassen sich unbekannte Pflanzen oder Tiere mit neuen bildlichen Be- oder Umschreibungen fassen. Der künstlerische Ausdruck durch Farben und das

Schreiben poetischer Texte ermöglichen eine Annäherung an die Wolfsaugen, die insbesondere auf die menschlichen Figuren in den Texten eine Faszination ausüben. Durch den Vergleich der Ausdrücke der Schüler*innen mit denen in den Büchern wird die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrgenommen (vgl. Spinner 2006).

4.2 Problematisierung stereotyper Wolfsbilder und Verbindung zwischen Wolf und Mensch

Die Mehrdeutigkeit des Wolfs kann Anlass sein, sich mit dem Fremden und Widersprüchlichen auch emotional in literarischen Gesprächen auseinanderzusetzen (vgl. Stiller 2017, 29). In diesem Zusammenhang lassen sich Handlungslogik und Märchenmotivik erarbeiten (z.B. durch einen Textvergleich: *Wie wird der Wolf im Märchen von „Rotkäppchen“, wie in „Joki und die Wölfe“ dargestellt?*), aber auch die symbolische Bedeutung des Wolfs bei indigenen Völkern, z.B. als Bruder Wolf, in der Mythologie oder in Namen ergründen. In Verbindung mit der Konzentration auf die Emotionen der Tierfiguren (*Markiert Textstellen, in denen die Wölfe [ähnlich wie Menschen] Emotionen erleben.*; vgl. hierzu auch Kompatscher & Schreiner 2022, 84) werden so Vorurteile abgebaut, was im Sinne der Ethical Literary Studies dazu führen kann, „dass wir auch realen Tieren gegenüber verständnisvoll und solidarisch agieren.“ (Kompatscher 2023, 19)

Um der Achtung allen Lebens über Mensch-Tier-Grenzen hinweg im kulturökologischen Sinne nachzugehen, lässt sich die Intertextualität der Handlung in „Die weiße Wölfin“ zu „Ronja Räubertochter“ nutzbar machen. Besondere Bedeutung erhält der intertextuelle Verweis, der sich in der Geburtssituation zeigt, dadurch, dass „Ronja Räubertochter“ als Höhepunkt von Lindgrens literarisch gestalteter Naturverbundenheit gilt (vgl. Zamolska 2019). Ronjas Überzeugung: „Das Leben ist etwas, das man hüten und bewahren muss“ (Lindgren 1982, 210), kann mit dem Leben der Wölfin Fünf in Verbindung gebracht werden, das durch den Schuss eines Jägers endet.

4.3 Aufrufen von Wissensbeständen und zyklisches Erzählen

Da drei der vier Romane im Anhang teils ausführlich Sachwissen zum Wolf bereitstellen, lässt sich über einen Vergleich dieser Informationen mit den Handlungen im Text das dargestellte Wolfsbild überprüfen. Zu den real existierenden nordamerikanischen Wölfen She-Wolf und Journey kann in Sachbüchern oder im Internet recherchiert werden. In „Joki und der Wolf“ wird explizit über den „märkischen Sand“ Brandenburg als Handlungsort markiert, was dazu einlädt, sich über dessen Entwicklung zum „Wolfsland“ zu informieren und verschiedene Interessenlagen (Weidetierhalter, Jäger, Naturschützer) z.B. in einer Debatte zu verhandeln. Ebenso könnte das Zitat Jim Brandenburgs: „Wir dürfen niemals vergessen, dass ein Wolf dasselbe will wie wir: Nahrung, Raum, Frieden, soziale Ordnung und eine gesunde Umwelt zum Leben“ (Brandenburg 2000, 151) für eine Auseinandersetzung mit Mensch-Tier-Grenzen herangezogen werden.

Über Textvergleiche kann der Blick auf Wiederholungen, aber auch individuelle Abwandlungen von Grundsätzen des Wolfslebens (v.a. in „Die weiße Wölfin“) gelenkt und so der Kreislauf des Lebens, aber auch die Individualität von Tieren thematisiert werden.

5. Fazit

Auch wenn kulturelle Zuschreibungen in den Texten, die von Mensch und Wolf handeln, immer wieder auftauchen, verhandelt und überwunden werden, wird dem Wolf eine zentrale Stellung mit ausgeprägter Handlungsmacht eingeräumt. Über die Parallelisierung von menschlichen und wölfischen Gefühlswelten werden grundlegende Verbindungen zwischen Tier und Mensch gezeigt.

Indem zwei der Romane Schicksale real existierender Wölfe aufnehmen und diesen Zusammenhang im Nachwort aufzeigen, gelingt es auf besondere Art und Weise, Wölfe nicht nur als homogene Spezies, sondern auch als individuelle Subjekte zu zeigen. Durch Perspektivübernahme und stilistische Mittel wie Vergleiche und Synästhesien kommt es zu einer Aufweichung starrer Mensch-Tier-Grenzen. Gleichwohl wird das Wildtier als mehrdeutiges Wesen in allen der hier untersuchten Romane anerkannt. Diese Aspekte machen die Romane sowohl für literarisches Lernen als auch BNE (Ziel 15 der Vereinten Nationen: „Leben an Land“) nutzbar.

Literatur

Primärliteratur

- Carl, Heike (1994). *Die Wölfe kehren zurück*. Erika Klopp.
Klug, Hannes (2016). *Viktor und der Wolf*. Rowohlt.
Lindgren, Astrid (1982). *Ronja Räubertochter*. Deutsch von Anna-Liese Kornitzky. Oetinger.
Parry, Rosanne (2020). *Als der Wolf den Wald verließ*. Mit Illustrationen von Mónica Armiño. Aus dem Engl. von Petra Knese. Copenrath.
Poppe, Grit (2018). *Joki und die Wölfe*. Peter Hammer.
Walder, Vanessa (2022). *Die weiße Wölfin*. Mit Illustrationen von Simona M. Ceccarelli. Loewe.

Sekundärliteratur

- Ahne, Petra (2016). *Wölfe. Ein Portrait*. Matthes & Seitz.
Brandenburg, Jim (2000). *Bruder Wolf. Das vergessene Versprechen*. Tecklenborg.
Kompatscher, Gabriela, Spannring, Reingard & Schachinger, Karin (2021). *Human-Animal Studies* (2. Aufl.). Utb.
Kompatscher, Gabriela & Schreiner, Sonja (2022). *(Artger)echtes Leben lehren. Human-Animal Studies im Literaturunterricht und in anderen Fächern*. wbg Academic.
Kompatscher, Gabriela (2023). Human-Animal Studies. In Jan-René Schluchter (Hrsg.), *Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Medienpädagogik* (S. 15–22). Kopaed.
Köhler, Karheinz (2013). Natur erleben – Natur erlesen. Wie Kinder ihre Umwelt begreifen. In Hans-Heino Ewers, Gabriele von Glasenapp & Claudia Maria Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 19–30). Baltmannsweiler.

- Sowinski, Bernhard (1999). *Stilistik. Stiltheorien und Stilanalysen* (2. Aufl.). Metzler.
- Spinner, Kasper H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6–16.
- Spinner, Kasper H. (2016). Atmosphäre: ökologisch, ästhetisch und didaktisch. In Sieglinde Grimm & Berbeli Wanning (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik* (S. 309–326). V&R unipress.
- Stiller, Tanja (2017). *Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Young, Jon, Haas, Ellen & McGown, Evan (2017). *Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur*. Band 2. Handbuch der Aktivitäten. Biber-Verlag.
- Zamolska, Anna (2019). Lindgren, Astrid: Ronja Räubertochter. *KinderundJugendmedien.de* (<https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/werke/2727-lindgren-astrid-ronja-raebertochter>, abgerufen am 17.07.2023).

Der Baum – Symbol des Lebens und Objekt der Zerstörung

Oder: Wie der Baum vom Objekt zum Subjekt seiner Geschichte wird

*Wer rennt, sieht nur nach vorn, wer
stillsteht, sieht die ganze Welt um sich
herum.*

Eine Eichenweisheit, Bibi Dumon Tak¹

1. Einleitung

Der Mensch betrachtet Bäume als Baumaterial, als regenerative Energie, als Rohstoff für Papier und andere Produkte. Gleichzeitig wird der Baum als Symbol des Lebens verehrt. Er ist Baum der Erkenntnis, Wohnsitz der Götter und Ursprung der Menschheit. Der Baum steht beispielhaft für die ambivalente Haltung des Menschen zur Natur. Diesen Widerspruch spiegelt auch die ökologische Kinder- und Jugendliteratur.

Anhand von drei Textbeispielen wird der Frage nachgegangen, wie das Mensch-Natur-Verhältnis am Beispiel des Baumes in der aktuellen, ökokritischen Kinder- und Jugendliteratur aufgezeigt wird und welche Rollen der Baum auf den Ebenen von *discours* und *histoire* jeweils spielt. Zudem sollen intertextuelle Bezüge zur literarischen Tradition des Baum-Symbols hergestellt werden. Hierfür wird im folgenden Kapitel ein kurzer Einblick in die Bedeutung des Baums in der Mythologie, im Märchen und in Klassikern der Kinderliteratur gegeben. Anschließend werden die drei aktuellen Textbeispiele vorgestellt und unter Bezugnahme auf das triadische Funktionsmodell nach Hubert Zapf analysiert. Resümierend werden die drei Texte zusammengeführt und ein Ergebnis zur leitenden Frage nach dem Mensch-Natur-Verhältnis formuliert. Die drei Textbeispiele sind der zweibändige, fantastische Roman *Tobie Lolness* (2008, 2010) von Thimotheé de Fombelle, die Dystopie *Die Welt von der ich träume* (2021) von Marie Pavlenko und das erzählende Sachbuch *Die Eiche und der Federschopf* (2022) von Bibi Dumon Tak.² In allen drei Werken ist der Baum weit mehr als nur ein Motiv neben anderen. Er bestimmt den gesamten Handlungsraum des Textes, wird zur zentralen Figur oder zum Hauptmotiv. Hierdurch ergeben sich unterschiedliche erzähltechnische Variationen der Darstellung von Bäumen, die unter ökokritischer Perspektive vorgestellt werden können.

1 Dumon Tak 2021, 106.

2 Die Bücher von de Fombelle und Pavlenko wurden aus dem Französischen, Dumon Taks Kinderbuch aus dem Niederländischen übersetzt. Ich arbeite jeweils mit den deutschsprachigen Übersetzungen.

2. Der Baum als Symbol

Der Baum ist eines der wirkungsmächtigsten Symbole in der Kulturgeschichte der Menschheit (vgl. Höhler 1985, Brosse 2001, Moeninghoff 2008, Grüning 2012). Die ostafrikanischen Sandawe ebenso wie die Herero glauben, dass die ersten Menschen aus einem Baum erschaffen wurden (vgl. Höhler 1985, 145); „nach germanischer Überlieferung bildeten die Götter den Mann aus einer Esche (Ask), die Frau aus einer Ulme (Embla)“ (Lurker 1988, 79). Ähnliche Mythen gibt es in Sibirien und in Australien (vgl. ebd.).

Die Vorstellung von einem Weltenbaum, der die Welt in Himmel, Erde und Unterwelt teilt, findet sich in zahlreichen Mythologien von Persien über Indien bis zu der germanischen *Edda* (vgl. ebd., 17 ff.). Bäume wurden als Wohnsitz der Götter und Naturgeister (z.B. der Dryaden) verehrt. Die Römer bestaunten die Eichen Germaniens als „Zeitgenossen des Ursprungs der Welt“ und als „fast unsterblich“ (Plinius, 77 n.Chr., zitiert nach Brosse 2001, 82). In der antiken Mythologie wird vom Baum im Garten der Hesperiden erzählt, dessen goldene Äpfel unsterblich machen. Ähnliches findet sich im Alten Testament in der Genesis. Dort ist in der Beschreibung des Paradieses vom Lebensbaum, durch den Unsterblichkeit erlangt werden kann, und vom Baum der Erkenntnis die Rede (Mose, Genesis 2). Dies sind nur wenige Beispiele aus der Geschichte des Baums als Symbol, die den Horizont der Sinnbezüge andeuten.³ Im Folgenden können lediglich die literarischen Ursprünge dargestellt werden, die auch für die Interpretation der hier angeführten kinder- und jugendliterarischen Texte von Bedeutung sind. Ebenfalls wird darauf verzichtet, die Zuschreibungen zu den unterschiedlichen Baumarten zu diskutieren, da diese Differenzierung für die zu besprechenden ökokritischen Texte kaum eine Rolle spielt.⁴

Zunächst ein Beispiel für den Baum als Symbol der Welt: Die Vorstellung von der Ordnung des Universums zeigt sich eindrücklich in dem Bild des Weltenbaums, wie er in der *Edda* des isländischen Dichters Snorri Sturluson (1178–1241) vorgestellt wird. Die Riesenesche Yggdrasil bildet die Achse des Universums, die schon lange, bevor die Menschen die Erde bevölkerten, existierte. Ihre Äste reichen zum Sitz der Götter hinauf und ihre drei Wurzeln führen in die Unterwelt der Götter, zu den Vorgängern der Menschen und ins Totenreich. In Letzterem entspringt auch der Brunnen, der die ganze Erde bewässert. Der Baum ist die Quelle allen Lebens, er bietet allen Lebewesen Schutz und Nahrung. Schon in der *Edda* wird der Weltenbaum als „stets bedroht“ (Brosse 2001, 13) beschrieben, denn eine Schlange nagt an den Wurzeln des Baums und Hirsche fressen seine jungen Triebe.

Eine weitere tradierte Vorstellung ist die vom paradiesischen Baum: der bereits erwähnte Baum im Garten der Hesperiden sowie die beiden Bäume im Garten Eden. Auch im Märchen finden sich diese paradiesischen Bäume: So erhält Aschenputtel unter dem Haselstrauch, der auf dem Grab der Mutter wächst, die von Gold und Silber gewirkten Kleider (Grimm KHM 21). Ein anderer paradiesischer Baum taucht im Märchen *Einäuglein, Zweiäuglein und Dreiäuglein* auf, der mit Blättern von Silber und Früchten von Gold aus den Eingeweiden einer Ziege hervorstößt (Grimm KHM 130). In beiden Märchen werden

3 Weitere Informationen sind u.a. den Bänden von Höhler (1985) und Brosse (2001) zu entnehmen sowie bei Moeninghoff (2008) nachzulesen.

4 In allen drei Texten werden Laubbäume beschrieben. Laut des Klappentextes bei de Fombelle ist der beschriebene Baum eine Eiche, was aber im Text selbst kaum eine Rolle spielt. Bei Dumon Tak wird die Baumart genauer bestimmt, was mit dem teilweise informierenden Charakter des Textes zu begründen ist.

benachteiligte Töchter durch den Baum unterstützt und belohnt. Der Baum mit den goldenen Früchten, wie er schon in der antiken Mythologie erwähnt wird, ist auch ein Motiv in dem Märchen *Der goldene Vogel* (Grimm KHM 57).

Diese paradiesische Vorstellung vom Baum wird in der Literatur immer wieder aufgegriffen. Sie findet sich u.a. auch in *Pippi Langstrumpf* von Astrid Lindgren: Pippi, Annika und Thomas sitzen an einem schönen Tag Ende August vor der Villa Kunterbunt.

Ein Birnbaum, der direkt hinter dem Zaun stand, streckte seine Zweige so weit herunter, daß die Kinder die kleinen, goldroten Augustbirnen ohne große Mühe pflücken konnten. Sie kauten und aßen und spuckten die Kerngehäuse auf den Weg. (Lindgren 1996 [1949], 77)

In der Geste der zu den Kindern heruntergestreckten Zweige erweist sich der Baum als Freund und Spender. In der Topographie des Kindheitsparadieses der Villa Kunterbunt spielen Bäume noch an anderen Stellen eine Rolle. Dort gibt es nicht nur viele Obstbäume, sondern auch, „das Beste von allem“ (ebd., 86), Eichen und Ulmen, auf denen die Kinder klettern können. Andere Bäume haben wiederum eine Schutzfunktion, z.B. eine Eiche, die ihre Krone „wie ein großes grünes Dach“ (ebd., 87) über die Kinder ausbreitet. Es gibt auch einen hohlen Baum, der als Versteck dienen kann (vgl. ebd., 93), und einen anderen, in dem Annika und Thomas wunderbare Dinge finden (vgl. ebd., 40 f.). Ähnlich wie der Birnbaum vor der Villa Kunterbunt scheint auch die Linde in *Wir Kinder aus Bullerbü*, die zwischen dem Mittel- und dem Südhof steht, ihre Zweige aktiv von dem Fenster von Lasse und Bosse zum Fenster von Ole hin auszustrecken, damit die Kinder sich problemlos besuchen können (vgl. Lindgren 1996 [1954], 16). Als die Väter beschließen, den Baum zu fällen, schützen ihn die Kinder (vgl. ebd., 17). Während die Erwachsenen als Gefahr für den Baum auftreten, sind die Kinder Freunde und Beschützer.

Auch in *Pu der Bär* (1926) von Alan Alexander Milne bestimmen Bäume die Topographie des Textes. Die Geschichten um Christopher Robin, Winnie der Pu und ihren Freunden sind im Hundertsechzig-Morgen-Wald angesiedelt. Pu, die Eule, Ferkel und Christopher Robin wohnen jeder für sich in einer kleinen, behaglichen Wohnung in einem der Bäume. Der Wald ist hier eine kindliche Fantasielandschaft, in der die Freunde einander besuchen, Expeditionen machen und Abenteuer erleben.

Als Abenteuerlandschaft kehrt der Baum auch in *Tobie Lolness* wieder.

3. Der Baum als Handlungsort, Motiv und Erzähler*in

3.1 Der Weltenbaum als Handlungsort in *Timothée de Fombelles* *Tobie Lolness*

Fast die gesamte Handlung des fantastischen Abenteuerromans *Tobie Lolness* spielt auf einem Baum. Dort lebt eine Gesellschaft von winzig kleinen Menschen von ein bis zwei Millimetern Größe. Im Zentrum der Erzählung steht Tobie Lolness, der am Anfang der Geschichte 12 Jahre alt ist, im zweiten Teil des Romans ist er 16 Jahre. Seine Eltern sind Maia und Sim, ein Gelehrter. Die Familie befindet sich im Exil in den unteren Ästen des Baumes, weil Sim nicht gewillt war, eine Entdeckung preiszugeben, die den Bestand des

Baumes gefährdet hätte. Sein Widersacher Jo Mitch, ein Rüsselkäferzüchter, der für Wohnsiedlungen die Äste des Baumes aushöhlt, wollte die Erfindung an sich reißen, um die Bohrungen mechanisieren und damit noch effektiver beschleunigen zu können. Dem stellt sich Sim entgegen und so wird er mit der ganzen Familie verbannt und später sogar inhaftiert und zu Zwangsarbeit bei Jo Mitch verurteilt.

Im zweiten Band rückt die Liebe zwischen Tobie und Elisha, seiner Freundin aus den niederen Ästen, in den Vordergrund. Eine abenteuerliche Handlung entspinnt sich bis zur Wiedervereinigung der Liebenden. Tobie rettet schließlich die unterjochten Menschen und den Baum aus den zerstörerischen Händen von Jo Mitch. Die Löcher im Baum werden gestopft und so kann die Natur wieder heilen.

De Fombelle entwirft in den beiden Figuren, Sim Lolness und Jo Mitch, das Konzept zweier unterschiedlicher Mensch-Natur-Beziehungen: Sims Position ist die des Gelehrten, der die Geheimnisse der Natur zu ergründen, sie aber auch zu schützen sucht. Er ist überzeugt, dass der Baum lebendig und damit ein „empfindlich[es]“ (de Fombelle 2008, 65) Wesen sei. Jo Mitchs Haltung ist die des Industriellen, dessen einziges Interesse die Naturausbeutung ist, womit er letztlich die Lebensgrundlage aller zu zerstören droht. Er wird als Karikatur eines Menschen dargestellt, der geistig, seelisch und körperlich vollkommen deformiert ist. De Fombelle führt mit dem Konflikt zwischen Sim Lolness und Jo Mitch einen kulturkritischen Metadiskurs ein, der die Fehlentwicklung des menschlichen Naturverhältnisses anprangert, bei dem die Natur nur als auszubeutendes Materiallager betrachtet wird.

Mit Tobie wird eine dritte Form des Mensch-Natur-Verhältnisses vorgestellt. Im ersten Teil des Romans wird in Analepsen von seiner Kindheit in den unteren Ästen des Baumes erzählt. Als Kind erlebt er die „unteren Kolonien“ des Baums als ein riesiges, magisches Land „zum Spielen und Träumen“ (ebd., 20). Er bewegt sich mit schlafwandlerischer Sicherheit durch diese Abenteuerlandschaft. Als Heranwachsender – am Ende des ersten Bandes – wird deutlich, dass Tobie nur im Baum seine wahre Identität finden kann, dass der Baum sein „Lebensfaden“ (378) ist. Er ist auf das Engste mit ihm verbunden.

Der Baum ist die Welt der handelnden Figuren: ihr Wohnort, ihre Heimat, eine vielfältige Landschaft, Spender von Lebensmitteln und Baumaterial. Alles lebt nur durch den Baum. Diese Darstellung des Baums knüpft an den mythologischen Lebensbaum an. Erinert wird zugleich an das Bild des Weltenbaums, denn er ist die Achse der Welt, die das Unten mit dem Oben verbindet: eine Unterwelt, in der die scheinbar gefährlichen „Hautlosen“ hausen, mit einer Oberwelt der Privilegierten, die in den oberen Ästen residieren. In einer ökokritischen Perspektive wird der Baum als ausgebeutetes Objekt und gefährdetes Lebewesen beschrieben. Außerdem werden die Auswirkungen des menschlichen Handelns auf das Klima geschildert, wenn Sim Lolness aufgrund seiner Temperaturaufzeichnungen „immer wärmere Sommer konstatiert“ (ebd., 115). Gleichzeitig wird für die Lesenden der Baum, wie für Tobie, zu einem „riesige[n] Land zum Spielen und Träumen“ (ebd., 20), wenn de Fombelle schildert, wie sich Tobie durch die gefährliche Gebirgslandschaft, die der Baum für die winzig kleinen Menschen darstellt, bewegt, wie er über schmale Stege balanciert, Überhänge überwindet und auf Rindenstücken in die Tiefe stürzt. Hier ist neben der ökokritischen Perspektive auf den Baum auch das für die Kinderliteratur typische Bild der Abenteuerlandschaft erhalten geblieben, bei dem der Baum aber niemals zum Feind des Kindes wird, es vielmehr vor den feindlichen Mächten schützt. Die Perspektive auf den Baum bleibt allerdings in der gesamten Erzählung eine menschliche. Sim Lolness spricht

dem Baum zwar den Status eines Lebewesens zu, das (im zweiten Band) auch gegen seine Zerstörung ankämpft (vgl. de Fombelle 2010, 212), aber letztlich sind es die Menschen, die seine Verletzungen zu heilen versuchen. Obgleich immer wieder eine animistische Sicht angedeutet wird, wenn z.B. der Baum Tobie bei seiner Flucht vor Verfolgern schützt, wird der Baum nicht zum Agens der Handlung. Bei de Fombelle hat der Baum keine eigene Stimme. Menschen müssen diese stellvertretend für ihn erheben.

3.2 Der Baum als Motiv eines dystopischen Zukunftsszenarios und einer Ökotope in Marie Pavlenkos *Die Welt, von der ich träume*

Eine Schutzfunktion wie für Tobie hat der Baum auch in dem Roman von Marie Pavlenko, allerdings ist die Topographie der Erzählung weit mehr durch eine Wüstenlandschaft geprägt, denn der Roman spielt in einer dystopischen Welt, nachdem die Menschen alles Leben „vergiftet“ (Pavlenko 2021, 128) haben und sowohl die Stadt als auch die Landschaft der Wüste zu einem *locus terribilis* geworden sind. Während die Haupthandlung eine in Raum und Zeit unbestimmte Dystopie zeigt, deutet die Rahmenhandlung eine ökotopische Wendung an.⁵

Erzählt wird aus der Ich-Perspektive der 12-jährigen Samaa, die in einer Stammesgesellschaft mitten in einer öden Wüstenlandschaft aufwächst. In ihrer Welt ist Wasser ein seltenes Gut, Flüssigkeit nehmen die Menschen in Form eines Gels zu sich und die vorherrschenden Lebensmittel sind Proteinpulver und Energieriegel. Der Sauerstoff in der Luft ist knapp, daher benötigen die Menschen Sauerstoffflaschen. Diese Güter tauschen die Händler in Samaas Stamm gegen „Oltz“, das ist der Name für gefällte Bäume. Das Oltz bringen die Jäger von ihren Expeditionen heim. Auch Samaas Vater war ein Jäger, der aber auf einer Expedition gestorben ist, denn die Jagd nach den extrem selten gewordenen Bäumen ist ein gefährliches Unterfangen. Doch Samaa möchte nichts lieber, als selbst Jägerin werden, eine Rolle, die aber in ihrer Welt allein Männern vorbehalten ist. Heimlich folgt sie der nächsten Expedition der Jäger. Schon nach wenigen Tagen verliert sie deren Spur und verirrt sich in der Wüste. Als sie Schutz vor einem Sandsturm sucht, wird Samaa zudem von einem Raubtier angegriffen. Ohne zu sehen, wohin sie läuft, flieht sie vor dem Tier und stürzt in eine Doline, eine Vertiefung mitten in der Wüste, deren Felswände zehn Meter in die Höhe ragen und unbezwingbar für Samaa sind. In der Doline begegnet Samaa zum ersten Mal in ihrem Leben einem in der Erde verwurzelten Baum, den sie zunächst für ein „Monster“ (ebd., 63) hält.

Auf den folgenden hundert Seiten wird der Bewegungsraum der Erzählung auf die Doline beschränkt. Die Heldin kommt mehr und mehr zum Stillstand. Erzählt wird nun von ihrem Überlebenskampf und von ihrem allmählichen Entdecken des Ökosystems in der Doline: dem Baum, den sie Naia nennt, der Spinne Tewina, den Ameisen, dem Schilf am Teich und der Quelle. Dieser Ort, dem Samaa nicht mehr enttrinnen kann, wird zum *locus amoenus*. Samaa erkennt hier die Zusammenhänge der Natur: dass nichts ohne Wasser leben kann, wie Bäume sich fortpflanzen, dass Insekten vom Baum und Vögel wiederum von den Insekten leben. Am Ende wird Samaa von den Jägern gerettet, doch diese töten den

5 Der Roman könnte auch als „risk narrative of catastrophe“ (Zemanek 2018, 42) eingeordnet werden.

Baum Naia. Aber Samaa hat einige Samen des Baumes retten können und ein Ableger von Naia überlebt in der Doline. Schließlich kann Samaa die Frage ihres Freundes Solas, von welcher Welt sie träume, beantworten:

„Wenn ich Zauberkräfte besäße, wenn ich die Erde und den Himmel umformen, den Ort, an dem wir leben, neu erfinden könnte, dann würde ich eine Welt voller Naias erschaffen, voller Quellen und Tewidas.

Das ist die Welt, von der ich träume.“ (Ebd., 166)

Diese Utopie von Samaa wird in der Rahmenhandlung, die wiederum einige Generationen später spielt, als erfüllt beschrieben.

Die Welt, von der ich träume ist ein ökokritischer Roman, in dem die Folgen des menschlichen Fehlverhaltens in drastischer Form vor Augen geführt werden: Die Menschen haben die Welt zu einem fast unbewohnbaren Ort gemacht, an dem kaum noch Pflanzen und Tiere leben. In der Erzählung kommt die marginalisierte Position der Natur in verschiedenen Stimmen zu Wort: in den Äußerungen der Ältesten des Stammes, die vor allem von den Männern für verrückt gehalten wird, weil sie das Töten der Bäume zu bekämpfen versucht, und in den Stimmen der Natur – im „[F]lüstern und [S]ingen der Blätter“ (ebd., 67) des Baumes Naia, das Samaa zunächst als „unbekannte Sprache“ (ebd., 62) wahrnimmt, im „Gesang“ (ebd., 79) des Wassers und in den „Flötentöne[n]“ (ebd., 148) der Vögel. Samaa erkennt den Baum als Lebewesen, das Gemeinsamkeiten mit ihr selbst hat: Sie sieht, wie der Baum „blutet“ (ebd., 133) und wie er Kinder bekommt. Sie spürt, wie er ihr Schutz, Geborgenheit und Stabilität vermittelt. Als Ursprung des Lebens erkennt sie das Wasser der Quelle in der Doline. Insbesondere das Wasser wird zum Kontrastbild zur menschlichen Kultur, konzentriert im Bild der Stadt, die alles ist, „[...] was das Wasser nicht ist. Sie ist grau, aufdringlich, kompliziert bedrückend und bedrohend. Das Wasser ist einfach.“ (Ebd., 83f.)

Hier knüpft die Autorin an eine alte Tradition der Kinder- und Jugendliteratur an, in der die Dichotomie von Stadt und Natur entworfen wurde. Entsprechend romantischer Diktion wird auch die Utopie durch die kindliche Erlöserin herbeigeführt, denn Samaa ist es, welche die Einheit mit der Natur wiederfindet: „Ich verwandle mich allmählich in einen Baum.“ (Ebd., 125) „Ich bin wie Naia“ (ebd., 149). Wie bei de Fombelle sind Protagonist*in und Baum eng verbunden. Sowohl Tobie als auch Samaa sind Teil der Natur und betrachten den Baum nicht als das Andere. Während dies bei Tobie von Anfang an so zu sein scheint, lernt Samaa es allmählich, indem sie einerseits der Wüste, einem „literarische[n] Ort des anti-anthropozentrischen Denkens“ (Küpper 2018, 274), ausgesetzt und zugleich gezwungen ist, mit einem Baum und fast wie ein Baum zu leben. Samaa ist es schließlich auch, die den Samen für eine neue, belebte Welt pflanzt. So knüpft das utopische Modell einer erneuerten Welt, wie sie von Pavlenko vorgestellt wird, nicht an postmoderne Vorstellungen, sondern an romantisierende Bilder von einer im Wald und in Baumhäusern lebenden Gesellschaft an. Diese Ökotope wird von Pavlenko eng mit einem feministischen Ansatz verbunden: Die Frauen sind es, die den Anstoß zur Veränderung der Welt geben, und Naia selbst ist ebenfalls weiblich aufgefasst: „Naia ist wie meine Mutter“ (Pavlenko 2021, 150). Der Baum wird im Laufe der Erzählung in der Perspektive von Samaa immer mehr vom Objekt zum Subjekt.

Das Baum-Motiv wird von Anfang an von Pavlenko eingeführt und wiederholt, es variiert zwischen geagtem, gefährdetem und heilemdem, mütterlichem Baum und hat in der

Narration eine handlungsauslösende Funktion.⁶ In der Gestaltung des Baum-Motivs lassen sich intertextuelle Bezüge zur Symbolik des Lebensbaumes und zu den mütterlichen Bäumen (vgl. Höhler 1985, 145), wie sie in verschiedenen Märchen auftreten, herstellen. Letztendlich ist die Erzählperspektive auch bei Pavlenko noch anthropozentrisch und es ist der Mensch, der die Natur und dadurch sich selbst rettet.

3.3 Der Baum als heterodiegetische Erzähler*in in Bibi Dumon Taks *Die Eiche und der Federschopf*

Bei Dumon Tak ist der Baum nicht nur Motiv, sondern zentrale Figur und Erzähler*in ihrer eigenen Geschichte. Wie schon bei de Fombelle geht es auch in dieser Erzählung um eine bedrohte Eiche. Anders als de Fombelles Eiche ist diese aber nicht fiktiv, auch wenn ihre Geschichte fikionalisiert wurde. Es ist eine reale Eiche, die auf dem Mittelstreifen der A58 steht, nahe der Grenze zwischen Belgien und Holland. Als einziger Baum eines einst dort gedeihenden Waldes ist sie stehen geblieben. Sie ist eine 180 Jahre alte Sommereiche (oder Stileiche), „Troteleik“ (Dumon Tak 2022, 58) genannt, was so viel wie Streichel-Eiche bedeutet. Sie wurde 2018 zum Baum des Jahres in den Niederlanden gekürt und doch soll sie weiteren Ausbaumaßnahmen an der Autobahn weichen.

Dumon Taks Text ist sowohl faktual informierend als auch fiktional erzählend. Er gliedert sich in stilistisch unterschiedliche Passagen: Zunächst gibt es eine Art Vorwort der Autorin, in dem der faktuale Bezug der Geschichte erläutert wird und die Autorin der Eiche das Wort überlässt. Demgemäß wird die Eiche über weite Teile des Buchs zur Ich-Erzählerin: „Ich bestimme meine Geschichte selbst“ (ebd., 61), äußert sie programmatisch. Sie spricht über ihre Lebensgeschichte, wobei immer wieder Bezüge zur menschlichen Historie hergestellt werden und die Eiche als Beobachterin des menschlichen Verhaltens auftritt. So berichtet sie u.a. von den beiden Weltkriegen im 20. Jahrhundert. Eine Eule, die in dieser Zeit auf der Eiche wohnte, kommentiert das paradoxe Verhalten der Menschen: „Die Menschen [...] sind immer auf der Suche nach Frieden. Und um diesen zu erreichen, führen sie Krieg.“ (Ebd., 21) Solche philosophischen Betrachtungen mischen sich in den Erzählungen mit historischen und biologischen Informationen. Unterbrochen werden die Selbstgespräche der Eiche von Dialogen mit einem Eichelhäher, der die Eiche immer wieder besucht und gegen Ende des Buchs die Rolle des Ich-Erzählers anstelle der Eiche übernimmt. Zwischen die erzählenden Kapitel sind sechs lyrische Abschnitte eingefügt. Hier kommt der „Wurzelchor“, später auch der „Eichelhäherchor“, zu Wort, der vor allem über die Bedrohung der Eiche durch die Menschen berichtet und der Eiche Nachrichten aus aller Welt zuträgt. Den Schluss des Buchs bildet eine Chronik der Fakten, welche die verschiedenen Stationen der Lebensgeschichte der Eiche zusammenfassen.

Im Sinne des triadischen Funktionsmodells nach Hubert Zapf erfüllt Dumon Taks Text vor allem die Funktion, den Marginalisierten eine Stimme zu verleihen:

6 Womit laut Frenzel die wesentlichen Charakteristika eines Motivs (Wiederholung, Variation, Handlungsansatz) erfüllt wären (vgl. Frenzel 1999, VI–VII). Vergleiche auch die Definition von Lubkoll: „Ein Motiv wird erst zum Motiv durch Wiederholung, Konventionalisierung und Variation.“ (Lubkoll 2022, 34)

„Wir lassen sie ab hier selbst zu Wort kommen, wir Menschen ziehen uns eine Weile zurück.

Also, Eiche, hiermit übergebe ich dir das Wort.“ (Ebd., 5)

Hierdurch entsteht ein Gegendiskurs zur menschlichen Sichtweise auf die Natur. Vielmehr sind es der Baum und die ihn begleitenden Tiere, die den Menschen aus einer fremden Perspektive betrachten. Er ist das Andere. Dadurch werden die Absurdität und Widersprüchlichkeit des menschlichen Verhaltens deutlich gemacht:

„[...] der eine Mensch fällt dich, der andere betet dich an. [...]

Beim Menschen weiß man nie, was ihm einfällt. Kein roter Faden zu erkennen. Zerstörer sind sie oder Retter. Anbeter oder Feinde.“ (Ebd., 78f.)

Aufgrund der Perspektive des Baumes wird auf der Ebene des ökokritischen Metadiskurses hier auch nicht diskutiert, dass der Baum für den Menschen wichtig sei. Er hat nicht ein Existenzrecht, weil er dem Menschen nützt, sondern ein Existenzrecht an sich. Und so ist es aus Sicht des Baumes auch eine Verfälschung der Tatsachen, wenn Menschen davon sprechen, Bäume würden gerodet, anstatt zu sagen, dass sie getötet werden (vgl. ebd., 41). Die Eiche fordert im Gespräch mit dem Eichelhäher dazu auf, über die eigene Perspektive hinauszudenken, was von Dumon Tak sicher als ein Appell an ihre Leser*innen gedacht ist.

Die Eiche setzt das Prinzip des Stillstands beziehungsweise des Innehaltens gegen das Prinzip der Bewegung, dem der moderne Mensch folgt. Dumon Tak erinnert daran, dass Bäume die ältesten Lebewesen der Welt sind, und versucht das Staunen angesichts dieser beeindruckenden Existenzen wieder wachzurufen und uns Respekt einzuflößen. Eine reintegrative Funktion – im Sinne von Zapf – hat der Hinweis gegen Ende der Gespräche zwischen Eiche und Eichelhäher:

„Es sieht so aus, als gäbe es Menschen, die wollen, dass Bäume Rechte bekommen. So wie Menschen. Das Recht zu existieren. [...] Kurz gesagt, das Recht auf Leben.“ (Ebd., 111)

Hier deutet sich eine mögliche Versöhnung zwischen menschlichem System und marginalisierter Stimme an.

4. Der Baum: vom Objekt zum Subjekt

In den drei vorgestellten Textbeispielen ist der Baum mal Handlungsort, mal Motiv und schließlich auch Figur und Erzähler:in. Gemeinsam ist den drei Bäumen, dass sie alt sind, einerseits Langlebigkeit und andererseits ein Ausgeliefertsein an den Menschen verkörpern. Der Baum ist ausgebeutetes Objekt, erforschtes Lebewesen, Abenteuerlandschaft, Schutz und Lebensspender, Mutter und schließlich Subjekt, das seine eigene Geschichte zu erzählen weiß und den Menschen zu belehren vermag. Alle drei Texte problematisieren eine anthropozentrische Naturbeherrschung und eine Entfremdung von der Natur. In *Tobie Lolness* geht mit der Entfremdung von der Natur auch eine geistige und seelische Deformation einher, wie sie am Beispiel von Jo Mitch dargestellt wird. Zwar wird in *Tobie* eine Figur kreiert,

die eng mit der Natur verbunden ist. Aber auch in dieser Mensch-Natur-Beziehung ist sie immer noch etwas auf den Menschen Bezogenes: Der Baum ist sein Land der Abenteuer, sein Garten, seine Lebensgrundlage. De Fombelle erzählt eine typische Heldenreise westeuropäischer Prägung. Auch wenn er die menschliche Naturausbeutung kritisiert, ist es doch auch wieder der Mensch, der die Natur heilen wird.

Pavlenko deutet in ihrer Erzählung die Entwicklung von einem entfremdeten Verhältnis zum Baum zu einem identifikatorischen in der Figur von Samaa an. Mit der Begegnung der Protagonistin mit dem Baum Naia kommt ihre Heldenreise immer mehr zum Stillstand und es entsteht eine Verbindung von Mensch und Baum. Allerdings ist es auch hier der Mensch oder besser gesagt das Mädchen, welches das Überleben der Bäume sichern muss. Es bleibt bei einer anthropozentrischen Sicht, die aber mit einer einführenden Perspektivübernahme verbunden wird.

Bei Dumon Tak wird der Baum zum Subjekt. Hier wandelt sich mit der Erzählhaltung auch das Verhältnis zwischen Natur und Mensch. Es ist ein Versuch, eine anthropozentrische Sicht zu überwinden und den Baum als gleichwertiges Lebewesen zu Wort kommen zu lassen, wodurch gleichzeitig der Mensch als das Fremde und das Andere in seinem paradoxen Verhalten entlarvt wird.

Alle drei Vorgehensweisen sind literarische Variationen einer sinnlich-ästhetischen Praxis, die zu einem veränderten Mensch-Natur-Verhältnis beitragen soll, in dem die Natur, symbolisiert durch den Baum, nicht als das zu beherrschende Andere begriffen wird, sondern sich der Mensch als Teil der Natur begreift. Dumon Tak geht in dem Versuch, eine anthropozentrische Sicht zu überwinden am weitesten. Sie führt nicht die Natur, sondern den Menschen vor. Dabei sind die Art des *discours* und ökologischer Gedanke unmittelbar miteinander verknüpft.

Zuordnung zu den Zielen für eine nachhaltige Entwicklung:
SDG 13 Maßnahmen zum Klimaschutz
SDG 15 Leben an Land

Literatur

Primärliteratur

Brüder Grimm (1984 [1857]). *Kinder- und Hausmärchen*. Ausgabe letzter Hand. Mit den Originalanmerkungen der Brüder Grimm. Mit einem Anhang sämtlicher, nicht in allen Auflagen veröffentlichter Märchen und Herkunftsnachweisen herausgegeben von Heinz Rölleke, Band 1 und Band 2, Philipp Reclam.

Die Bibel in heutigem Deutsch. Die Gute Nachricht des Alten und Neuen Testaments. (1982) Deutsche Bibelgesellschaft.

Die Edda des Snorri Sturluson (2017). Ausgewählt, übersetzt und kommentiert von Arnulf Krause. Reclam.

Dumon Tak, Bibi (2022). *Die Eiche und der Federschopf. Von Wurzelwissen, Autobahnen und einem ziemlich frechen Eichelhäher*. Mit Bildern von Marije Tolman. Aus dem Niederländischen von Maike Blatnik. Gerstenberg.

de Fombelle, Timothée (2008). *Tobie Lolness*. Band I *Ein Leben in der Schwebel*. Mit Bildern

- von François Place. Aus dem Französischen von Tobias Scheffel und Sabine Grebing. Gerstenberg.
- de Fombelle, Timothée (2010). *Tobie Lolness II Die Augen von Elisha*. Illustriert von François Place. Aus dem Französischen von Tobias Scheffel und Sabine Grebing. dtv.
- Lindgren, Astrid (1996 [1949]). *Pippi Langstrumpf*. Deutsch von Cäcilie Heinig. Zeichnungen von Walter Scharnweber. Oetinger.
- Lindgren, Astrid (1996 [1954]). *Wir Kinder aus Bullerbü*. Deutsch von Else von Hollander-Lossow. Zeichnungen von Ilon Wikland. Oetinger.
- Milne, Alan Alexander (1987 [1928]). *Pu der Bär*. Ins Deutsche übertragen und mit einem Nachwort versehen von Harry Rowohlt. Illustrationen von Ernest H. Shepard. Cecillie Dressler.
- Pavlenko, Marie (2021). *Die Welt, von der ich träume*. Aus dem Französischen von Cornelia Panzacchi. Thienemann.

Sekundärliteratur

- Brosse, Jacques (2001). *Mythologie der Bäume*. Patmos.
- Dürbeck, Gabriele, Kanz, Christine & Zschachlitz, Ralf (Hrsg.) (2018). *Ökologischer Wandel in der deutschsprachigen Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts. Neue Ansätze und Perspektiven*. Peter Lang.
- Frenzel, Elisabeth (1999). *Motive der Weltliteratur*. Alfred Kröner.
- Grüning, Hans-Georg (Hrsg.) (2012). *Der Baum als Symbol und Strukturelement in der Literatur und Kunst*. Iudicium.
- Höhler, Gertrud (1985). *Die Bäume des Lebens: Baumsymbole in den Kulturen der Menschheit*. Deutsche Verlagsanstalt.
- Küpper, Achim (2018). Die Wüstenzone zwischen Klimadiagnostik, Anti-Anthropozentrismus und Autoreferenzialität. Bild- und Zeitordnungen der Wüste in Raoul Schrotts *Die fünfte Welt*. In Gabriele Dürbeck, Christine Kanz & Ralf Zschachlitz (Hrsg.), *Ökologischer Wandel in der deutschen Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts. Neue Ansätze und Perspektiven* (S. 273–288). Peter Lang.
- Lubkoll, Christine (2022). Thematologie – Intertextualität – Transmedialität. Theoretische Zugänge zu einer Betrachtung des literarischen Motivs. In Tobias Kurwinkel, Stefanie Jakobi (Hrsg.), *Narratösthetik und Didaktik kinder- und jugendmedialer Motive* (S. 31–50). Narr Francke Attempto.
- Lurker, Manfred (1988). Baum. In Manfred Lurker (Hrsg.), *Wörterbuch der Symbolik*. (S. 79–80). Kröner.
- Moeninghoff, Burkhard (2008). Baum. In Günter Butzer & Joachim Jacob (Hrsg.), *Metzler Lexikon literarischer Symbole* (S. 36–37). Metzler.
- Wanning, Berbeli & Stemmann, Anna (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–270). Böhlau.
- Zapf, Hubert (2015). Kulturökologie und Literatur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 172–184). Böhlau.
- Zemanek, Evi (Hrsg.) (2018): *Ökologische Genres. Naturästhetik – Umweltethik – Wissenspoetik*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Garten in der Kinderliteratur

1. Einleitung

Gärten sind gepflegte Natur und von hoher ökologischer Bedeutung; sie bringen Natur – Pflanzen und Insekten – in die Städte und Dörfer und leisten auch einen Beitrag zu gesunder Atmosphäre. Die Schotterflächen, die man heutzutage vor Neubauten immer häufiger sieht, sind das Gegenteil davon. Texte der Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Garten können ein Bewusstsein für die Bedeutung von Gärten fördern. Das muss nicht belehrend erfolgen; schon Aufmerksamkeit für die Schönheit von Gärten ist dafür hilfreich.

Historisch gesehen geht die Gartenkultur viele hundert Jahre zurück – schon bei den alten Ägyptern gibt es sie. Eine wichtige Rolle für die Geschichte des Gartens spielten im Mittelalter die Klöster, in denen vor allem Nutzgärten für die Versorgung der Mönche angelegt wurden. Ein Beispiel von Gärten, die vor allem aus ästhetischen (und auch religiösen) Gründen angelegt wurden (und werden), sind die japanischen Gärten. Historisch interessant ist auch die Entwicklung vom barocken Garten, der streng geometrisch angelegt ist, zum englischen Garten, der im 18. Jahrhundert in England konzipiert wurde. Im 19. Jahrhundert kamen die nach dem Arzt und Pädagogen Daniel Gottlieb Moritz Schreber benannten Schrebergärten für die zunehmend städtische Bevölkerung auf. Bekannt ist auch Monets Garten in Giverny, der ihm Anregung für viele Gemälde gab. Sein Haus und sein Garten ziehen heute viele Besucher an; in Japan ist sogar ein Garten nach Monets Vorbild angelegt worden (vgl. Goetz 2015, 91). Im 20. Jahrhundert ist besonders der Gärtner und Garten-Schriftsteller Karl Foerster einflussreich.

2. Zwei Kinderbücher als Beispiel

Für das Gartenmotiv in der Kinder- und Jugendliteratur ist Ursula Wölfels Buch *Joschis Garten* das bekannteste Werk.¹ Es geht in diesem Buch zwar nicht primär um Ökologie, sondern um das Erwachsenwerden eines Jungen; aber es bietet sich auch eine ökologisch orientierte Interpretation an. Joschi, die Hauptfigur, hat sich, mit Unterstützung eines Wachtmeisters, in einem unbebauten Grundstück einen Garten angelegt; dann kommen die Bagger, weil gebaut werden soll, und Joschi muss akzeptieren, dass er sein selbst gemachtes kleines Paradies verliert. „Heute bist du ein Stück gewachsen“, sagt der Wachtmeister (Wölfel 1974, 126). In ökologischer Sicht handelt das Buch von einem Geschehen, das heute immer häufiger vorkommt: Flächen, auf denen Gras, Kräuter, Blumen, Büsche und Bäume wachsen, werden zu Baugrundstücken, wie das bei Joschis Garten der Fall ist.

1 Erste Auflage 1965, in vielen weiteren Auflagen erschienen, zurzeit nicht im Buchhandel erhältlich, wohl aber in Antiquariaten.

Von Ursula Wölfel gibt es noch eine zweite Kindergeschichte, in der ein Garten zentraler Schauplatz ist: *Sinchen hinter der Mauer* (Erstausgabe 1960). Sinchen, die Hauptfigur, spielt in ihrem Garten, der von einer Mauer umgeben ist. Eines Tages sitzt ein Junge auf der Mauer, Sinchen klettert auch hinauf, sie denkt, dann sähe sie einen noch schöneren Garten. Aber das Gegenteil ist der Fall. „Das ist aber kein schöner Garten“, sagt Sinchen (Wölfel 1969, 69). Mit dem Jungen aber beginnt eine Freundschaft.

3. Kindergedichte

Der Garten ist auch ein Motiv in Gedichten für Kinder und Jugendliche. Dazu werden hier drei Beispiele vorgestellt.

Georg Bydlinski
Garten

Ich sitze im Gras und schweige.
Der Himmel ist blau wie das Meer.
Der Wind bewegt die Zweige,
sie schwingen leicht, hin und her.

Ich bin nicht allein, denn ich sehe
den Wind, der im Kirscheäst schaukelt,
den Schmetterling, der in der Nähe
ganz langsam vorübergaukelt.

Ich höre die Amseln und Stare.
Ich sehe die Käfer im Kraut.
Der Wind bewegt meine Haare,
die Sonne berührt meine Haut.

Das Gedicht beschreibt die Wahrnehmungen im Garten – das Sehen (der blaue Himmel, die bewegten Zweige, der Schmetterling und die Käfer), das Hören (die Vögel) und das Spüren (der Wind im Haar und die Sonne auf der Haut). Es handelt sich um angenehme Wahrnehmungen in der Natur; sie können, wenn man sich ihrer bewusst ist, auch das ökologische Bewusstsein unterstützen. Verallgemeinernd kann man sagen: Indem die Literatur die Schönheit der Natur zeigt, kann sie einen Beitrag zu deren Schutz leisten.

Hans Manz
Drei Gärten

Vor dem Haus:
Bohnen, Tomaten.
Bienen sitzen auf Flox
und im Birnbaum die Spatzen.

Auf dem Balkon
Geranien, Hängnelken.
In einem Käfig
singt der Kanarienvogel.

Im Zimmer:
Gummibaum, Feigengewächs.
Hinter ihm Elefanten und Gnus
auf der Tapete.

Gartennatur gibt es nicht nur draußen vor dem Haus, sondern auch auf dem Balkon und, eingeschränkt, in der Wohnung; dies wird in diesem Gedicht je mit in einer Strophe gezeigt. Es ist, wie das zitierte Gedicht von Bydlinski, ein ökologisches Gedicht ohne Fingerzeig. Es benennt und vergegenwärtigt, was im Alltag vorkommt und bewahrenswert ist.

Keine Gartenzeit ist der Winter. Aber auch über diese Jahreszeit gibt es ein Gartengedicht, verfasst von Josef Guggenmos:

Josef Guggenmos
Am 4. Dezember

Geh ich in den Garten
am Barbaratag.
Geh zum kahlen
Kirschbaum und sag:

Kurz ist der Tag,
grau ist die Zeit.
Der Winter beginnt,
der Frühling ist weit.

Doch in drei Wochen,
da wird es geschehn:
Wir feiern ein Fest,
wie der Frühling so schön.

Baum, einen Zweig
gib mir von dir.
Ist er auch kahl,
ich nehm ihn mit mir.

Und er wird blühen
in seliger Pracht
mitten im Winter
in der heiligen Nacht.

Es ist der Blick auf das Kommende, auf Weihnachten, der Anlass für den Gang in den Garten ist; im Garten kann man einen Zweig holen und ihn im Haus zum Blühen bringen.

4. Unterricht

Zum Garten als Unterrichtsthema gibt es nicht viele Fachliteratur. Für den Kunst- und Literaturunterricht sind es vor allem zwei Titel. Heidelinde Balzarek berichtet in einem 2022 erschienenen Beitrag über den Garten als Thema eines ökologisch ausgerichteten Kunstunterrichts (Balzarek 2022); Theodor Karst und Joachim Venter machen in einem Kapitel ihres Buches *Natur und Literatur* Vorschläge zu „Kinder im Garten – Pflanzen im Jahreslauf“ und stützen sich dabei auf Sachtexte und literarische Texte. (Karst & Venter 1994, 112–137). Hier sei ein Vorschlag zum kreativen Schreiben gemacht, ausgehend von der Lektüre eines literarischen Textes (2. bis 6. Schuljahr): Nach der Beschäftigung mit der Geschichte von Ursula Wölfel oder mit einem der zitierten Gedichte können die Schüler*innen den Auftrag erhalten, selbst einen Text mit dem Titel „Mein Wunschgarten“ zu verfassen. Die Texte können sich auf einen ausgedachten oder auf einen tatsächlichen Garten beziehen. Eine Erweiterung bestünde darin, dass die Schüler*innen ein Bild zu dem von ihnen beschriebenen Garten malen. Texte und Bilder der Schüler*innen können an einer Pinnwand aufgehängt werden, so dass die Arbeit nicht nur als unterrichtliche Pflichtübung erscheint.

Literatur

Primärliteratur

- Bydlinski, Georg (1986). Garten. In Hans-Joachim Gelberg (Hrsg.), *Überall und neben dir. Gedichte für Kinder* (S. 32). Weinheim: Beltz
- Manz, Hans (1988). Drei Gärten. In ders., *Lieber heute als morgen* (S. 96). Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg.
- Guggenmos, Josef (2006). Am 4. Dezember. In ders., *Groß ist die Welt* (S. 137). Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Wölfel, Ursula (1974). *Joschis Garten*. Ravensburger (Erstauflage Hoch 1965).
- Wölfel, Ursula (1969). *Sinchen hinter der Mauer*. Ravensburger (Erstauflage Hoch 1960).

Sekundärliteratur

- Balzarek, Heidelinde (2022). Ästhetisch-künstlerisches Forschen im *Garten*. Transformative Bildungsprozesse mittels Kunstunterricht im Anthropozän. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 549–558). Studienverlag (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 11) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110>
- Goetz, Adrien (2015). *Monet in Giverny*. Gourcuff Gradenigo.
- Karst, Theodor & Venter, Joachim (1994). *Natur und Literatur. Fächerverbindender Unterricht in der Grundschule*. Schneider.

Urban Gardening in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur

1. Einleitung

Gärtnern und die Idee, sich selbst mit Nahrungsmitteln zu versorgen, gehört im 21. Jahrhundert zu einem modernen, urbanen Lebensstil und wird als „Gegengewicht zum Alltag [...] erholungssuchende[r] Großstadtbewohner [...] der gehobenen Einkommensklasse“ (Müller 2011, 9) offeriert. Es erscheinen Gartenbücher mit Titeln wie *Altes Gärtnerwissen* (2016) von Inge-Maria Richberg, *Die neue Gartenschule* (2023) von der Royal Horticulture Society, *Einfach Gärtnern* (2024) von Horst Mager, *Home Farming* (2021) von Judith Rakers oder *Der Bio-Garten* (2001) von Marie-Luise Kreuter, die unterschiedliches Wissen präsentieren und den Menschen in der Gartenarbeit Ruhe und Erholung versprechen. Die Aufzählung zeigt, dass neben ausgebildeten Biolog*innen und Landschaftsgärtner*innen auch Garten-Blogger*innen wie Horst Mager oder Prominente wie Judith Rakers ebenfalls Gartenbücher herausgeben. Zeitschriften wie *Kraut und Rüben*, *Landgarten* oder *Landidee* locken mit Gartenbildern und nehmen ebenfalls die Idee der Entschleunigung auf. Der Rückzug ins Private dominiert und der Garten wird als ein „weltabgewandtes Refugium“ (Müller 2011, 9) dargestellt. Der *Deutsche Gartenbuchpreis* und der *European Gardenbook* werden seit 19 Jahren verliehen und kürten bspw. *Zu den Wiesen* als besten Bildband. In der Verlagsankündigung heißt es:

Die Sehnsucht nach einem bewussteren Lebensstil näher an der Natur führte Susann und Yannic, die kreativen Köpfe hinter dem prämierten Blog „Krautkopf“, raus aus Berlin und in ein kleines Dorf in Mecklenburg. Dort kauften sie ein Siedlerhaus mit großem Grundstück und legten einen Küchengarten an, um sich mit frischem Obst und Gemüse zu versorgen. Mit viel Liebe zum Detail gestalteten sie weitere Gartenbereiche wie eine Blühwiese, eine Obstwiese mit alten Sorten sowie farbenfrohe Staudenbeete [...]¹

Raus aus der Stadt, im Grünen nach einem bewussteren Lebensstil suchen und im Gärtnern Ruhe und einen Sinn finden, sind nur drei der Beschreibungen, die sich immer wieder in Gartenbüchern und Gartenratgebern finden. Neben diesen Entwicklungen prägt der Trend des Urban Gardening seit etwa 2010 den Buchmarkt und auch die Debatten um eine Stadt der Zukunft. Es bilden sich Gärten in Städten heraus, die nicht mehr den Rückzug ins Private offerieren, sondern sich öffnen und ein solidarisches, diverses Gärtnern einfordern. Der Gemeinschaftsgarten als ein Ort, an dem miteinander Gemüse, Obst und Blumen angebaut

1 <https://www.penguin.de/Buch/Zu-den-Wiesen/Susann-Probst/Prestel/e616240.rhd>

werden, der Selbstgestalten und Selbermachen erlaubt, erschafft in Städten neue Freiräume, widersetzt sich der Konsumgesellschaft und es entstehen neue Lebens- und Wohlstandsmodelle, aber auch neue Formen der Politik (vgl. auch Müller 2011, 9):

Denn Lebensmittel mitten in der Stadt anzubauen, sie mit anderen zu teilen, zu tauschen oder gemeinsam zu verzehren und damit die Stadt als Ort der naheliegenden Lebensqualität zu entdecken, erscheint in der globalisierten (und zunehmend virtualisierten) Welt auf den ersten Blick als ungewöhnlicher Trend. Andererseits liegt auf der Hand, dass mit dem Versiegen des Erdöls nicht nur die industrialisierte Nahrungsmittelproduktion zur Disposition steht, sondern auch das dichotome Verständnis von Stadt und Land. (Müller 2011, 10)

Gartenbilder, Vorstellungen des Gärtners und das Gärtnern als etwas Politisches unterliegen einem steten Wandel, werden auch in der Kinderliteratur unterschiedlich verhandelt und vielfältig gespiegelt.

Nirgends in der Stadt konnten wir so kaulquappige und pustebloomige Abenteuer erleben wie hier. Unsere Eltern kamen eigentlich nur zu den Gartenfesten, wenn überhaupt. (Voss 2023, 13)

Diese Sätze aus dem Band *Die wilden Rüben. Das Geheimnis von Garten Nr. 8* (2023) von Dorothe Voss schildern, was Gärten in der aktuellen Kinderliteratur bedeuten können: elternfreie Orte, an denen Kinder unbeschwert ihre Abenteuer erleben können.

Im Folgenden sollen unterschiedliche Gartenkonzepte in der Kinderliteratur nach 2000 vorgestellt und nach ihrer Funktion untersucht werden.

2. Gartendarstellungen in der Kinder- und Jugendliteratur

Gartendarstellungen blicken in der Kinder- und Jugendliteratur auf eine lange Tradition und Gärten sind eng mit der Welt der (bürgerlichen) Kindheit verbunden. Seit dem 18. Jahrhundert finden sich in allen Gattungen Gärten: in Gedichten, Liedern, Erzählungen, Theaterstücken oder Sachbüchern (vgl. auch Pohlmann 2018, 3). Dabei lässt sich festhalten, dass die Funktionen und Darstellungen sowohl auf verbaler als auch bildlicher Ebene in den Gattungen und auch Zeiträumen unterschiedlich sind (vgl. ebd., 3). In der Zeit der Aufklärung wird der Gartenbau zum Sinnbild „für den Erziehungsprozess vom Samen zur reifen Frucht bzw. vom kleinen Sprössling zur großen Pflanze“ (ebd.) interpretiert. In der Romantik wird der Garten zu einem Ort des Spiels und der Fantasie. Nach und nach verbinden sich beide Funktionen und in der Mädchenliteratur des 19. Jahrhunderts bewirten bspw. Mädchen ihre Gäste im Garten, feiern mit ihren Puppen Feste und spielen so das Leben der Erwachsenen nach (vgl. hierzu vor allem die Werke von Emma Biller). Der Garten wird so zu einem Spielort, aber auch zu einem Ort der Erziehung und Vorbereitung auf das Erwachsenenleben.

Gartendarstellungen in der Kinder- und Jugendliteratur sind facettenreich und erzählen von der engen Verbindung von Kindheit und Garten, die sich bereits in Jean-Jacques Rousseaus *Emil oder Ueber die Erziehung* widerspiegeln. In anderen Texten werden unterschiedliche Gartenkonzepte gegenübergestellt und die Kinderliteratur nimmt kulturhistorische

und gesellschaftspolitische Diskurse auf: von französischen und englischen Gärten im 18. und 19. Jahrhundert hin zu Gemeinschaftsgärten des 21. Jahrhunderts. Diese Gartenkonzepte spiegeln auch gesellschaftliche Veränderungen wider und sind somit nicht nur Orte, an denen man verweilt.

Gärten werden so zu vielfältigen Orten des Lernens und der Herausbildung der Fantasie. In Gärten erleben die kindlichen Figuren Abenteuer, lernen Neues kennen und ahmen das Verhalten der Erwachsenen nach. Gärten sind lange Zeit abgeschlossene Orte, an denen die Kinder in der Nähe des Hauses spielen und sich, wie bspw. in *Sinchen hinter der Mauer* (1960) von Ursula Wölfel² einsam fühlen und sich nach anderen Kindern sehnen.

Gärten stehen jedoch vor allem für Freiräume, denn Kinder können im Garten wild sein und sich dreckig machen. Gärten können aber auch Orte der Ruhe und Entspannung sein, so finden sich bspw. in der Literatur der Romantik Gartenszenen, in denen gelesen oder auch vorgelesen wird (vgl. Pohlmann 2018, 11). Damit gehört der Garten zu einem wichtigen Motiv der Kinderliteratur, was bislang noch zu wenig erforscht ist.

Was solche Räume für die Entwicklung der Kinder bedeuten können, entfaltet sich in der west- und ostdeutschen Kinder- und Jugendliteratur seit den 1970er-Jahren. Benno Pludra erzählt in seinem Roman *Insel der Schwäne* (1980) vom Verlust des Gartens, dem Umzug in eine Hochsiedlung und dem Wunsch des Protagonisten Stefan nach mehr Natur zwischen den Betonblöcken. Natur, aber auch Gärten, werden als Gegensatz entworfen, der die kindlichen Figuren einschränken, und mittels der Darstellung wird auch der Umgang mit Kindern kritisch betrachtet. Gärten können somit auch politisch betrachtet werden, und immer wieder werden Gartendarstellungen genutzt, um sich auch kritisch mit dem Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen auseinandersetzen. Gärten können die Einsamkeit oder den Verlust widerspiegeln (Benno Pludra, aber auch Ursula Wölfel), denn bis ins 21. Jahrhundert hinein wird der Garten einerseits als (kindliches) Paradies, andererseits als Gegenort zur erwachsenen Welt entworfen. Sie werden im Foucaultschen Sinne zu Heterotopien und Illusionsräumen, wenn bspw. Antonia Michaelis in ihrem Roman *Wind und der geheime Sommer* (2018) den Garten als einen Ort voller Abenteuer zeigt und die Figuren den Ort durch eine heimliche Pforte betreten.

Gärten werden, folgt man der Entwicklung innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur seit den 1970er-Jahren, neu interpretiert und sind nicht nur private Naturräume, die an Einfamilienhäuser gebunden sind. Vielmehr werden Gärten selbst gestaltet und geben den Kindern die Möglichkeit, ohne elterliche Aufsicht zu spielen. Gärten werden so auch zu einem Abbild der sich verändernden Gesellschaft. Aber: Gärten sind nicht nur Spiel- und Gegenorte in der Kinderliteratur, sondern die Idee des Gemeinschaftsgartens und der Selbstversorgung wird auch in den Gartendarstellungen verwoben und den Kindern der Garten als Nutzgarten vorgestellt. Diese Funktion blickt ebenfalls auf eine lange Tradition, bereits im 19. Jahrhundert existieren Bücher, in denen Anleitungen zu Gartenarbeiten den jungen Leser*innen angeboten werden (vgl. Pohlmann 2018, 10f.). Es handelt sich jedoch überwiegend um Sachbücher, die naturwissenschaftliche Entwicklungen dokumentieren und den Kindern Anleitungen zum Anbau bestimmter Pflanzen geben, bspw. *Der Jugend Gartenbuch. Zu deren Freude und Belehrung. Mit praktischer Unterweisung in Obstbau, Gemüsezucht, Blumenpflege, Pflanzen- und Insektenkunde* (1902) von Marie Teuschner, in

2 Vgl. dazu den Beitrag von Kaspar H. Spinner in diesem Band.

dem neben praktischen Hinweisen auch die Freude an der Gartenarbeit vermittelt wird (vgl. Pohlmann 2018, 11).

Im Laufe des 20. Jahrhunderts entstand das sog. Urban Gardening und Gärtnern in der Stadt fand auch Eingang in kinder- und jugendliterarische Texte. Gärten werden so auch als Orte der Gemeinschaft wahrgenommen und Kinder bewirtschaften Flächen. Dabei geraten die neuen Medien in den Hintergrund, das Internet dient nur zu Recherchezwecken und ansonsten geht es um das gemeinsame Handeln.

2.1 Urbane Gemeinschaftsgärten

Unter urbanem Gartenbau versteht man „privates oder gemeinschaftliches Gärtnern auf kleinen, oft vernachlässigten Flächen mitten in der Stadt oder auf dem eigenen Balkon. Der Schwerpunkt liegt auf sinnstiftender Tätigkeit, umweltschonender Produktion und bewusstem Konsum der landwirtschaftlichen Erzeugnisse“.³ Der Beginn des Urban Gardening liegt etwa in den 1970er-Jahren und erste Gemeinschaftsgärten sind in New York entstanden als Protest gegen den Verfall der Stadt. Brachliegende Flächen wurden zu ‚Community gardens‘, die sich, so Müller, von den Schrebergärten unterscheiden. Denn der *urban garden* setzt sich „bewusst ins Verhältnis zur Stadt“ (Müller 2011a, 23) und sieht sich als Teil der Stadt. Während jedoch viele der gegenwärtigen Gemeinschaftsgärten in den Städten auch politische Signale setzen, die Gärtner*innen sich mit eigenem Gemüse versorgen und klimaneutral sind, wird der urbane Garten in den kinderliterarischen Beispielen nicht als politisches Statement betrachtet, sondern vor allem das Spiel, die Freundschaften, aber auch das Gemeinsame stehen im Vordergrund der ausgewählten Kinderromane.

Antonia Michaelis bspw. erzählt in ihrem Roman von einer Gruppe von Kindern, die vor familiären Problemen in den Garten fliehen, diesen nicht bewirtschaften oder pflegen, sondern die Wildnis nutzen, um sich fantasievolle Abenteuer auszudenken. In *Karline und der Flaschengarten* (2021) von Maike Siebold wird ein japanischer Garten auf einem verlassenen Fabrikgelände für das Mädchen Karline zu einem Zufluchtsort, als sich ihr Vater verliebt und das Mädchen die neue Frau nicht mag. „Hast du schon mal so was Schönes gesehen?“ (Siebold 2021, 50) fragt flüsternd Karline ihre Freundin und betrachtet u.a. die Seerosen im Teich. Der Garten wird kontrastierend zur Stadt dargestellt, denn die Geräusche verändern sich: Vogelgesang, das Plätschern des Miniwasserfalls und man hört ganz „weit entfernt [...] Autos auf der Fernstraße fahren, aber es sind Geräusche wie aus einer anderen Welt“ (ebd., 59). Der Garten wird zu ihrer Oase, hier trifft sie ihre Freund*innen und sie kümmern sich um den Garten. Fragen der Nachhaltigkeit werden ebenso verhandelt wie komplexe Themen.

New York als möglicher Ursprungsort des Urban Gardening ist auch der Handlungsort in der *Die Vanderbeekers und der versteckte Garten* (engl. 2018, dt. 2020) von Karina Yan Glaser, dabei handelt es sich um den zweiten Band, weitere Titel der Reihe wurden nicht ins Deutsche übersetzt. Im Mittelpunkt stehen die Kinder Vanderbeekers, die in Harlem in einem Brownstone-Haus wohnen und erleben müssen, wie ihr Nachbar Mr. Jeet einen Schlaganfall erleidet. Während seine Frau, Miss Josie, bei ihrem Mann im Krankenhaus ist, beschließen

3 <https://www.gartenbau.org/magazin/urban-gardening-201816443>

die Kinder die Idee aufzunehmen, aus einem brachliegenden Grundstück neben der Kirche einen Garten zu machen. Miss Josie hat es ihnen bereits mehrfach vorgeschlagen, auch mit dem Argument, dass sie frisches Futter für das Kaninchen hätten. Aber erst als Mr. Jeet krank wird, beschließen die Kinder den Garten anzulegen und die Ferien mit einem „Gartenvergnügen“ zu beenden (Glaser 2020, 31). Ziel der Kinder ist es, das Grundstück aufzuräumen und „dann so zu gestalten, dass alle sich daran freuen können“ (ebd., 53). Während der Pfarrer ihnen die Erlaubnis erteilt, versucht ein Geschäftsmann bereits das Grundstück zu verkaufen. Dennoch gelingt es den Kindern schließlich, das Grundstück zu retten und in einen Gemeinschaftsgarten zu verwandeln. In diesem Kontext lernen sie einen Gemeinschaftsgarten in der Bronx kennen, können dort preiswert Pflanzen erwerben. Sie erfahren zudem auch den Sinn von solchen Gärten, denn eine der Frauen erklärt ihnen, dass das „Ziel ist, dass alle Leute hier in der Bronx anfangen zu gärtnern“ (ebd., 207), denn nach und nach „möchten [sie] ganz New York in einen Garten umwandeln“ (ebd.). Sie erfahren, wie anders Tomaten schmecken können, und daher kaufen die Kinder neben Blumen auch Gemüsepflanzen.

Neben Frances Hodgson Burnetts *Der geheime Garten*, der einer der Prätexte des Romans ist, werden historische Ereignisse wie die *Underground Railroad* aufgenommen. Diese dient als Argument, den Garten zu retten, da sich auf dem Grundstück eine Unterkunft befand, um „Menschen Schutz [zu geben], die der Sklaverei in den Südstaaten entkommen und in den Norden geflohen waren“ (ebd., 277). Aufgrund dieser Tatsache kann das Grundstück gerettet werden.

In allen Romanen werden tradierte Themen der Kinderliteratur wie Freundschaft und Familie in die Beschäftigung mit dem Garten eingebettet. Der Garten ist nicht nur eine Kulisse, sondern wird zu einem wichtigen Raum für die Kinder. Folgt man der Wahrnehmung von Räumen nach Wenzel, so ist der Garten in den hier vorgestellten Romanen Anschauungsraum, Aktionsraum und atmosphärischer Raum zugleich. Die Kinder begegnen zuerst dem Raum, nehmen die Stimmungen wahr und beginnen ihn zu verändern. Sie pflanzen, pflegen und kümmern sich. Der Ort verändert aber auch die Kinder, ihre Freundschaften und Haltungen.

2.2 Dachgärten

Dass Gärten an unterschiedlichen Plätzen in der Stadt geschehen kann, schildert vor allem die Ratgeberliteratur rund um das Konzept Urban Gardening. Zu brachliegenden Plätzen in der Stadt, die zu Gemeinschaftsgärten werden, gehören auch Balkone oder die Dächer der Mehrfamilienhäuser bzw. Hochhäuser. Gärtnern wird so zu einer gemeinschaftlichen Aufgabe, Kinder und Erwachsene erleben die Welt des Gartens gemeinsam. Dabei spielt Diversität eine wichtige Rolle, denn in der Regel sind die Figuren in den Romanen mit unterschiedlichen Differenzmarkern ausgestattet und arbeiten gemeinsam an dem Projekt.

In ihrer aktuellen Reihe *Die Stadtgärtnerin* (2024) erzählt Gina Mayer von Toni und ihrer Mutter, die verzweifelt eine neue Wohnung suchen und schließlich in ein Hochhaus ziehen. Während die Mutter die Gegend als „ziemlich übel“ (Mayer 2024, 13) bezeichnet, findet es Toni sehr schön. Ihre Freund*innen wohnen in der Nähe und die Alternative, aufs Land zu ziehen und in einem Neubaugebiet zu leben, lehnt sie ab. Bereits zu Beginn der Handlung erfährt man, dass Tonis Mutter eine begeisterte Gärtnerin ist und ihre Pflanzen auf den Fensterbänken der Wohnung vorzieht. Daher beschließt Toni mit ihren Freund*in-

nen auf dem Dach des Hochhauses einen Garten einzurichten. Hochbeete werden gebaut, Erde geschleppt und Pflanzen gesetzt.

Der Roman setzt sich mit Wohnungsnot sowie hohen Mietspreisen auseinander, zeigt eine alleinerziehende Mutter mit ihrer Tochter. Sie ist Rechtsanwältin, Tonis Vater lebt in einer gleichgeschlechtlichen Partnerschaft und Toni ist ein Wunschkind. Auf der Figurenebene entfaltet Mayer eine gesellschaftliche Diversität, ohne diese zu problematisieren.

In Mayers Roman bildet der Dachgarten einen Kontrast zum grauen und verwahrlosten Hochhaus, denn immer wieder kommt es zu Schäden und Tonis Mutter mag „diese verdammte Wohnung“ nicht (ebd., 61). Auch der Innenhof ist mit Müllcontainern, einem „Haufen Sperrmüll“ (ebd., 74) nicht attraktiv, so dass ein bunter Dachgarten, den Tonis Freundin Cora-Lee online findet, zu einem Vorbild wird:

Auf dem Bildschirm war ein wunderschöner, üppig blühender Garten zu sehen. Riesige Palmen standen neben gigantischen Sonnenblumen in großen Kübeln. In einem Hochbeet wuchsen Gemüse, Ringelblumen und Kapuzinerkresse. Und in Blumentöpfen und Balkonkästen wucherten Erdbeeren und Kräuter. (Ebd., 69)

Mayer entfaltet das Bild eines perfekten Dachgartens, die Kinder stoßen jedoch an ihre Grenzen: Sie müssen sich um Statik, Blumenerde und Töpfe kümmern, Pflanzen vorziehen und dürfen nicht von den Erwachsenen entdeckt werden. Im Laufe der Handlung kommen weitere Kinder hinzu, schließlich auch eine unfreundliche Nachbarin, die im Gärtnern Lebensfreude findet und den Kindern hilft. Am Ende findet Tonis Mutter ein kleines Paradies auf dem Dach:

[Toni] zeigte ihr [der Mutter] die Radieschen und den Rucola, die Zucchini, an der sich pünktlich zum Fest die erste gelbe Riesenblüte geöffnet hatte, die Hornveilchen vom Friedhof, die Palme, die Kürbispflanzen, das Ohrenkneiferhotel und das morsche Holz, das Cora-Lee aus dem Park geholt hat und hinter das Hochbeet gelegt hatte, damit Wildbienen dort einziehen konnten. (Ebd., 173)

Das Zitat verdeutlicht, dass der Dachgarten sowohl ökologische als auch nachhaltige Aspekte berücksichtigt. Upcycling gehört dazu, aber auch Insektenhotels und die Rettung von Pflanzen, die am Friedhof entsorgt wurden. Der Garten, der Toni weitere Freundschaften gebracht hat, machte aus dem Haus eine Wohngemeinschaft, denn alle sollen vom Dachgarten profitieren. Sie kümmern sich um die Pflanzen, aber auch um einander und bieten Tonis Mutter an, auf Toni aufzupassen, während sie arbeitet.

Auch andere Kinderromane wie bspw. *Henrikes Dachgarten. Das Wunder auf der Krümmen Sieben* (2018) von Albert Wendt erzählen vom Gärtnern, aber auch von Veränderung. Während jedoch Mayer einen Kinderroman im realistischen Modus schreibt, von Problemen und Lösungen erzählt, nutzt Wendt das Motiv des Dachgartens, um ein modernes Märchen zu schreiben. Er versetzt die Handlung in eine Großstadt, die zwölfjährige Henrike wohnt in einem Mehrfamilienhaus und legt mit einem Dachdecker auf dem Dach einen Garten an. Auch dieser wird als ein Paradies mit Bäumen, Rosen, aber auch Käfern, Bienen und Schmetterlingen entfaltet. Der Garten wird als „ein besonders guter Ort“ (Wendt 2018, 14) bezeichnet, der jedoch in Gefahr ist. Frau Hux möchte den Ort zerstören, weil sie alles, was anders oder besonders ist, nicht mag.

Henrikes Dachgarten spielt mit Kontrasten, und die Romane von Wendt und Mayer zeigen die Symbolkraft des Gärtners und des Refugiums Dachgarten, in dem sich unterschiedliche Menschen begegnen und gemeinsam etwas erschaffen. Beiden Autor*innen geht es einerseits um eine nachhaltige Bildung, aber vor allem um die Rückbesinnung auf die Natur und deren Integration in den urbanen Raum. Das Hochhaus steht insbesondere in Mayers Roman stellvertretend für einen negativ besetzten Wohnraum, den die Kinder jedoch gemeinsam lebenswert machen. Während es bspw. in Pludras *Insel der Schwäne* den Kindern nicht gelingt, Natur in einen Hochhauskomplex zu holen, erzählen die aktuellen Romane von Renaturierung der Stadt, der Eroberung von neuen, bislang verbotenen Räumen und der Koexistenz von Mensch und Natur.

2.3 Schrebergärten

Schrebergärten sowie Gemüsegärten galten bis ins ausgehende 20. Jahrhundert als Relikte einer vergangenen Zeit (vgl. auch Müller 2011a, 22) und erleben in den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts eine Neuentdeckung: Städter*innen gärtnern, auf ihren Balkonen finden Salate und Gurken Platz, und auch Parzellen im Schrebergarten sind begehrt. Den Ursprung haben Schrebergartenkolonien etwa in der Mitte des 19. Jahrhunderts und sie bekommen eine doppelte Funktion zugeschrieben: eskapistisch und wirtschaftlich. Einerseits flieht man aus der Stadt in den Schrebergarten, andererseits bietet er auch die Möglichkeit Gemüse anzubauen und sich selbst zu versorgen. Beide Funktionen werden ihm auch in der Gegenwart zugeschrieben.

Diese Orte bedeuten jedoch auch Freiräume für Kinder:

Am liebsten bin ich den ganzen Tag lang draußen. Dann veranstalten meine Freunde und ich Schubkarrenrennen oder wir beobachten Tiere oder übernachten im Laubenwagen. Das alles können wir nämlich ganz prima bei uns in den Schrebergärten machen. (Voss 2023, 5)

Die neunjährige Paula, Ich-Erzählerin der Bände *Die wilden Rüben* (2023ff.), stellt bereits zu Beginn den Schrebergarten als Abenteuerort vor, bemüht sich um eine neue Definition, denn „beim Wort Schrebergarten [denkt man] nur an bärtige Zwerge, meckrige Nachbarn und viel zu schnell wucherndes Unkraut“ (ebd., 5) und widersetzt sich gängigen Vorurteilen. Der Schrebergarten als Spielort findet sich auf vielfältige Weise im Kinderbuch, wobei die Kinder sich ihre Freiräume erobern, die Schrebergartenhäuser als Bandenorte nutzen und Kriminalfälle besprechen (vgl. auch *Das Geheimnis Nr. 32*, Milan 2018). Paula und ihre Freund*innen müssen bspw. erleben, dass diese Ort gefährdet sind. Sie gehören Erwachsenen, diese können sie verkaufen und daher setzen sie im ersten Band der *Wilden Rüben*-Bände alles daran, den Schrebergarten zu behalten.

Dass diese jedoch auch Wohnraum bedeuten können, erzählt Benjamin Tienti in seinem Roman *Wer schnappt Ronaldo? Kopfgeld auf ein Chamäleon* (2024) und erzählt von einem Schrebergarten in Berlin, der als Oase der Ruhe, aber auch der fehlenden Diversität gilt. Nivin, die Ich-Erzählerin, findet, da ihr Zuhause zu klein ist, keine Ruhe. Um diese zu finden, setzt sie sich in die S-Bahn, denn „der letzte Wagen ist oft leer“ (Tienti 2024, 13). Als sie zufällig den Schrebergarten entdeckt, spürt sie Ruhe:

Ich bin mitten in den Kleingärten gelandet, wo die ganzen Kartoffelrentner immer alle das Wochenende verbringen.
Schön hier, irgendwie.
Wie auf dem Land.
Vögel zwitschern, die Sonne geht gerade unter.
Es wird auch endlich mal kühler.
Der Zufall wollte es so. Ich bin im Paradies gelandet. (Ebd., 16)

Nivin deutet in den kurzen Sätzen das an, was in der urbanen Umgebung oft fehlt: die Ruhe, aber auch die Kühle in den immer wärmer werdenden Sommern. Aufgrund der vielen Pflanzen erlebt sie, wie diese die Hitze regulieren können und entspannt sich. Zugleich deutet sie jedoch auch an, wem diese Orte gehören. Sie sind vor allem älteren Menschen zugänglich, die keinen Migrationshintergrund haben. Sie wählt den Begriff „Kartoffelrentner“ und bereits während ihres Eintretens in die Schrebergartenkolonie begegnet sie einem älteren Herrn, der „mit einem Strohhut und einer Schürze [...] und [mit einer] Unterhose“ bekleidet ist (ebd., 18). Es entsteht ein Dialog zwischen Nivin und dem Herrn, der Nivin mit gewissen Vorurteilen begegnet und sie zunächst als frech bezeichnet. Nivin jedoch reagiert schlagfertig und erkundet die Schrebergartenkolonie. Nach und nach lernt sie weitere Bewohner*innen kennen, erfährt, dass man in den Häusern nicht übernachten kann und macht sich auf die Suche nach dem verschwundenen Chamäleon. Mit dem Finderlohn hofft sie, dass ihr älterer Bruder samt Ehefrau und Kind eine neue Wohnung beziehen können.

Während in den Romanen *Geheimnis Nr. 32* und *Die wilden Rüben* der Schrebergarten der Ort ist, an dem sich die Kinder treffen und Abenteuer erleben, bettet Tienti den Ort der Schrebergartenkolonien in den Diskurs um Wohnraum in den Großstädten ein und kritisiert die fehlende Diversität. Damit steht der Schrebergarten auch im Kontrast zu den vorgestellten Gemeinschaftsgärten, die divers sind und neue Konzepte des Miteinanders leben. Der Schrebergarten wirkt trotz des Spielortes der kindlichen Akteur*innen in *Geheimnis Nr. 32* und *Die wilden Rüben* auch als Relikt einer vergangenen Zeit, während Tientis Roman den Schrebergarten öffnen möchte.

3. Fazit

In den hier vorgestellten Kinder- und Jugendromanen stehen öffentliche Gärten im Mittelpunkt, der Gegensatz zwischen einer urbanen Architektur und der Natur werden ebenso aufgenommen wie gemeinschaftliches Gärtnern sowie das Erleben der Natur. Einerseits geht es um Bewahrung, andererseits um das Verhältnis von Menschen und Natur. Die kindlichen Protagonist*innen erschaffen sich ein Refugium in der Stadt. Dabei gelingt es ihnen, die Natur in die Stadt zurückzubringen und zu integrieren. Trotz der in den erzählenden Texten eingeflochtenen Sachinformationen sind es keine Sachbücher, sondern vielmehr wird die Bedeutung der Natur für den Menschen in den Fokus gerückt. Mit dem Anlegen eines gemeinsamen Gartens kommen die Menschen ins Gespräch, erleben eine Gemeinschaft und erfahren etwas über die Natur. Auch in den Schrebergärten öffnen sich die Menschen dem Neuen und diese Orte erweitern den Lebensraum in der städtischen, oftmals lauten und vollen Umgebung.

Die vorgestellten Formen des Gärtners sind eine Alternative zu dem privaten Gärtnern, zeichnen somit auch gesellschaftspolitische Entwicklungen nach und verdeutlichen, dass der Garten weitaus mehr ist als nur ein Spielort.

Literatur

Primärliteratur

- Glaser, Karina Yan (2020). *Die Vanderbeekers und der versteckte Garten*. Übersetzt von Sabine Schulte. Hamburg: Dragonfly.
- Mayer, Gina (2024). *Die Stadtgärtnerin. Lieber Gurken auf dem Dach als Tomaten auf den Augen!* Mit Illustrationen von Daniela Kohl. Ravensburg: Ravensburger Verlag.
- Michaelis, Antonia (2018). *Wind und der geheime Sommer*. Hamburg: Oetinger.
- Milan, Timm (2018). *Geheimnis Nr. 32*. Weinheim: Beltz & Gelberg. [EA 2016]
- Siebold, Maike (2021). *Karline und der Flaschengarten*. Mit Illustrationen von Kai Schüttler. Grevenbroich: Südpol Verlag.
- Tienti, Benjamin (2024). *Wer schnappt Ronaldo? Kopfgeld auf ein Chamäleon*. Mit Illustrationen von Bea Davis. Hamburg: Oetinger.
- Voss, Dorothe (2023): *Die wilden Rüben. Das Geheimnis von Garten Nr. 8*. Mit Illustrationen von Stefanie Klaben. Stuttgart: Gabriel.
- Wendt, Albert (2018). *Henrikes Dachgarten*. Wien: Jungbrunnen.

Sekundärliteratur

- Mikota, Jana (2021). Von Spiel- und Nutzgärten: Gartenkonzepte in der Kinderliteratur des 21. Jahrhunderts. In Jan Standke & Dieter Wrobel (Hrsg.), *Ästhetisierung der Natur und ökologischer Wandel* (S. 155–166). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Müller, Christa (2011). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt* (S. 9–18). Oekom.
- Müller, Christa (2011a). Urban Gardening. Grüne Signaturen neuer urbaner Zivilisation. In dies. (Hrsg.), *Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt* (S. 22–53). Oekom.
- Planka, Sabine (2018). „Gardens have to grow somewhere, after all“. Stadtgärten und das Konzept Urban Gardening im Bilderbuch. *kjl & m* 1, 67–75.
- Pohlmann, Carola (2018). „Die kleinen Gärtner“. Zur Funktion von Gartendarstellungen in Kinderbüchern des 18. und 19. Jahrhunderts. *kjl & m* 1, 3–12.

Internetquellen [zuletzt geöffnet 30.5.2024]

- <https://www.penguin.de/Buch/Zu-den-Wiesen/Susann-Probst/Prestel/e616240.rhd>
<https://www.gartenbau.org/magazin/urban-gardening-201816443>

„Wer die Steine reden hört“

Stein-Geschichten im erzählenden Bilderbuch der Gegenwart

1. „Können sich Steine an ihre Geschichte erinnern?“ (Einleitung)

*Die Zeit der Pflanzen
dann kam die Zeit der Tiere
dann kam die Zeit der Menschen
nun kommt die Zeit der Steine
[...]*

Erich Fried, „Die Zeit der Steine“¹

„Können sich Steine an ihre Geschichte erinnern?“ In ihrem querformatigen Bilderbuch *Was wird aus uns?* stellt Antje Damm dieser Frage, auf die rechte Buchseite in Lettern in unregelmäßigem Schiefergrau auf abfallenden Weißraum gesetzt, auf der linken Seite das Foto eines Steines zur Seite, grau mit weißen und gelben Adern durchzogen, auf honiggelbem Hintergrund (Damm 2018, 56f.): Als von einem Gletscher generiertes und verfrachtetes Geschiebe mag der Stein im Laufe der Zeit von einem Flussgeröll weiter gerundet worden sein; seine Kluffüllungen erzählen vom Schieben, Falten, Anheben, Brechen, dem er in tektonischen Vorgängen vor Millionen Jahren ausgesetzt war.² Geolog*innen nutzen ihr Wissen, um Steine und Landschaften zu lesen, um deren Entstehung und Werden nachzuvollziehen; Bilderbuchkünstler*innen und Kinderbuchautor*innen nutzen ihre Fantasie, um Geschichten in Worten und Bildern zu erzählen. Im Anthropozän, dem ‚Erdzeitalter des Menschen‘, verbinden sich ihre Anliegen, wie die Geowissenschaftlerin Marcia Bjornerud in ihrem Buch *Timefulness* (2018) hervorhebt: um zu einer neuen *Zeitbewusstheit* (so der Titel der Übersetzung ins Deutsche, 2020) zu gelangen, zur bewussten Wahrnehmung der Rolle des Menschen in der Naturgeschichte, wie sie sichtbar ist „im Gestein, in der Landschaft, im Grundwasser, in Gletschern und Ökosystemen“ (Bjornerud 2020, 192). Die Einsicht, dass der maßlos beschleunigte Ressourcenverbrauch durch den Menschen in krassstem Kontrast zum geologischen tiefenzeitlichen Geschehen steht, sieht sie als die zentrale Herausforderung des Anthropozäns: „Dass nämlich zwischen der Zeit, die erforderlich ist, um Naturdinge zu verbrauchen, zu verändern oder zu zerstören, und derjenigen, sie zu ersetzen, wiederherzustellen oder zu reparieren, eine enorme Asymmetrie liegt.“ (Ebd., 186) Bjornerud plädiert für eine neue Beziehung zur Dimension Zeit, für ein geologisches Denken (für

1 Fried 1986, 146.

2 Die Geschichte eines solchen Steins lässt sich am Beispiel von Kieselsteinen aus der Isar nachvollziehen, siehe <https://www.isar-kiesel.de/geologie.html>. Für den Hinweis und die fachsprachliche Expertise danke ich Reinhold Leinfelder.

Time Literacy, vgl. 2018, 173) in Bezug auf unseren Umgang mit dem Planeten Erde, um aus der Vergangenheit für die Gestaltung der Zukunft in der Gegenwart zu lernen (für *Futures Literacy*, vgl. Sippl, Brandhofer & Rauscher 2023).

Antje Damm stellt in ihrem Bilderbuch *Was wird aus uns?* mehr als 60 Fragen, die mit Fotos und Illustrationen ins Bild gesetzt sind und Anlass für philosophische Gespräche mit Kindern über die Natur und unseren Umgang damit geben. Wie die Titelfrage und das eingangs zitierte Beispiel des Steins verdeutlichen, wird zu einem Wechsel der Perspektive, zum Sich-Lösen vom anthropozentrischen Blick auf die Welt, herausgefordert. Das Buch besteht aus Fragen und Bildern, ist also kein erzählendes Bilderbuch, das „Fragen, Themen und Probleme der kindlichen Lebenswelt in fiktionaler Form aufgreift“, aber auch kein Sachbilderbuch, in dem „Bild und Text vor allem Themen aus Natur, Technik und Umwelt veranschaulichen“ (Thiele 2021, 222). Es lässt sich jedoch dem realistischen, nicht dem fantastischen Modus zuordnen (vgl. Abraham & Knopf 2019, 4f.). Das Bilderbuch als Medium lebt von der wunderbaren Vielfalt der Genres, in denen Geschichten und Themen im kunstvollen Zusammenspiel von Bildern (als konstituierendem Element), Texten und Layout oftmals genreübergreifend dargestellt werden, auch im Feld der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur. Diese wird hier, einem erweiterten Verständnis folgend, auf Texte angewandt, „die von dem Verhältnis zwischen Mensch und Natur sowie von einer Sensibilisierung für die Natur erzählen“ (Feld-Knapp, Mikota & Perge 2023, 177; vgl. Mikota 2019), während die engere Definition von ökologischer Kinder- und Jugendliteratur nach Dagmar Lindenpütz „Texte bezeichnet, in denen es um Probleme der natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt unter dem Leitgedanken der ökologischen Krise geht“ (Lindenpütz 2005, 728).

In diesem Beitrag werden erzählende Bilderbücher in den Blick genommen, die ein ‚Sachthema‘ auf fiktionale Weise, im fantastischen Modus zur Darstellung bringen: Stein. Als unbelebte Materie in der Natur bzw. Umwelt wahrgenommen, ist Stein üblicherweise Thema von Sachbilderbüchern, in allgemeiner Darstellung etwa im Band *Mineralien und Gesteine – Funkelnde Schätze* der Reihe „Was ist was“ des Tessloff Verlages (Finan 2013), konkreter als Bestimmungsbuch etwa in *Steine, Mineralien und Fossilien* in der vom deutschen Bundesamt für Naturschutz empfohlenen Reihe „Naturdetektive“ des Circon Verlages (Rüter & Baberg 2018) oder im weiter gesteckten Rahmen der Erderkundung, etwa im Band *Erde* als Teil der Reihe „Die Elemente unserer Welt“ bei Beltz & Gelberg (Skowrońska, Dudek & Nowak 2024). Wird Stein jedoch nicht als leblose Materie aus anthropozentrischer Sicht betrachtet, sondern als nichtmenschlicher Handlungsträger in einer Geschichte, verändert dieser Perspektivenwechsel die Wahrnehmung der Mensch-Natur-Beziehung, so die These dieses Beitrags. Während Tiere als Figuren in der Kinderliteratur einen festen Platz einnehmen und Pflanzen zunehmend nachrücken, um für die belebte Natur zu sensibilisieren (vgl. Schluchter 2023; Hoiß & Schluchter 2023; Stobbe, Kramer & Wanning 2022; Wanning 2023), steht die unbelebte Umwelt noch eher selten im Mittelpunkt von kindliterarischen Erzählungen – entziehen sich Steine, Stoffe, Dinge, Elemente, Landschaften ebenso wie Bakterien, Pilze, Viren doch eher der Anthropomorphisierung, die für solches Erzählen wesentlich scheint.

Im Folgenden wird zunächst der konzeptuelle Rahmen des *Material Ecocriticism* am Beispiel der Materie Stein vorgestellt (Abschnitt 2), in dem die kulturökologische Lektüre, nach typologischen Kriterien betrachteter Stein-Geschichten im Bilderbuch der Gegenwart erfolgt (Abschnitt 3). Aus der kleinen Typologie der erzählenden Stein-Bilderbücher wer-

den im Fazit methodisch-didaktische Impulse abgeleitet, die im Rahmen eines Seminars zum ästhetischen Forschen im Lehramtsstudium für die Primarstufe diskutiert wurden (Abschnitt 4).

2. „Wer die Steine reden hört“ (Rahmung)

[...]
Wer die Steine reden hört
weiß
es werden nur Steine bleiben
Wer die Menschen reden hört
weiß
es werden nur Steine bleiben
Erich Fried, „Die Zeit der Steine“³

„Wer die Steine reden hört“, so Erich Fried in der zweiten Hälfte seines Gedichts „Die Zeit der Steine“, kommt zu einer Erkenntnis, die einen prägenden Aspekt der Mensch-Natur-Beziehung benennt: „es werden nur Steine bleiben“ (Fried 1986, 146). „Stein ist Urmaterie, nichthuman in seiner Dauer“ (Cohen 2022, 8); Stein überdauert den Menschen an Lebenszeit. Stein steht sinnbildlich für Tiefenzeit als Konzept der Geologie: „eine Linse [...], durch die wir Zeit auf eine Weise zu erleben vermögen, die die Grenzen der menschlichen Erfahrungen übersteigt“ (Bjornerud 2020, 25). Die Steine reden hören, bedeutet also, eine Tiefenzeiterfahrung zu machen, die über die menschlich mögliche Zeiterfahrung hinausgeht. Das kultur- und literaturtheoretische Konzept, das sich für „die materielle Umwelt“ und insbesondere „die Beziehungen zwischen den Energien, Stoffen, Lebewesen und Informationen“ (Sullivan 2015, 58) interessiert, wie sie in Literatur und Kunst zur Darstellung kommen, ist der *Material Ecocriticism*.

Ecocriticism als „Forschungsrichtung beschäftigt sich mit der Funktion von Literatur im Zusammenhang mit den anthropogenen Ursachen der Natur- und Umweltzerstörung“ (Wanning 2023a, 34); die materielle Perspektive als ein Teilbereich des *Ecocriticism* steht dessen ursprünglichem Verständnis als „the study of the relationship between literature and the physical environment“ (Glotfelty 1996, xviii) nahe. Sie richtet den Blick auf die Handlungsmacht (*agency*) von organischer und unorganischer Materie, die damit vom Objekt zum Subjekt im kreativen Austausch mit ihrer Umwelt (u.v.a. dem Menschen) wird, mit ihr innewohnenden bzw. daraus entstehenden Erzählungen („storied matter“, Iovina & Oppermann 2014, 1).

Die menschliche Wahrnehmung der nichtmenschlichen Umwelt „als eine kulturell geprägte Semiosphäre“ (Assmann 2018, 33) manifestiert sich in den historisch sich wandelnden Naturkonzepten und Bedeutungszuschreibungen (vgl. Sippl 2023a). Texte aus der Perspektive des *Material Ecocriticism* zu lesen, heißt, diese menschlichen Bedeutungszuschreibungen „kulturell erschlossener Welten“ (Assmann 2018, 33) offenzulegen und in

3 Fried 1986, 146.

Hinblick auf die Mensch-Natur-Beziehung im Anthropozän zu hinterfragen. Im kulturökologischen Verständnis ist Literatur „selbst eine nachhaltige Praxis“ (Zapf 2019, 361),

eine ökologische Kraft in der Kultur, die in ihrer ästhetischen Transformation der Wirklichkeit die Spaltung von Geist und Körper, Kultur und Natur von jeher unterläuft, indem sie kulturelle und intellektuelle Prozesse in ihrer reflexiven Wechselbeziehung mit körperlich-emotionalen, naturhaften Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen inszeniert. (Ebd., 369)

Die Lektüre als „Kommunikation zwischen Text und Leser“ macht Literatur zu einer „stets erneuerbare[n] Quelle kreativer Energien in der Kultur“ (ebd., 375). „Ökologisches Lesen“ wird daher auch im *Handbuch für die Verankerung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (UNESCO MGIEP, 2019) empfohlen, um die literarische Darstellung von Mensch-Natur-Verhältnissen für ökologische Bewusstseinsbildung in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., 209f.). Als „ein Gespräch mit der Welt und den Dingen [...], eine anthropologische Grunddisposition“ (Assmann 2018, 33), erweist sich ökologisch-interpretierendes Lesen solchermaßen auch als eine Form der Welterschließung.

Für die Materie Stein hat sich die Forschungsrichtung der „lithic environmental humanities“ (Harris 2021, 199) bzw. des *Geomaterialism* weiter ausdifferenziert. Sie lenkt den Blick auf „the wounds our species has carved into geologic strata“ und betrachtet Steine und Felsen „as receptive and emotive measures of human entanglements with more-than-human entities“ (Mentz 2018, 119). Epistemologisch begegnen sich hier „Wissen und Fühlen; Stein ist faktenbeladen und löst Emotionen aus“ (Cohen 2022, 63). Die Analyse von literarischen Stein-Erzählungen aus geopoetischer Perspektive integriert folglich geologisches Wissen und „poetic sensibility“ (Harris 2021, 202), ist also auch wissenspoetologisch von Interesse (vgl. Zemanek 2018, 25; Sippl 2022).

3. Stein-Geschichten im erzählenden Bilderbuch – eine kleine Typologie

Im Bilderbuch stehen mehrere semiotische Systeme zur Verfügung, um die Handlungsmacht (*agency*) und Tiefenzeit von Stein ästhetisch und semantisch zu kodieren, auf den Ebenen von Text, Bild, Layout, auch die Buchausstattung spielt mitunter eine Rolle. Ausgehend von der narrativen Dimension, dem Was („Figuren als fiktive Wesen“, Hillebrandt 2018, 162) und Wie (Figuren „als Artefakte“, ebd.) fiktionalen Erzählens, lassen sich (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) in kinderliterarischen Text-Bild-Narrationen Typen von Stein-Geschichten erkennen, die sowohl für die Bilderbuchanalyse resp. -interpretation als auch für die Didaktisierung von Relevanz sind:

- Stein ist Objekt, nicht Subjekt der Erzählung.
- Stein ist als Subjekt der Erzählung stummer Zeuge oder sprechende Figur.
- Stein ist ein (indexikalisches, ikonisches, symbolisches) Zeichen.
- Stein kann als Ort (*place*) oder Raum (*space*) erzählt werden.
- Stein kann Zeit als *Äon*, *Chronos* oder *Kairos* verkörpern.
- Stein fungiert als literarischer Chronotopos.

Im Folgenden werden erzählende Bilderbücher vorgestellt, die sich meist mehr als einem Typus zuordnen lassen. Die Vorstellung folgt der Zweiteilung entsprechend der Objekt-Subjekt-Relation: Stein als Objekt kann (indexikalisches, ikonisches, symbolisches) Zeichen sein und für die „in der Literatur künstlerisch erfaßten Zeit- und Raum-Beziehungen“ als Chronotopos (Bachtin 2008, 7) Bedeutung tragen. Stein als Subjekt ist literarische Figur, die in Zeit und Raum agiert, ausgehend von den Funktionen von Figuren in Erzählungen: „Als Handlungsträger dienen sie der Verknüpfung der Ereignisse der Erzählung und erfüllen damit eine Motivationsfunktion.“ (Hillebrandt 2018, 168) Aus materieller Perspektive sind hier auch die emotionalen Funktionen von Interesse, mit Blick auf die erzähltechnischen Mittel, mit denen z.B. Identifikation oder Empathie mit Stein als Figur erzeugt wird, um nach der Art von Handlungsmacht (*agency*) fragen zu können, die Steine in kinderliterarischen Text-Bild-Narrationen entfalten.

Die ausgewählten erzählenden Bilderbücher sind lieferbare Titel neueren Datums; sie liegen teils in deutscher Originalsprache, teils in Übersetzungen vor. Stein als Materie spielt in der erzählten Geschichte eine handlungstragende Rolle; das literarische Werk ist an Kinder und Jugendliche adressiert.

3.1 Stein als Objekt

Stein ist unbelebte Materie, doch „die Dinge als Zeichen entziffern, die Welt verstehen zu wollen, ist [...] ein Akt der Vermenschlichung der Welt“, hält die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann fest und sieht Interpretieren (im vorliegenden Fall: von Stein-Geschichten) folglich als „eine Form der Anteilnahme“ (Assmann 2018, 60). Stein kann in einer kinderliterarisch-fiktionalen Text-Bild-Narration – ähnlich wie im Sachbilderbuch (siehe oben Abschnitt 1) – Objekt bleiben, um, metaphorisch gesprochen, Stein des Anstoßes für die Reflexion der Mensch-Natur-Beziehung zu sein.

Im Bilderbuch *Es flüstert & rauscht – Naturgedichte für Kinder* von Josef Guggenmos werden „die Geschichten in den Gedichten“ (Klappentext) von elf Illustrator*innen inszeniert, darunter das Gedicht „Versteinerung“ (Guggenmos 2022):

In einem Acker fand ich eine Muschel.
Hier war vor Jahrmillionen einmal ein Meer.
Da liegt sie nun,
Nachricht von weit her,
auf meiner Hand die Muschel:
Stein geworden,
schwer.⁴

Die Zeichnung von Jonas Lauströer auf der rechten Buchseite zum gedruckten Text auf der linken Buchseite zeigt zunächst die versteinerte Muschel in einer menschlichen Handfläche liegend, auf Weißraum: „Stein geworden | schwer“, so lässt sie sich in der Hand wiegen. Es

4 Mit einer Ausnahme (Rassmus 2022) sind alle der im Folgenden vorgestellten Bilderbücher ohne Paginierung. Aufgrund der geringen Textmengen sollten die Zitate leicht auffindbar sein.

folgt eine zweite Doppelseite, in die nochmals der Text, diesmal als Handlettering rechts, eingefügt ist: Sie zeigt Robben und Fische und Rinder, auf eine abfallende Bildseite verteilt, die in der oberen Hälfte blau, in der unteren ockerfarben schraffiert ist. Das fantastisch-traumhaft anmutende Nebeneinander von tierischen Meeres- und Erdbewohnern setzt die „Nachricht von weit her“ ins Bild: „Hier war vor Jahrmillionen einmal ein Meer.“ Der Satz lässt in seinem Rhythmus die Bewegungen des Wassers spüren. Das Bild zeigt in der Vermengung wie im Zeitraffer die nichtmenschliche Zeiterfahrung dieser Jahrmillionen, in denen das Meer der Erde gewichen ist. Der Stein, die versteinerte Muschel als Gedächtnisspeicher dieser äonischen Zeit, ist das Medium dieser Nachricht, angefüllt und schwer.

„Ein Riese warf einen Stein“ ist ein weiteres Gedicht von Josef Guggenmos, das den Typus „Stein als Objekt“ verdeutlicht. Im Bilderbuch *Es flüstert & rauscht – Naturgedichte für Kinder* (Guggenmos 2022) sind die Comic-Panels von Sabine Kranz, die es auch als separates Bilderbuch gibt (Guggenmos & Kranz 2020), auf drei Doppelseiten zusammengefasst: Sie zeigen das Drama, das der von einem Jungen (der Riese) im Spiel achtlos geworfene Stein in einem Ameisenhaufen auslöst, in Nahaufnahme. Der große, braune Stein liegt oben auf dem Ameisenhaufen, steht aber weder im Text noch im Bild im Zentrum der Aufmerksamkeit. Er ist wiederum Medium, hier einer Moral, die gedankenloses Tun in der Umwelt anklagt. In dieser Funktion ist der Stein als indexikalisches Zeichen zu lesen. Die Zeit, in „Versteinierung“ Jahrmillionen umfassend (Stein als *Äon*), ist hier nur ein (qualitativ flüchtiger) Augenblick (Stein als *Kairos*, hier im Negativen), in dem der Junge achtlos den Stein wirft und damit in seiner Umwelt eine zerstörerische Wirkung wie eine Bombe auslöst. Beide Gedichte implizieren den Menschen als Handlungsträger: das poetische Ich im Text von „Versteinierung“ (im Bild: die Handfläche, in der die versteinerte Muschel liegt), ein Junge in „Ein Riese warf einen Stein“ (in Text und Bild).

Im Bilderbuch *Der Berg* von Rebecca Gugger und Simon Röthlisberger (2021) ist das titelgebende Steinmassiv ein Streitobjekt: „Unterschiedliche Standpunkte treffen aufeinander, die jeweils vehement vertreten und als richtig angesehen werden. Wer hat nun recht?“, erläutern die Bilderbuchkünstler*innen die Grundidee: „Der Berg als Bild für eine Meinung, einen Glauben, eine Sache, die jeweils als ‚richtig und wahr‘ angeschaut wird.“ (Stüssi 2021) Die Standpunkte, was ein Berg ist, werden von Tieren vertreten: Bär („Der Berg ist waldig, voller Bäume und grün!“), Schaf („Der Berg ist eine Wiese. Blumig, würzig, frisch und summend“), Oktopus („Der Berg ist nass und von Wasser umgeben. Voller Fische und Farben“), Ameise („Er ist dunkel, erdig und ein Labyrinth aus Gängen“), Gämse („Der Berg ist felsig, steinig und steil!“) und Schneehase („Auf dem Berg ist es überall weiß. Und kalt“) – die in einen heftigen Streit geraten, denn jedes Tier, eingebunden in die eigene Lebenswelt, will mit seiner Vorstellung recht behalten. Bis sich der Zugvogel einmischt und fragt: „Wer von euch war überhaupt schon einmal ganz oben auf dem Berg?“ Die Tiere bilden eine Seilschaft, die oben am Gipfel eine Überraschung erwartet: „Wald, Wiese, Stein und Schnee, Hügel und Wasser, so weit das Auge reicht.“ Jedes Tier hat folglich recht behalten. „Eigentlich ist es ganz einfach“, lautet ihre Erkenntnis.

Im Bilderbuch *Der Berg* bleibt der Stein im Bild, wie in den Vorstellungen der Tiere, in seiner Vielgestaltigkeit durchgehend präsent, aber – wie in den beiden Stein-Gedichten von Josef Guggenmos – ohne eigene Stimme: Er ist Objekt, nicht Subjekt der Geschichte. Er verkörpert Zeit als Speicher (von Jahrmillionen) bzw. als erzählte Zeit (Steinwurf als Geschehen), agiert aber nicht als Figur, sondern ist erzählter Raum „als Ereignisregion“ (Dennerlein 2009, 129). Als mentales Bild der streitenden Tiere ist der Berg ein ikonisches

Zeichen, „das aufgrund einer Ähnlichkeit, aufgrund innerer Merkmale, die in irgendeiner Weise Merkmalen des Gegenstandes korrespondieren, auf den bezeichneten Gegenstand verweist“ (Eco 2015, 60).

In *Der Berg* sind es die streitenden Tiere, die sich auf den Weg machen und den unverrückbar scheinenden Berg besteigen. In den ins Bild gesetzten Gedichten „Versteinerung“ und „Ein Riese warf einen Stein“ von Josef Guggenmos ist es der Stein, der bewegt wird: in die Hand genommen, gewogen, geworfen. Auf der Textebene wird diese zeitliche Bewegung im Raum sprachlich repräsentiert (vgl. Wenz 2012, 217); auf der Bildebene kann nur jeweils ein Moment festgehalten werden (z.B. eine Etappe im Aufstieg der einzelnen Tiere auf den Berg; die Gruppe auf dem Gipfel, betrachtet aus der Perspektive des Zugvogels).

Das Bilderbuch *Der blaue Stein* von Anne-Gaëlle Balpe und Eva Tharlet (6. Aufl. 2022; Originaltitel: *Bonhomme et le caillou bleu*, 2011) erzählt die Geschichte von Oli, einem kleinen elfenartigen Wesen, das einen blauen Kieselstein findet. Wildschwein, Wolf und die drei Zwerge, denen Oli begegnet, raten ihm, den nutzlosen Stein fortzuwerfen. Oli aber hält daran fest und trifft schließlich auf ein weinendes Mädchen, dessen Stoffpuppe ein Auge fehlt. Der blaue Kieselstein kann das fehlende Auge ersetzen, und beide, Oli und das Mädchen, sind glücklich. Der fantastische Modus dieser Geschichte um einen Stein als Objekt, das Freude bereitet – und somit „als Stellvertreter“ (Assmann 2018, 55) im Sinne eines symbolischen Zeichens fungiert –, wird auf den Aquarellbildern durch die Pastellfarben und die Größenverhältnisse unterstrichen. Oli, dessen Kopf über seinem Körper zu schweben scheint, findet den blauen Kieselstein am Fuß einer Margerite, die, bildfüllend, um ein Vielfaches größer ist als Oli, ebenso wie das Wildschwein, das sich über Oli aufbaut, der Wolf, der sich um Oli windet, und selbst die Zwerge, die um Oli herumtanzen. Und auch das Mädchen, das weinend auf einem Fels sitzt, überragt Oli um ein Mehrfaches. Als Oli den blauen Kieselstein der Stoffpuppe als Auge einsetzt, werden die verschiedenen Größenverhältnisse zwischen Elf, Puppe und Mädchen auf der einen Seite und Fels und Kieselstein auf der anderen Seite deutlich.

3.2 Stein als Subjekt

3.2.1 Stein als stummer Zeuge

Brendan Wenzels Bilderbuch *Der stille Stein* (Originaltitel: *A Stone Sat Still*, 2019) steht am Übergang vom Typus Stein als Objekt zum Typus Stein als Subjekt: Der titelgebende Stein ist die Hauptfigur, doch spricht eine auktoriale Erzählerfigur (Nullfokalisierung) im Präteritum über ihn, indem sie in meist einzeiligem Text, oftmals als Halbsatz, den Zustand des Steins benennt – aus der Sicht jener, die mit dem Stein interagieren. „Der Stein war dunkel“ für das Streifenhörnchen, das bei Nacht, eine Nuss knabbernd, auf dem Stein sitzt, „und der Stein war hell“ für die Eule, die im Mondlicht auf dem Stein kauert. Den Interaktionen der Tiere folgend, ist der Stein hell und dunkel, laut und leise, rau und glatt, grün und rot, lila und blau, groß und klein, ein Gefühl und ein Geruch, eine Lebenswelt, ein Ereignisort.

Auf der Bildebene werden die einzelnen Szenen, in denen der stille Stein immer präsent ist, in einer Mischung aus Zeichen-, Mal- und Papierschnitttechnik in plastisch wirkende Bilder umgesetzt, die vom Quer- zum Hochformat ebenso wie von vertikaler zu horizontaler Bildteilung wechseln. Diese dynamische Bildfolge lässt Zeit als *Chronos* erkennen, denn

der Stein – dessen reales Vorbild, der „Magic Rock“ in einem Priel in Northern Maine, USA, mal im Wasser, mal im Watt liegt, – wird im Lauf der Erzählung vom Wasser transformiert. Wie der Künstler in einem Video erklärt, hat ihn dieser reale Stein zum Nachdenken darüber angeregt, „how a place changes over time“⁵.

Das ökologische Narrativ vom Kreislauf des Lebens, der auch für die Materie Stein gilt, wird in *Der stille Stein* in einer Hauptfigur dargestellt, die Zeit und Raum in sich vereint. Der Stein bleibt still an einem Ort liegen, während die tierischen Nebenfiguren aktiv handeln und den Stein zum Schauplatz machen. Der Stein selbst ist stummer Zeuge, ohne Gesicht, ohne Stimme, ohne Tun: „Ein Stein lag still | mit Wasser, Gras und Dreck, | und er war, wie er war, | wo er war in der Welt.“ Schließlich vom Wasser überflutet, wird er zunächst zur Welle, bis er nur noch als Umriss im Wasser erkennbar ist: „und der Stein war vergangen“. Der ökologische Transformationsprozess ist vollzogen, „und der Stein war für immer“. Stein und Wasser vereinen sich hier chronotopisch für das Vergehen der Zeit und geben dem Bilderbuch eine wissenspoetologische Dimension, aber auch einen elegischen Grundton.⁶

3.2.2 Stein als sprechende Figur

Nicht als stummer Zeuge, sondern als sprechende Figur tritt Stein in den folgenden Bilderbüchern auf. Der Unterschied zeigt sich, neben der Figurengestaltung inklusive Namengebung, insbesondere im Umgang mit Bewegung.

In der Geschichte „Familie Stein am Mittagstisch“, im Bilderbuch *Pizza vom Südpol – 13 hungrige Geschichten* (Rassmus 2022, 32–35), inszeniert Jens Rassmus einen lebendigen Dialog in hauptsächlich direkten Reden, der von zwei eingestreuten Tuschzeichnungen und einer ganzseitigen Illustration ins Bild gesetzt wird. Familie Stein, das sind Mutter Stein und Vater Stein, ihre Kinder Hartmut, Hartwig, Hartlieb und Herta, Oma Kiesel und Opa Sandkorn. Wie die Namen auf der Textebene und die Illustrationen auf der Bildebene verdeutlichen, wird hier ebenfalls, wie in *Der stille Stein* von Brendan Wenzel, der ökologische Transformationsprozess von Stein thematisiert. Vater Stein liegt als quadratische Platte inmitten seiner Familie. Neben ihm steht Mutter Stein, groß und aufrecht wie ein Hinkelstein. Oma Kiesel und Opa Sandkorn dagegen gehen schon dem Ende, ihrer Auflösung entgegen. Die Kinder jedoch wollen wachsen, und dazu brauchen sie Nahrung. Ausgangspunkt ist ihre Frage: „Was gibt’s zu essen?“ Auf die Vater Stein antwortet: „Nichts. Wie immer.“ Im fröhlichen Geplänkel, das nun in der Familie entsteht, sind die Rollen klischeehaft-klar verteilt: Der Vater ist der Patriarch, der einem überzeugenden Argument aber zugänglich ist, der Mutter sind der Zusammenhalt der Familie und überlieferte Traditionen wichtig, die Oma ist rückwärtsgerichtet und Neuem gegenüber ablehnend, der Opa fast taub. Und die Kinder revoltieren. Sie wollen nicht immer kleiner werden, wie Opa Sandkorn. „So ist der Lauf der Dinge“, erklärt Mutter Stein. „Dafür sorgen der Wind, der Regen und die Sonne.“ (Rassmus 2022, 34) Doch die Kinder wollen wachsen, Felsen oder Berge werden, und beginnen zu essen.

5 Vgl. „The Story Behind A Stone Sat Still“, abrufbar unter https://www.youtube.com/watch?v=P11LB4A-pjI&ab_channel=ChronicleBooks; das Zitat ist dem Video entnommen. Der reale Stein ist auf einem Foto auf Brendan Wenzels Website abgebildet: <https://www.brendanwenzel.info/speaking>.

6 Vgl. eine ausführlichere Analyse von *Der stille Stein* in Sippl 2022.

Zuerst essen sie etwas Staub, dann etwas Moos. Sie probieren Flechten und Blätter, Gras, Glas, Blumen, Zweige, Knochen und Wurzeln. Sie probieren einfach alles. Und alles schmeckt anders. Und alles schmeckt gut!

Der Rest der Familie schaut zu, wie die Kinder immer weiter und immer mehr essen. Äste, Bäume, Zäune, Kisten, Rohre, Fußballtore, Autoreifen, Schornsteine, Strommasten, Wolken. (Ebd.)

Nur in diesen ‚Nahrungsmitteln‘ ist der Mensch, der sie als Müll in der Natur zurücklässt, in dieser Stein-Geschichte immanent präsent. Die Stein-Kinder wachsen und werden

zu Felsen, zu großen Brocken, zu riesigen Findlingen. Werden tonnenschwer, bekommen spitze Ecken und Kanten und essen und wachsen immer weiter. Sie ragen hoch in die Luft. Sie werfen lange Schatten.

Der Wind pfeift um sie herum. Sie knirschen und knacken.

Hartmut, Hartwig, Hartlieb und Herta werden zu Bergen. (Ebd., 34f.)

Die Eltern fühlen sich zu alt, um auch etwas zu essen. Für Oma Kiesel kommt das ohnehin nicht infrage. Und Opa Sandkorn versteht nichts.

Insbesondere durch die stereotyp scheinende Rollenverteilung gelingt es Jens Rasmus, den Steinen als literarischen Figuren einen Charakter zu geben, der Kinder als Leser*innen zu Empathie und Perspektivenübernahme einlädt (vgl. Spinner 2016). Das beiläufig vermittelte Wissen über den in zwei Richtungen möglichen Transformationsprozess von Stein ist mit den Lebensgeschichten der Familienmitglieder verbunden; eigene Erfahrungen ermöglichen daher Identifizierung bzw. Abgrenzung. Die zu Bergen gewachsenen Kinder schaffen durch ihre Leiblichkeit eine räumliche Atmosphäre, die sinnlich wahrgenommen wird (der pfeifende Wind, das Knirschen und Knacken). Die Bewegung, die in dieser Geschichte stattfindet, ist eine Bewegung (Zeit) nach oben und in die Breite, ohne den Standort (Raum) zu verlassen.

Das jedoch gelingt dem Stein in der Bilderbuchgeschichte *Der Stein und das Meer* von Alexandra Helmig und Stefanie Harjes (2020). Von Sören, dem kleinen grünen Stein, erzählt eine auktoriale Erzählstimme im historischen Präsens, vielfach in erlebter Rede. Sören liegt auf einem Felsen in der Brandung vor einem Strand. „Seit Jahrtausenden umfließt ihn das Meer.“ (Zeit als *Äon*) Von dort beobachtet er das Kommen und Gehen des Meeres und der „sonderbaren Dinge“, die von ihm angespült werden. Er möchte wissen, woher sie kommen, und fragt den Felsen, wie er ins Meer gelangen könnte, um mit ihnen zu sprechen. Der antwortet lange nicht (Zeit als *Chronos*).

Sören sieht dreihundertfünfundsechzigtausend Sonnenuntergänge und eine Milliarde Regentropfen vom Himmel fallen. Als er den vierhundertsiebenundzwanzigsten Regenbogen zählt, sagt der Fels: Du musst warten, bis das Meer zu dir kommt.

Sören ruft den Wind zur Hilfe, und tatsächlich wird er schließlich von einem „Jahrhundertsturm“ ins Wasser geschleudert (Zeit als *Kairos*). Dort kann er nun „den Geschichten der Meeresbewohner“ lauschen – aber das hat seinen Preis: Das Meer schleift ihn „glatter und glatter“: „Jeden Tag verliert er ein kleines Stück von sich.“ Sören sehnt sich zurück nach zu Hause, und „Sören hat Glück.“ Er wird von einem Mädchen mit einer besonderen Gabe

am Strand gefunden: „Es findet Stücke, die gefunden werden wollen.“ Die Mutter rät dem Mädchen, den Stein zurück ins Meer zu werfen: „Weil das ein Glücksstein ist. Du musst ihn wegwerfen, damit das Glück zu dir fliegt.“ Sören's Glück dauert „einen Wimpernschlag“ (Zeit als *Kairos*), in dem er fliegt „wie ein Vogel durch die Luft“ – und wieder auf einem Felsen in der Brandung landet.

In der von Alexandra Helmig erzählten Stein-Geschichte, von Stefanie Harjes in eine komplexe Bildwelt mit fantastischen Elementen (wie die menschlichen Antlitze von Dingen, Meeresbewohnern und Elementen) umgesetzt, ist der Stein – wie die Stein-Kinder in Jens Rasmus' Geschichte „Familie Stein am Mittagstisch“ – von einer Sehnsucht und einem Wollen getrieben. Der Stein Sören kann mit den Elementen, mit Wasser, Sturm und Felsen sprechen und den Dingen im Meer zuhören. Mit dem Mädchen und der Mutter kann er nicht kommunizieren. Die Welt des Steins mit Namen Sören und die Welt der namenlosen Menschen bleiben getrennt. Verbunden sind sie im Treibgut, „Fundstücke, die niemand findet“, menschengemachtem Müll, und in der Tiefenzeit des Meeres.

Hauptsächlich unverrückt bleibt der Stein in Nadine Redlichs Comic-Cartoon *Stones* (2021). Die 80 unpaginierten Seiten der Klappenbroschur sind durchgehend gleich gestaltet: sechs Panels pro Buchseite ohne Gutter, mit schwarzem Strich gerahmt, jedes ident mit schmaler grüner Fläche unten, blauer Fläche oben, inmitten liegt ein Stein. Der namenlose Stein hat Augen, Nase, Mund. Seine Mimik bestimmt das Geschehen, nicht die räumliche Veränderung. Was der Stein denkt (in Englisch), sein innerer Monolog, steht in Sprechblasen – und lässt tief in sein aufgewühltes Innenleben blicken.

Die Zeitwahrnehmung ist auch hier das zentrale Thema, unterstrichen durch die gleichförmige Gestaltung der Seiten. In den Panels wird mitunter nur ein Windstoß durch eine gestrichelte Linie angezeigt oder die Augen des Steins blicken in eine andere Richtung: „For as long as I can remember ... | I have always been here. | I'm seriously afraid I might be here forever.“ Der Stein möchte sich lebendig fühlen, wartet auf ein Ereignis, hadert mit sich, macht sich lustig über seine Ungeduld, beschimpft die vorbeieilenden Ameisen als „Energy suckers“ und „vibe vampires“, um sich sofort zu entschuldigen. Er wartet auf Veränderung: „I have a feeling ... | That this year everything will be different!“ Blumen sprießen im Grün, ein Vogel besucht ihn, Herbstlaub und Schnee fallen auf ihn, kopulierende Käfer lassen ihn über den Zusammenhang von Sex und Tod sinnieren. „Still, a bit of action would be nice.“ Dazwischen geschieht lange nichts (Zeit als *Chronos*). Eine Schnecke kriecht über ihn und beschert ihm eine neue Erfahrung: Er fühlt sich verbunden. Er blickt in die Zukunft und plant im Augenblick zu leben – um festzustellen, dass er wohl eine Midlife crisis hat: „At least for the last 16.000 years now.“ (Zeit als *Äon*) Er möchte mit jemandem lachen, jemanden berühren – und wird von einer Stiefelspitze getroffen (Zeit als *Kairos*), fliegt und landet an einem Ort wie dem bisherigen. Wieder vergeht die Zeit, nichts geschieht. „Please stop reading“, spricht er den*die Leser*in schließlich an. Er möchte den Ort verlassen, ist wütend, dann resigniert: „I'm going to be here forever.“

Neben der nichtmenschlichen Zeiterfahrung berührt insbesondere das emotionale Auf und Ab des Steins, zwischen Hoffnung und Verzweiflung, Wollen und Nicht-Können schwankend, das der Comic-Cartoon in Szene setzt.

Zum Mitfühlen mit Stein laden auch die Bilderbücher *Steinchen* von Marianna Coppo (2022, Originaltitel: *PETRA*, 2016) und *Verborgenes Juwel* von Linda Liu (Originaltitel: *Hidden Gem*, 2023) ein. In beiden begleiten wir als Leser*innen einen Stein bei der Identitätssuche. Marianna Coppo stellt *Steinchen* als kleinen grauen Stein mit neugierigen großen

Augen auf viel Weißraum und versieht den Stein mit Emblemen. „Nichts bringt mich hier weg“, sagt Steinchen, „Nicht der Wind“ – Steinchen mit Schal umwickelt, in Regen und Schnee (Zeit als *Chronos*) –, „Nicht die Zeit“ – Steinchen inmitten von Dinosauriern (Zeit als *Äon*). Steinchen spricht in der Ich-Person selbstbewusst von seiner Unverrückbarkeit („Ich gehe nirgendwohin. Alle kommen zu mir.“) und im Bild stehen Bäume auf Steinchens Gipfel und Pflanzen am Boden; Steinchen fühlt sich wehrhaft und „steinhart“ („Ein riesiges, furchtloses Felsgebirge.“) und im Bild trägt Steinchen eine Krone und einen Hermelinmantel, am Boden reitet ein Ritter durch den Wald. Doch dann wird Steinchen von einem Hund davongetragen und von dessen Herrchen weggeworfen (Zeit als *Kairos*): Wir sehen Steinchen in der Luft fliegend und verdutzt dreinschauend. Es landet in einem Nest neben Eiern. Im Nest träumt Steinchen davon, „was ganz Besonderes“ zu werden, wenn es ausgeschlüpft ist – wird aber von der Vogelmutter aus dem Nest geworfen. Wieder sehen wir Steinchen durch die Luft (Weißraum) fliegen: „Schon wieder?! Jetzt reicht’s aber mal!“ Es landet im Wasser, wird eine Insel. Bis eine menschliche Hand nach ihm greift und Steinchen in die Tasche steckt. Diesmal landet es im Kinderzimmer eines Mädchens, das es mit Farben bemalt und zu seinem Spielzeug stellt. Auf der letzten Textseite spricht Steinchen – ähnlich wie der Stein in Nadine Redlichs *Stones* – den*die Leser*in an:

Was ich wohl morgen bin?
Hast du eine Idee?
Nein?
Macht nichts.

Aber eins ist sicher:
Du wirst staunen.

Die Ausstattung des Bilderbuches mit einer dicken Pappe als Einband und kräftigem Papier weist ebenso wie die plastischen Zeichnungen auf Weißraum auf Kleinkinder als Zielgruppe des Buches hin.

Auch der Stein in Linda Lius Bilderbuch *Verborgenes Juwel* erweist sich als etwas Besonderes: als Edelstein. Auf der Bildebene mit Detailreichtum, aber ähnlich abstrakt wie bei Marianna Coppo umgesetzt, erzählt auch hier der Stein in der Ich-Person: „Ich bin ein Stein.“ Dargestellt ist er als graues Halbrund mit gelber Ader und einem großen Paar Augen. Dieser Stein agiert anders als alle bisher vorgestellten Stein-Figuren: „Ich rolle und rumpele und pumpele.“ Dieser Stein ist aus eigenem Antrieb unterwegs. Er ist nicht wie Nadine Redlichs Stein in *Stones*, Alexandra Helmigs Sören in *Der Stein und das Meer* und Marianna Coppo's *Steinchen* auf einen Jahrhundertsturm, eine Hundeschnauze, einen Vogelschnabel, eine Stiefelspitze oder eine menschliche Hand angewiesen, um vom Fleck zu kommen. Dieser Stein rollt den Berg hinunter und besucht das „Museum der Steine“; auf dem Bild ist das Museum als steinrunder Tempel auf einem Hügel dargestellt, auf der Treppe, die zu ihm hinaufführt, sehen wir Steine Schlange stehen, alle tragen den Zettel in der Hand, den auch die Hauptfigur bei sich hat: „Das Museum der Steine stellt vor: Das schönste Juwel der Welt“ (sic) ist in Versalien darauf zu lesen (als indexikalisches Zeichen).

Als Leser*innen besuchen wir nun zusammen mit dem Stein das Museum der Steine, gehen von Saal zu Saal, bestaunen „Steine in allen Formen und Farben“, die „verblüffen und glänzen und beeindruckten“. Vor einem grünen, sechseckigen Stein, auf einem Podest und

von einem Lichtkegel bestrahlt, steht unser grauer einfacher Stein, verunsichert: „Ich will auch etwas Besonderes sein. Wie kann ich so werden wie du?“, fragt er. „Vielleicht kann ich dorthin gehen, wo du hingehst?“ Das Bild zeigt den Stein auf dem Gipfel eines hohen Berges angelangt, auf dem eine gelbe Fahne weht. „Tun, was du tust?“ Das Bild zeigt den Stein unter Tage, mit Stirnlampe und Schaufel nach Edelsteinen grabend. „Kann ich eine andere Form annehmen?“ Das Bild zeigt den Stein auf einer Leiter stehend und mit einem Hammer einen Kopf aus Stein bearbeitend. „Oder mich in anderen Farben malen?“ Das Bild zeigt den Stein in einem Saal voller Porträtbilder vor einer Staffelei sitzend, Palette und Pinsel haltend. Die Porträtbilder an der Wand sind kanonische Bilder der Kunstgeschichte (als ikonische Zeichen) wie etwa Vermeers „Das Mädchen mit dem Perlenohrring“ oder Leonardo da Vincis „Mona Lisa“, aber jeweils mit steinernem Gesicht. Auch der Stein selbst im vertrauten Halbrund ist auf einem Bild à la Magritte zu sehen.

Auf der nächsten Doppelseite sehen wir ihn als einen Stein unter vielen anderen in einer Kette, aber sich von ihnen durch den dunkleren Grauton, den Augenausdruck und die charakteristische Ader abhebend: „Ob mir das hilft, zu den anderen zu passen? Oder macht es mich zu etwas ganz Neuem?“ Schließlich gelangt er in den Saal, in dem das schönste Juwel der Welt ausgestellt ist, umgeben von Stein-Besuchern, die in Katalogen lesen oder mit Kopfhörern dem Audioguide lauschen und gebannt auf das hell strahlende Juwel schauen. Auf der folgenden Doppelseite, auf dunkelblau bis dunkelgrün changierendem Hintergrund, ist links das leuchtende Juwel und rechts der kleine Stein zu sehen – die einander erkennen: „Moment mal – was sehe ich denn da für ein kostbares Juwel?“ Die Frage könnte vom einen wie vom anderen Stein stammen. Denn nach dem Page Turn sind sie eins: „Aber das bin ja ich!“ Das Juwel stammt aus dem Stein, der Stein ist somit auch das Juwel. „Ich habe mich selbst gefunden, und jetzt weiß ich ... | ... etwas Besonderes zu sein, bedeutet, ich selbst zu sein!“

Die vorletzte Doppelseite zeigt den Stein inmitten von vielen anderen Steinen, auf Weißraum, jeder ist etwas Besonderes. Der Text darunter wendet sich – wie Marianna Coppos *Steinchen* – an den*die Leser*in: „Und das bin nicht nur ich, das bist auch du!“ Die letzte Doppelseite zeigt noch einmal den Stein unter verschiedenen Steinen, diesmal thront jeder auf einer Stele. „Jeder ist etwas Besonderes!“

Die Dimension Zeit wird in Linda Lius Bilderbuch *Verborgenes Juwel* nicht durch das Verharren des Steins an einem Ort gezeigt, sondern durch das „Museum der Steine“, präsentiert wie ein Ruhmestempel als architektonische Gedächtnis-Metapher, als Raum-Metapher des kulturellen Gedächtnisses (vgl. Assmann 1999, 158).

4. Fazit: Stein ästhetisch erforschen (Didaktik)

[...]
*Bergaufwärts gerollt
die Steine
werden Quelle und Brot*
Hilde Domin, „Sisyphus“⁷

Die menschliche Beziehung zu Stein ist eng, wie seine symbolische Zeichenkraft quer durch die Kulturgeschichte zeigt. In vorchristlicher Zeit ist es seine „Festigkeit, Härte, Unveränderlichkeit“ (Braunfels 1970/2004, 210), die Stein zum symbolischen Stellvertreter im Kult macht. Fels steht auch im Alten Testament als „Sinnbild für Festigkeit, Dauerhaftigkeit und Beständigkeit und damit als sicherer Zufluchtsort Israels“ (Kretschmer 2020, 129); im Neuen Testament wird der Apostel Petrus mit einem Fels verglichen (vgl. Jászai 1970/2004, 24) und Christus mit dem Eckstein, was sich im Kirchenbau als „Grund-, Gewölbeschluß-, Tauf-S[tein] u. Kanzel“ (Braunfels 1970/2004, 211) sowie der Verwendung von Säulen verdeutlicht ebenso wie in der Symbolik von Edelsteinen in der bildenden Kunst und in Lapidarien (vgl. Hahn & Kaute 1970/2004). Im Berühren von Steinen, das auch heute noch vielfach als magischer Moment empfunden wird (zu einem Selbstversuch wird geraten), lebt diese enge Beziehung ebenso fort wie in der Sprache (wenn wir z.B. Steine aus dem Weg räumen, Stein und Bein schwören, zum Stein-Erweichen weinen, etwas in Stein meißeln, einen Stein im Brett haben).

Nicht statisch-stabil, sondern in Bewegung ist Stein nur im Mythos des Sisyphos, der von den Göttern für seine Überheblichkeit bestraft wird:

Der einstige König von Korinth ist dazu verdammt, einen schweren Marmorblock den Berg hinaufzuwälzen, der, kaum hat der Geplagte ihn fast bis zum Gipfel hinaufgewuchtet, wieder ins Tal zurückrollt. Nie gelangt er zum Ziel; stets muss er von neuem beginnen. So sehr er sich auch bemüht: Sein Tun bleibt vergeblich. (Seidensticker & Wessels 2009, 236)

Sisyphos wird zum „Inbegriff des Leidens“ (ebd., 239), sein Bild zeigt „das vergebliche Handeln in ganz konkreten Lebenssituationen“ (ebd., 240). Die Härte des Steins hat also zwei Seiten: eine den Menschen stabilisierende, ihm Schutz bietende und eine dem Menschen vergebliche Mühe bereitende. In jedem Fall ist Stein ein Gegenüber des Menschen, eine Ressource, die nützt oder schadet.

Stein als lebendige Figur, die Empathie hervorruft, und nicht nur als unbelebte Materie wahrzunehmen, ist folglich eine Herausforderung. Für ein neues Naturkonzept im Anthropozän, das zur wertschätzenden Wahrnehmung der Umwelt als Unswelt und zu nachhaltigverantwortungsvollem Handeln aufruft (vgl. Leinfelder 2020), gilt es, Empathieempfinden sowohl für die belebte als auch die unbelebte Natur zu fördern, von der alles menschliche Leben abhängt. Das mag angesichts der Komplexität der „gegenseitigen Bedingtheiten und

7 Domin 2002, 347.

Wechselwirkungen“ (Leinfelder 2023, 35), der räumlich-planetaren Dimension und erdgeschichtlich-zeitlicher Skalen wie eine Sisyphos-Arbeit anmuten.

Wissenschaftlich gesichertes Wissen ist dafür eine wesentliche Grundlage. Ästhetisches Wissen, „das, was sich (sinnlich) zeigt“ (Remmers 2015, S. 409; Hervorh. i. Orig.), im Bilderbuch auf den Ebenen von Text, Bild, Layout kodiert, tritt ihm an die Seite, um wissenspoetologische Wirkung zu entfalten: Wissen und Ästhetik greifen ineinander und bringen neues Wissen hervor (vgl. Schäfer 2013, 36; Sippl 2022, 108f.). Stein-Geschichten im erzählenden Bilderbuch können „Orte der Begegnung schaffen und Raum für Reflexion öffnen“ (Brunow 2015, 259), um Empathie auch für unbelebte Materie wie Stein zu lernen. Dafür eignet sich didaktisch-methodisch das ästhetische Forschen nach Helga Kämpf-Jansen (2001/2021). Es stellt „als kunstpädagogische Praxis der wissenschaftlichen Forschung eine andere, nämlich ästhetische Dimension gegenüber und macht den Prozess des eigenen Suchens und Entwerfens von Wissen stark“ (Gebhard et al. 2019, 21). Ausgehend von einer Forschungsfrage, wie die eingangs zitierte, im Bilderbuch *Was wird aus uns?* von Antje Damm gestellte: „Können sich Steine an ihre Geschichte erinnern?“, bedient sich ästhetische Forschung „aller zur Verfügung stehenden Verfahren, Handlungsweisen und Erkenntnismöglichkeiten aus den Bereichen der Alltagserfahrung, der Kunst und der Wissenschaft“ (Kämpf-Jansen 2001/2021, 14).

Einen solchen Forschungsprozess, der „in hohem Maß individuell bestimmt und verantwortet“ (ebd.) ist, hat eine Studierendengruppe in einem Seminar zum ästhetischen Forschen unter Leitung der Autorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich durchgeführt. Am Beginn stand in der Auseinandersetzung mit Brendan Wenzels Bilderbuch *Der stille Stein* (siehe oben, Abschnitt 3.2.1) die Suche nach Wissen über den Transformationsprozess von Stein (Bezugsfeld Wissenschaft), die fühlende Begegnung mit einem von den Studierenden mitgebrachten Stein und seiner Geschichte (Bezugsfeld Alltag), die Analyse der bildlichen Dimension des Bilderbuches (nach Staiger 2022) im Vergleich zu weiteren, in diesem Beitrag vorgestellten Stein-Geschichten in erzählenden Bilderbüchern (Bezugsfeld Kunst), um schließlich (einzeln, in Tandems oder Kleingruppen) eine eigene Stein-Geschichte zu schreiben und intermedial und multimodal auszugestalten (ästhetische Praxis). Entstanden sind aus den Stein-Geschichten Bilderbücher als E-Books, teils mit Audio (z.B. mit der App Book Creator) oder interaktiven Funktionen (z.B. mit der Software H5P), Stop-Motion-Videos, Storycubes, digitale Kamishibais, Schattentheater, Hörspiele, Comics.

Dokumentiert wurde dieser Prozess ästhetischen Forschens in einem Forschungstagebuch und reflektiert mit Blick auf eine mögliche Umsetzung im Primarstufenunterricht, der in seiner Konzeption als Gesamtunterricht zahlreiche Anknüpfungspunkte in allen Lernbereichen bietet. Im Zentrum steht der Perspektivenwechsel: Wie kann es Kindern ermöglicht werden, eine ungewohnte Perspektive (eines Tieres, einer Pflanze, einer Materie) einzunehmen, sinnlich wahrzunehmen, in Beziehung zu treten, Empathie zu empfinden, ein ökologisches Bewusstsein zu entwickeln – und selbst ästhetisch zu forschen? Vom szenischen Vorlesen über die Arbeit mit Bildkarten und Mitmachheften, vom Bilderbuchkino bis zum Wissensquiz via QR-Code wurde eine Fülle an Lernaktivitäten geplant.⁸

8 Die entstandenen Medien und Lernszenarien für den Unterricht der Primarstufe sind auf der CNL-Plattform veröffentlicht, siehe <https://cnl.ph-noe.ac.at/cnl-narrationen>.

Literarische Erzählungen im Medium des Bilderbuchs, im Zusammenspiel von Bild und Text, eingebettet in einen Prozess ästhetischen Forschens, können für die materielle Perspektive sensibilisieren. Denn Empathie ist

eine universelle Kompetenz [...], die narrativ aus einer Wechselwirkung von Erzähler, Geschichte, Figur und Handlung sowie verwandten und antagonistischen Gefühlen (Sympathie, Antipathie usw.) entsteht und gerade dann gut lernbar wird, wenn sie durch Übergang in die fiktionale Welt die Grenzen der Alltagsrealität überschreitet. (Wanning & Mattfeldt 2020, 546)

Die kinderliterarischen Text-Bild-Narrationen, die in diesem Beitrag vorgestellt wurden, zwei Gedichte, sechs Bilderbücher und ein Comic-Cartoon, und die aus ihnen entwickelte kleine Typologie von Stein-Geschichten im erzählenden Bilderbuch zeigen mögliche Zugänge für ästhetisches Forschen im Unterricht: zu Stein als Objekt aus einer Vielzahl von Perspektiven (naturwissenschaftlich/geologisch, kultur- und kunstgeschichtlich, bautechnisch, künstlerisch etc.), zu Stein als Subjekt (in der Verbindung von forschendem und literarästhetischem Lernen bzw. drama- und kunstpädagogischen Zugängen). Stein als literarische Figur lässt die Dimensionen Zeit und Raum neu erleben und schult damit geologisches Denken (vgl. Probst 2023). Schließlich lässt sich der Planet Erde in seiner Gesamtheit am besten mittels der Geschichte eines Kieselsteins erzählen und verstehen (vgl. Zalasiewicz 2010) – um aus der Vergangenheit für die Zukunft zu lernen.

Literatur

Primärliteratur

- Balpe Anne-Gaëlle & Tharlet, Eva (2011/2022). *Der blaue Stein*. Übersetzung von Bruno Hächler. 6. Aufl. Minedition. (Originaltitel: *Bonhomme et le caillou bleu*, 2011)
- Coppo, Marianna (2022). *Steinchen*. Aus dem Italienischen von Ulrike Schimming. Bohem. (Originaltitel: *PETRA*, 2016)
- Damm, Antje (2018). *Was wird aus uns? Nachdenken über die Natur*. Moritz. – Leseprobe: <https://www.moritzverlag.de/Alle-Buecher/Was-wird-aus-uns.html>
- Domin, Hilde (1987/2022). *Gesammelte Gedichte*. 8. Aufl. S. Fischer.
- Finan, Karin (2013) *Mineralien und Gesteine – Funkelnde Schätze*. Tessloff. (Was ist was, 45)
- Fried, Erich (1986). Die Zeit der Steine. In ders., *Reich der Steine. Zyklische Gedichte* (S. 146). S. Fischer.
- Guggenmos, Josef (2022). *Es flüstert & rauscht. Naturgedichte für Kinder*. Hrsg. von Stefanie Schweizer. Beltz & Gelberg. – Leseprobe: https://www.beltz.de/kinderbuch_jugendbuch/produkte/details/47453-es-fluestert-und-rauscht.html
- Guggenmos, Josef & Kranz, Sabine (2020). *Ein Riese warf einen Stein*. Beltz & Gelberg.
- Gugger, Rebecca & Röthlisberger, Simon (2021). *Der Berg*. NordSüd. – Leseprobe: <https://nord-sued.com/programm/der-berg/>
- Helmig, Alexandra & Harjes, Stefanie (2020). *Der Stein und das Meer*. Mixtvision. – Leseprobe: <https://mixtvision.de/buecher/der-stein-und-das-meer/>

- Liu, Linda (2023). *Verborgenes Juwel*. Aus dem Amerikanischen von Katharina Naumann. Hacht. (Originaltitel: *Hidden Gem*, New York: Henry Holt, 2023) – Leseprobe: <https://www.book2look.com/book/9783968260396>
- Redlich, Nadine (2021). *Stones*. Rotopol. – Leseprobe: <https://www.rotopolpress.de/produkte/stones>
- Rüter, Martina & Baberg, Ilonka (2018). *Steine, Minerale und Fossilien*. Circon. (Naturdetektive) – Leseprobe: <https://circonverlag.de/products/naturdetektive-steine-minerale-fossilien>
- Skowrońska, Anna; Dudek, Agata & Nowak, Małgorzata (2024). *Erde. Die Elemente unserer Welt*. Beltz & Gelberg.
- Wenzel, Brendan (2019). *Der stille Stein*. Aus dem Englischen übersetzt von Thomas Bodmer. NordSüd. (Originaltitel: *A Stone Sat Still*, San Francisco: Chronicle Books, 2019) – Leseprobe: <https://nord-sued.com/programm/der-stille-stein/>

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf & Knopf, Julia (2019). Genres des BilderBuchs. In Julia Knopf & Ulf Abraham (Hrsg.), *BilderBücher. Theorie* (S. 3–13). 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Schneider Verlag Hohengehren. (Deutschdidaktik für die Primarstufe, 1)
- Assmann, Aleida (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. C.H. Beck.
- Assmann, Aleida (2018). *Im Dickicht der Zeichen*. 2. Aufl. Suhrkamp. (stw, 2079)
- Bachtin, Michail M. (2008). *Chronotopos*. Aus dem Russischen von Michael Dewey. Mit einem Nachwort von Michael C. Frank und Kirsten Mahlke. Suhrkamp. (stw, 1879)
- Bjornerud, Marcia (2018). *Timefulness. How Thinking Like a Geologist Can Help Save the World*. Princeton University Press.
- Bjornerud, Marcia (2020). *Zeitbewusstheit. Geologisches Denken und wie es helfen könnte, die Welt zu retten*. Aus dem amerikanischen Englisch von Dirk Höfer. Matthes & Seitz.
- Braunfels, Sigrid (1970/2004). Stein. In Engelbert Kirschbaum SJ et al. (Hrsg.), *Lexikon der christlichen Ikonographie* (Sp. 210–212). Vierter Band. Herder.
- Brunow, Beate (2016). Kulturökologische Literaturdidaktik: Texte als Orte der Begegnung. In Sieglinde Grimm & Berbeli Wanning (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik* (S. 259–274). V&R.
- Cohen, Jeffrey Jerome (2022). *Stein. Ökologie des Nichthumanen*. Aus dem amerikanischen Englisch von Till Bardoux und Nikola Basler. August Verlag.
- Dennerlein, Karin (2009). *Narratologie des Raumes*. De Gruyter. (Narratologia, 22)
- Eco, Umberto (2015). *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Aus dem Italienischen übersetzt von Günter Memmert. Suhrkamp. (edition suhrkamp, 895)
- Feld-Knapp, Ilona; Mikota, Jana & Perge, Gabriella (2023). CNL & Kinder- und Jugendliteratur. 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. / Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities* (S. 176–183). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>

- Gebhard, Ulrich et al. (2019). Performatives Arbeiten im Fachunterricht. Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen am Beispiel des Biologie- und Theaterunterrichts. In dies. (Hrsg.), *Natur – Wissenschaft – Theater. Performatives Arbeiten im Fachunterricht* (S. 9–30). Beltz Juventa.
- Glotfelty, Cheryll (1996). Introduction. Literary Studies in an age of environmental crisis. In Cheryll Glotfelty & Harold Fromm (Eds.), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology* (pp. xiv–xxxvii). The University of Georgia Press.
- Hahn, Karin & Kaute, Lore (1970/2004). Edelsteine. In Engelbert Kirschbaum SJ et al. (Hrsg.), *Lexikon der christlichen Ikonographie* (Sp. 578–580). Erster Band. Herder.
- Harris, Paul A. (2021). Rocks. In Jeffrey Jerome Cohen & Stephanie Foote (Eds.), *The Cambridge Companion to Environmental Humanities* (pp. 199–213). Cambridge University Press.
- Hillebrandt, Claudia (2018). Figur. In Martin Huber & Wolf Schmid (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen* (S. 161–173). De Gruyter.
- Hoiß, Christian & Schluchter, Jan-René (2023). CNL & Animal Studies. Wie wird die Beziehung von Tieren und Menschen in Literatur und Medien gestaltet? 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. / Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities* (S. 88–95). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Jászai, Géza (1970/2004). Fels. In Engelbert Kirschbaum SJ et al. (Hrsg.), *Lexikon der christlichen Ikonographie* (Sp. 24–25). Zweiter Band. Herder.
- Kämpf-Jansen, Helga (2001/2021). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. 4., durchges. Aufl. Tectum. (KONTEXT Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung, 9)
- Kretschmer, Hildegard (2020). *Lexikon der Symbole und Attribute in der Kunst*. 8. Aufl. Reclam. (UB, 19566)
- Leinfelder, Reinhold (2020). Von der Umwelt zur Unswelt – das Potenzial des Anthropozän-Konzeptes für den Schulunterricht. In Christine Schörg & Carmen Sippl (Hrsg.), *Die Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert. Festschrift für Erwin Rauscher* (S. 81–97). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 8) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.140>
- Leinfelder, Reinhold (2023). Die Zukunft als Skalen- und Perspektivenproblem. Tiefenzeit-Einsichten, Szenarien und Partizipation als Grundlage für *Futures Literacy*. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 35–60). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13). DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Lindenpütz, Dagmar (2005). Natur und Umwelt als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. In Günter Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur Bd. 2* (S. 727–745). 4., unveränd. Aufl. Schneider Verlag Hohengehren.
- Mentz, Steve (2018). Review: Stone Voices: Geomaterialism in the Ecohumanities. *Resilience: A Journal of the Environmental Humanities* 6/1, 118–125.

- Mikota, Jana (2019). Umweltbewusstsein mit Kinder- und Jugendliteratur vermitteln. In Jochen Heins & Christoph Jantzen (Hrsg.), *Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule* (S. 199–215). Kopaed.
- Probst, Simon (2023). Planetarischer Möglichkeitsinn. *Futures Literacy* für das Leben auf einer sich verwandelnden Erde. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 369–377). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13). DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Remmers, Peter (2015). Was ist „ästhetisches Wissen“? Überlegungen zur Konzeption einer Wissensform. In Christoph Asmuth & Peter Remmers (Hrsg.), *Ästhetisches Wissen* (S. 391–418). De Gruyter.
- Schäfer, Armin (2013). Poetologie des Wissens. In Roland Borgards et al. (Hrsg.), *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 36–41). Metzler.
- Schluchter, Jan-René (Hrsg.) (2023). *Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Medienpädagogik*. Kopaed.
- Seidensticker, Bernd & Wessels, Antje (2009). Sisyphos. In Lutz Walther (Hrsg.), *Antike Mythen und ihre Rezeption. Ein Lexikon* (S. 236–244). Reclam. (UB, 20051)
- Sippl, Carmen (2022). Was der Stein erzählt. Zur Wissenspoetologie des Bilderbuchs in *Der stille Stein* (2019) und *Der Stein und das Meer* (2020). *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* 2022, 104–113. DOI: 10.21248/gkjf-jb.92
- Sippl, Carmen (2023). Text-Orte als Erfahrungsräume. Potenziale der kulturökologischen Literaturdidaktik für transformative Bildungsprozesse. In Iris Laner & Hans Karl Peterlini (Hrsg.), *Erfahrung bildet? Eine Kontroverse. Diskussionen eines erziehungswissenschaftlichen Konzeptes unter den Aspekten Leib – Zeit – Raum* (S. 82–96). Beltz Juventa. Open Access: <https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/49988-erfahrung-bildet-eine-kontroverse.html>
- Sippl, Carmen (2023a). CNL & Material Ecocriticism. Wie verändert das Verständnis von Materie als Handlungsmacht 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. / Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities* (S. 75–80). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Sippl, Carmen; Brandhofer, Gerhard & Rauscher, Erwin (Hrsg.) (2023). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13) DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Spinner, Kaspar H. (2016). Empathie beim literarischen Lesen und ihre Bedeutung für einen bildungsorientierten Literaturunterricht. In Jörn Brüggemann, Mark-Georg Dehrmann & Jan Standke (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 187–200). Schneider Verlag Hohengehren.
- Staiger, Michael (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In Ben Dammers, Anne Krichel & Michael Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 3–27). Metzler.
- Stobbe, Urte; Kramer, Anke & Wanning, Berbeli (2022). *Literaturen und Kulturen des Vegetabilen. Plant Studies – Kulturwissenschaftliche Pflanzenforschung*. Peter Lang.

- Stüssi, Julia Ann (2021). Die Welt ist groß genug für alle (Im Gespräch mit Rebecca Gugger und Simon Röthlisberger). <https://nord-sued.com/2021/03/03/die-welt-ist-gross-genug-fuer-alle/>
- Sullivan, Heather I. (2015). New Materialism. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 57–67). Böhlau.
- Thiele, Jens (2021). Das Bilderbuch. In Günter Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch* (S. 217–230). 5., unveränd. Aufl. Schneider Verlag Hohengehren.
- Wanning, Berbeli (2023). CNL & Plant Studies. Wie beeinflusst die Pflanzenperspektive das Menschenbild? 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. / Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities* (S. 81–87). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Wanning, Berbeli (2023a). CNL & Environmental Humanities. Welche theoretischen Konzepte liegen *CultureNature Literacy* zugrunde? 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. / Key competences for shaping the future in the Anthropocene. A manual for theory-practice transfer in schools and universities* (S. 33–40). Pädagogische Hochschule Niederösterreich/University College of Teacher Education Lower Austria. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2023.a1.210>
- Wanning, Berbeli & Mattfeldt, Anna (2020). Empathie beim Verstehen fiktionaler Texte. In Katharina Jacob, Klaus-Peter Konerding & Wolf-Andreas Liebert (Hrsg.), *Sprache und Empathie. Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms* (S. 543–579). De Gruyter. (Sprache und Wissen, 42)
- Wenz, Karin (2012). Linguistik/Semiotik. In Stephan Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 208–224). 3. Aufl. Suhrkamp. (stw, 1891)
- Zalasiewicz, Jan (2010). *The Planet in a Pebble. A Journey into Earth's Deep History*. Oxford University Press.

Heidi – Zurück zur Natur

Gender, Kulturökologie und Medialität beim Almaufstieg

1. Einleitung

Aus einem poststrukturalistisch und dekonstruktivistisch geschulten Blickwinkel betrachtet, erscheinen Kindheit und Geschlechterrollen essentialisiert und naturalisiert. Dieser Beitrag analysiert eine Naturalisierung, um damit beispielhaft eine Logik ‚ökologischer‘ Narrative in Kinderliteratur und Kindermedien offen zu legen. Dabei wirft der Beitrag anhand der Analyse einer Szene verschiedene Fragen auf und versucht deren Beantwortung: nach der Öko-„Logik“ von Naturalisierungen, nach der Natürlichkeit und Geschlechtlichkeit von Kindheit, nach den medial-ästhetischen Bedingungen von ökologischen Narrativen sowie nach deren Persistenz oder Veränderlichkeit. Ziel des Beitrags ist eine kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen in ökologischer Kinderliteratur mit einem Fokus auf eine weibliche Figur und deren Inszenierung als ‚natürliches Kind‘. Der Konstruktionscharakter von (kindlich-weiblicher) Natürlichkeit soll damit aufgezeigt und didaktisch fruchtbar gemacht werden.¹

2. Natürlich auf die Alm

Auf einmal setzte das Kind sich auf den Boden nieder, zog mit großer Schnelligkeit Schuhe und Strümpfe aus, stand wieder auf, zog sein rotes, dickes Halstuch weg, machte sein Röckchen auf, zog es schnell aus und hatte gleich noch eins auszuhäkeln, denn die Base Dete hatte ihm das Sonntagskleidchen über das Alltagszeug angezogen, um der Kürze willen, damit niemand es tragen müsse. Blitzschnell war auch das Alltagsröcklein weg, und nun stand das Kind im leichten Unterröckchen, die bloßen Arme aus den kurzen Hemdärmelchen vergnüglich in die Luft hinausstreckend. Dann legte es schön alles auf ein Häufchen, und nun sprang und kletterte es hinter den Geißen und neben dem Peter her, so leicht als nur eines aus der ganzen Gesellschaft. (*Heidis Lehr- und Wanderjahre*, 13)

Johanna Spyris Doppelroman *Heidi*² eröffnet mit dem Aufstieg seiner Protagonistin auf Großvaters Alm. Bei diesem Aufstieg kommt es zu einer Entkleidungsszene. Das warm eingepackte Mädchen erhitzt und beschließt, einige Kleidungsstücke auszuziehen. Dieser im ersten Kapitel des Romans „Zum Almöhi hinauf“ geschilderte Aufstieg inklusive Ent-

1 Die Analysen basieren auf der Diplomarbeit der Autorin des vorliegenden Beitrags (Huemer 2019).

2 Band 1: *Heidis Lehr- und Wanderjahre* (1880), Band 2: *Heidi kann brauchen, was es gelernt hat* (1881)

kleidung deutet Nikolajeva (2000, 68) als eine Befreiung von der Zivilisation – „[w]ie sich nun das Kind so frei und leicht fühlte“ (*Heidis Lehr- und Wanderjahre*, 14) – wie auch als Vereinigung mit der Natur beim Herumspringen mit den Geißen. Härle (1999, 68) definiert die erzählerische Funktion dieser Szene als eine Wiederherstellung oder Erneuerung eines Urkontakts zur Natur.

Die Handlungsmotivation der Entkleidung liegt in der nachvollziehbaren Überhitzung beim anstrengenden Aufstieg, obwohl dabei zu berücksichtigen wäre, dass mit der Zunahme an Höhenmetern eine Abnahme der Außentemperatur einhergeht und dementsprechend auf einer hoch gelegenen Alm eine wärmere Kleidung angemessen wäre. Doch die vorliegende Analyse der Szene bezieht sich nicht auf die Stringenz der Handlung, sondern auf das dahinterliegende Narrativ. Diese Aufstiegs- und Entkleidungsszene in *Heidi* dient als Schlüsselszene zur Etablierung eines Narrativs des ‚natürlichen‘ Kindes bzw. Mädchens, wobei auf den geschlechtlichen Aspekt später noch einzugehen ist.

Das Narrativ von natürlicher Kindlichkeit ist kein rein literarisches Narrativ, auch wenn es als solches etwa bereits bei Rousseau grundgelegt wurde. Die Entstehung visueller und audiovisueller Medien trug wesentlich zu diesem Narrativ bei.

3. Bilder von Kindheit als natürlicher Zustand

Mit der Etablierung von Fotografie als Repräsentationsmedium eröffneten sich neue Möglichkeiten, Kindheit zu verbildlichen (vgl. Huemer 2019, 29). Charles Dodgson, besser bekannt unter seinem Pseudonym Lewis Carroll, nahm als passionierter Fotograf in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Hunderte Bilder von Kindern auf. Er begründete nicht nur als Kinderbuchautor ein neues Paradigma der Kinder- und Jugendliteratur, sondern beschäftigte sich auch mit visuellen Kindheitskonzepten und nahm Einfluss auf die Ikonographie von Kindheit. Diane Waggoner (2002, 149) zählt seine Fotografien sogar zu den „most recognizable of nineteenth-century images of children and of nineteenth-century photography“:

Carroll staged the “natural” image of the “natural” child, all the while sincerely believing cameras recorded reality. Carroll was absolutely convinced that the innocence of the child was a natural quality, just as he was convinced that the truth of the photographic image was an automatic quality. No wonder childhood and photography seemed to him to go so well together. (Higonnet 1998, 110)

Fotografie als Medium von scheinbar objektiven und neutralen Momentaufnahmen eignete sich demnach besonders, den transitorischen Zustand von Kindheit einzufangen. Die vermeintliche Authentizität von Fotografie mit ihrem vorgeblich objektiven Charakter gilt als Begründung dafür. Während Dodgsons Fotografien in der zeitgenössischen Wahrnehmung als „images of natural innocence and therefore naturally innocent themselves“ (Higonnet 1998, 125) betrachtet wurden, ist ihr sexueller Charakter aus heutiger Sicht nicht zu leugnen:

By the 1990s, the image of the child had become perhaps the most powerfully contradictory image in western consumer culture. Promising the future but also turned nostalgically to the past, trading on innocence but implying sexuality, simultaneously

denying and arousing desire, intimate on a mass scale, media spectacles of children are bound to be ambiguous. (Higonnet 1998, 133)

Marah Gubar (2011, 133) weist darauf hin, dass sich die Kinderliteratur des späten 19. Jahrhunderts zum Teil aus dem Widerspruch speise, das Konzept natürlicher kindlicher Unschuld gleichzeitig hochzuhalten und zu unterlaufen. Inwiefern dieser Widerspruch auch in heutigen Adaptionen von *Heidi* vorkommt und wie neuere Adaptionen damit auch das Narrativ eines ‚natürlichen‘ (weiblichen) Kindes reinszenieren, gilt es zu beleuchten, besonders angesichts des Befundes, dass bisherige Analysen von *Heidi* sich nicht als besonders medienreflexiv erwiesen haben, wie Felix Giesa und Andre Kagelmann (2019, 178) kritisieren.

Der vorliegende Beitrag versteht *Heidi* als Kinderliteratur inter- bzw. transmedial³ und entwickelt darauf aufbauend einen Vorschlag, der ästhetische Bildung über die Medialität des Romans hinausgehend didaktisch konzipiert und einen ‚pädagogischen Wert‘ bzw. ein pädagogisches Potenzial, sei es ökologisch oder anderweitig definiert, nicht inhaltlich, sondern didaktisch fundiert. Ausschlaggebend dafür sind die Popularität und der Klassikerstatus von *Heidi*:

Heidis heutige Popularität liegt vor allem darin, dass die Figur und ihre Geschichte fortlaufend modifiziert bzw. aktualisiert und so immer wieder neu in die Sprach- und Bildwelt ihrer jeweiligen Gegenwart eingeschrieben werden, sie sich also jenseits der Ursprungsromane im kollektiven Bewusstsein zu bewegen vermögen. Deshalb kann gesagt werden, dass das Heidi-Narrativ die Sphäre der Intermedialität verlassen und eine expansiv-transmediale Struktur angenommen hat, also zusehends über Mediengrenzen hinweg realisiert wird. (Giesa & Kagelmann 2019, 175)

Der vorliegende Beitrag verfolgt die These, dass mit den jeweiligen Neuadaptionen des *Heidi*-Stoffes die bereits im Doppelroman angelegte „Lizenz zur Regression“ (Hurrelmann 1997, 212) nicht nur zu einer nostalgischen Rezeption einlädt (vgl. Huemer 2019, 36), sondern auch das Narrativ ‚natürlicher‘ Kindheit fortschreibt. Damit sollen der Konstruktionscharakter dieses Narrativs und dessen Öko-Logik offengelegt werden. Wie medienspezifisch oder -unspezifisch das *Heidi*-Narrativ bzw. das darin enthaltene Narrativ des natürlichen weiblichen Kindes in zwei Adaptionen aus dem Jahr 2015 realisiert werden, untersuche ich an anderer Stelle (Huemer 2019) machtanalytisch mit einem Sequenz-, Figuren- und Erzählvergleich. Der vorliegende Beitrag fokussiert mit einem Sequenzvergleich auf den Anfang der Geschichte und deren neuerer audiovisueller Adaptionen aus dem Jahr 2015, in dem eine Entkleidungsszene die Vereinigung des Kindes mit der Natur symbolisiert.

3 Für eine Definition von Inter- und Transmedialität im Kontext von Kinder- und Jugendliteratur sei auf Jakobi (2020) verwiesen.

3.1 Natürlichkeit vor Hochglanz-Bergkulisse im Kino

Alain Gsponers Kinofilm aus dem Jahr 2015 beginnt wie der Doppelroman mit dem Weg auf die Alm hinauf:

Vor dem Filmtitel begleitet die Kamera Heidi in Nahaufnahmen – etwa von ihren Händen, wie sie durch das Gras streichen – durch eine Wiesenkulisse mit Bergen im Hintergrund. Die ersten Einstellungen sind dabei ganz nah an Heidis Körper, um sie dann mit einer verkehrten Frontalen zu rahmen. Wir sehen Heidi von hinten – eingepackt und -gewickelt in ihre Kleider – wie sie die Hand an den Kopf legt, als Schutz vor der blendenden Sonne, und auf die Gebirgslandschaft blickt. [...] Es folgt eine kurze Rast am Dorfbrunnen. Heidi beschwert sich: „Mir ist heiß.“ Und nach einer kurzen Pause, in der sie ihren Rock ausschüttelt, fragt sie: „Ist’s noch weit?“ [...] wir sehen, wie Heidi Geißen entdeckt und ihnen, anstatt Dete und Barbel, folgt. Heidis Hut fällt ihr vom Kopf. Noch einige Schritte weiter bergauf, dann wirft Heidi ihren Sack in die Wiese, setzt sich hin, zieht ihre Schuhe aus. In solchen Nahaufnahmen zeigt die Kamera auch, wie Heidi ihren Rock hebt und ihr Kleid über den Kopf zieht. Unter dem äußersten Kleid tritt ein weiterer Rock in Erscheinung. Die Kamera zeigt, wie Heidi aus den Ärmeln des darunter liegenden Kleides schlüpft und das Kleid in die Wiese fällt. Gleich danach sehen wir, wie Heidi im Unterkleid den Ziegen nachläuft [...]. (Huemer 2019, 49–50)

Das ist die Handlung von weniger als zehn Filmsekunden. Heidi entledigt sich ihrer mehrschichtigen Kleidung und bewegt sich frei wie die Ziegen, so die Filmerzählung, die in ihren hochauflösenden Bildern jedes Detail zur Geltung bringt und in der ersten Szene von vier Minuten nicht nur Heidi einführt, sondern vor allem Berglandschaft und Bergnatur in Szene setzt. Der in dieser Szene etablierte Blick- und Perspektivenwechsel mit jener eines Adlers spielt im weiteren Verlauf der Handlung auf einer Metaebene noch eine gewichtige Rolle (vgl. Giesa & Kagelmann 2019, 185). Die Symbolik des Tieres innerhalb der Filmerzählung kann an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden. Der Aufstieg auf die Alm mit seiner Entkleidungs⁴- als Befreiungsszene korrespondiert jedenfalls mit der Freiheit des mächtigen Luftvogels. Die Zuschauer*innen sehen Blüten und Blätter im Glanz der Sonne und beobachten, wie Heidi mit ihren Händen durch die Wiese streift. Das vollführt der Film in technisch präziser Hochglanzoptik.

3.2 Natürlichkeit in computeranimierter 3D-Kulisse am Fernsehbildschirm

Der Beginn eines Romans und die Eröffnungsszene eines Films sind dramaturgisch bzw. narratologisch einfacher zu vergleichen als deren Entsprechung in einer Serienadaption.⁵

4 Das Be- und Entkleiden erhält im weiteren Erzählverlauf noch weitere Bedeutungen, was ich an anderer Stelle als „narrative Funktion des Dresscodes“ (Huemer 2019, S. 52 ff.) untersuche.

5 Auf die Vergleichbarkeit der untersuchten medialen Formate kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Doch auch die Serienadaption aus 2015 enthält in ihrer ersten Folge eine Entkleidungsszene, wobei hier das dahinterliegende Narrativ von der Rückkehr zur Natur deutlich anders eingebettet und verhandelt wird. Die Episode „Die Reise zum Großvater“ eröffnet mit der Aufnahme einer Gletscherzunge, doch die Kamera zoomt aus dem Bild heraus, bis eine gerahmte und an einer Wand hängende Landschaftsaufnahme in den Blick gerät, deren Glas Heidis Gesicht widerspiegelt. Die gesamte Folge handelt vom Weg auf die Alm und dauert 22 Minuten, dementsprechend wird der Plot auch ausgedehnt und ausgeschmückt. Überraschend selbstreflexiv zeigt sich die Serienepisode in dieser Metareferenz, indem die Anfangsszene mit der Landschaftsaufnahme suggeriert, Heidi kenne die Berge bisher nur von Bildern: „Tante Dete sagt, in Wirklichkeit ist es dort noch schöner. [...] Ich kann's kaum erwarten, die Berge zu sehen. Stimmt es, dass sie bis zu den Wolken reichen?“ (*Heidi* 2015 [Serie], Episode 1, 1:40) Als deutlicher Unterschied von Doppelroman und Film gegenüber der Serie fällt bereits hier auf, dass Heidi sich überhaupt bzw. deutlich häufiger äußert und dabei oft Szenerie und Handlung kommentiert, zum Beispiel mit: „Oh! Das ist ja wunder-wunder-schön!“ (*Heidi* 2015 [Serie], Episode 1, 13:30) Die Handlungsmotivation für die Entkleidungsszene in der ersten Serienfolge bleibt offen, dennoch legt Heidi ihr Tuch und ihre Schuhe ab, zählt dabei Stück für Stück mit und dreht danach Pirouetten. Darüber hinaus sorgen in erster Linie Fahrten der virtuellen Kamera für Bewegung. Während der Serienhandlung wird das in der Anfangsszene in Sepia gehaltene Bergpanoramafoto mit den grelleren Farben der 3D-animierten Serienkulisse kontrastiert. Mit diesem *Mise en abyme* wird die Konstruiertheit der Bergkulisse offengelegt. Demgegenüber sticht die authentisch-natürliche Inszenierung der Berglandschaft in der Filmadaption deutlich hervor.

Die in der Anfangs-, Aufstiegs- und Entkleidungsszene angelegte narrative Verschränkung der Vorstellungen vom natürlichen Kind sowie von Natur als Ort der Befreiung und damit als der idealisierte Ort für Kindheit ist auch 2015 noch von Interesse, wie die beiden *Heidi*-Adaptionen beweisen. Dabei zeugen die medialen Inszenierungen dieses Narrativs von einer großen Bandbreite der medial-ästhetischen Auslegungen, der visuellen Konnotationen und in weiterer Folge auch der ideologischen Hintergründe bzw. Projektionen.

4. *Ecocriticism* trifft *Heidi* – Rückkehr zur Natur, Ökofeminismus und ökologisches Potenzial

Mit einer Perspektive des *Ecocriticism* geraten folgende Aspekte von *Heidi* in den Fokus: das ökologische Narrativ von der Rückkehr zur Natur bzw. zu einer einfachen Lebensform (vgl. Bühler 2016, 155–157), die Geschlechtlichkeit dieses Narrativs (Huemer 2019; Grewe-Volpp 2015) sowie der gattungstheoretische Aspekt über die Zuordnung zur Kinder- und Jugendliteratur nach Berbeli Wanning und Anna Stemmann (2015), wonach sich in *Heidi* ein „Sinnbild“ für eine von Eingriffen der Erwachsenen bedrohte Idylle zeige (Wanning & Stemmann 2015, 261). Als Narrativ der Kinder- und Jugendliteratur entfalte sich, einhergehend mit der Etablierung des Genres, der „Kontrastbogen vom Kind in natürlicher Umgebung gegenüber dem erwachsenen Menschen im zivilisierten Raum“ (ebd.). Der vorliegende Beitrag analysiert nach Wanning und Stemmann den symbolischen ökologischen Bezug (ebd., 265) von Heidis Aufstieg auf die Alm mit der enthaltenen Entkleidungsszene und unternimmt damit eine „grüne‘ Relektüre“ eines kinderliterarischen Klassikers, der für eine „kulturökologische Vermittlung erschlossen werden“ soll (ebd.). Er folgt dem Vorschlag, „sich verstärkt

den spezifischen Erzählmitteln der Texte zu[zu]wenden, um die komplexen und hybriden erzählerischen Konstruktionen zu zeigen, die gleichfalls (neben dem motivisch-inhaltlichen Schwerpunkt) ökologisches Bewusstsein generieren“ (ebd., 268).

Das „ökologische Potenzial“ von Spyris *Heidi*-Romanen ergründet Alexandra Tischel (2023). Sie bestimmt in *Heidi* eine „rhetorische Strategie der wechselseitigen Annäherung von Natur und Mensch, Mensch und Natur“ (Tischel 2023, 47), misst der idyllischen Natur bei Spyri aber „wenig Eigenwert und insofern auch kaum ökologisches Potenzial“ (ebd., 49) bei. Wer „den ökologischen Eigenwert dieses Mensch-Natur-Verhältnisses“ herausarbeiten wolle, müsse den *Heidi*-Text gegen den Strich lesen (vgl. ebd.). Oder man könne Spyris Romanen „eine ‚regenerative Funktion‘ zuweisen, weil sie Heilung, ‚Revitalisierung‘ und ‚neue Anfänge‘ entwerfen“ (ebd., 50), was die Alpenidylle in vielfacher Hinsicht leiste, womit diese sehr wohl einen „(kultur)ökologischen Eigenwert“ (ebd.) erhalte. Diese „regenerative Funktion“ korrespondiert mit der eingangs erwähnten, weniger ökologisch als pädagogisch argumentierenden, „Lizenz zur Regression“ (Hurrelmann 1997, 212).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Suche nach einem ökologischen Potenzial in *Heidi* nicht eindeutig zu bestimmen ist, müsste zuvor doch das ‚Potenzial‘ definiert und womöglich auch eine didaktische Frage nach einem ‚ökologischen Potenzial‘ geklärt werden.⁶ So fällt dann auch Tischels Gesamturteil ambivalent aus. Die *Heidi*-Texte seien „vorwärtsgewandt und rückschrittlich, modern und antimodern zugleich“ (ebd., 61). Die „Verbindung von (Proto-)Ökologie und Naturheilkunde, Christentum und Heimatideologie“ ergebe eine „mehrdeutige Mix- und Textur“ (ebd.).

Benjamin Bühler bestimmt „[d]ie Idee, zu einer natürlichen Lebensweise zurückzukehren“, als „Grundfigur kultur- und zivilisationskritischer Entwürfe“ (2016, 155). Das Umweltschutz-Denken an sich und die frühen Umweltgeschichten folgten diesem Narrativ (vgl. ebd.), das sich in rassistischen Ideologien wie der nationalsozialistischen wiederfinde und „das Naturbild in Deutschland bis weit nach 1945 prägen“ (ebd., 156). Bühler verweist aber auch darauf, dass „[d]as Narrativ von einer Rückkehr zur Natur“ auch im linken politischen Spektrum in bestimmten Weltbildern Wiederhall findet (ebd., 156–157).

In der Tradition ökofeministischer Theoriedebatten (vgl. Bühler 2016, 82; Grewe-Volpp 2015) ist die vorliegende Untersuchung dem „Material Turn im Ökofeminismus“ zuzuordnen, indem in der Tradition von Donna Haraway die „Naturalisierung kultureller Phänomene als ideologisches Instrumentarium“ (Grewe-Volpp 2015, 48) gedacht, der Dualismus von Natur und Kultur zu überbrücken versucht und die Verwobenheit von Natur und Kultur im Sinne von „Natureculture“ (ebd., 50) verstanden wird.

Auf Haraway bezieht sich auch Lisa Krall in ihrer Untersuchung zum „Paradigma der Natur“ (2014), in der sie die Annahme auf den Prüfstand stellt, „ob Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit deshalb als natürlich erscheinen, weil Naturalisierung auf dem Dualismus von Natur und Kultur basiert“ (Krall 2014, 19). Krall präzisiert diese Annahme, wobei nach Butler „Naturalisierung nicht einfach durch den Dualismus von Natur und Kultur funktioniert, sondern durch die Abgrenzung zu Vorstellungen außerhalb binärer Normen und der ständigen Wiederholung dieser“ (ebd., 27). Krall beschreibt auch die Möglichkeit, „sich von den tradierten Vorstellungen von Natur als Gegenstück zu Kultur zu

6 Gaard (2009) etwa wirft einen ökofeministischen Blick auf ökologische Kinderliteratur und entwickelt daraus Vorschläge für eine „Ökopädagogik“.

distanzieren und die Idee der Natur als eine produktive Norm und kollektiv hergestelltes Konstrukt aufzufassen“ (ebd., 29), worauf auch die vorliegende Analyse abzielt.

Zur geschlechtlichen Einordnung von Heidi gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Interpretationen.⁷ In einem der jüngeren Beiträge beschreibt Künzel (2023, 237) Heidi als geschlechtsneutral und entsexualisiert. Demgegenüber zeichnet Bidmon (2023, 271) nach, wie Heidi zur „paradigmatische[n] Repräsentation von *girlhood*“, zum „Prototyp klischeehaften Mädchen-Seins“ geworden ist bzw. gemacht wurde, sei sie doch in Spyris Romanen „eigentliche gerade eine Figur der Transgression, die statische Zuschreibungen ebenso konsequent zurückweist wie sie binäre Systematiken durchkreuzt.“ Die *Heidi*-Romane eröffneten zwei Lesarten, wobei die erste von der „Unmöglichkeit, sie in logischen Kategorien erfassen zu können“ (ebd., 273) charakterisiert sei. In der zweiten Lesart hingegen werde gesellschaftliche Differenz erzeugt (vgl. ebd., 274), sie basiere auf dem im vollen Namen der Protagonistin, Adelheid, angelegten Topos der „schönen Seele“, mit der ein Weiblichkeitsmythos verknüpft ist (vgl. ebd., 275). So könne Heidi „als geradezu paradigmatische Verkörperung dieses sozial konstruierten und zugleich Herrschaftsverhältnisse zementierenden populären Ideals der schönen Seele gelesen werden“ (ebd.). Bidmon gelangt zum Fazit, dass Heidi „eine Projektionsfläche für heterogene kulturelle Folien und Diskurstraditionen von Weiblichkeitskonzeptionen“ sei (ebd., 280–281). Abschließend argumentiert Bidmon, dass der Roman im Unterschied zu anderen medialen Adaptionen „der Figur den größten Raum der Unbestimmbarkeit zugesteht“ (ebd., 281), wobei Literatur damit dem Film „mit seiner Notwendigkeit einer visuellen Konkretion“ im besprochenen Fall insofern überlegen sei, weil sie damit deutungsöffener ist. Audiovisuelle *Heidi*-Adaptionen wären

weitaus offensichtlicher in einer binären Systematik verfangen und müssen sich für eine spezifische Lesart der Geschlechtsidentität entscheiden – und zwar selbst dann, wenn sie eigentlich mit dem erkennbaren Ziel angetreten sind, binäre Denkstrukturen zu verabschieden (Bidmon 2023, 281).

Doch ist bereits der Doppelroman geprägt von medial-ästhetischen Vorstellungen zu Kindheit und Weiblichkeit und eine Gegenüberstellung von sprachlich-abstrakter Erzählliteratur und audiovisueller Konkretion greift zu kurz (vgl. Huemer 2019). Mit Foucault wird in der Analyse deutlich, wie ein Sexualitätsdispositiv sowohl die Romanerzählungen aus 1880 und 1881 wie auch die Filmadaptionen aus 2015 formiert. Dieser Interpretation folgend, ist eine Funktionalisierung von Heidi als weibliche Figur bereits in der Erzählung von Spyri in mehrfacher Hinsicht grundgelegt, etwa eben in der Entkleidungsszene zu Beginn des Romans sowie in der weiteren Entwicklung und narrativen Funktion der Dresscodes und insbesondere in Kombination mit der Figurenkonstellation. Auf die Frage nach der mit der inszenierten Natürlichkeit einhergehenden Konzeption kindlicher Unschuld kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Die Entkleidungsszene ist aber auch medial-ästhetisch in Unschulds-Diskursen zu verorten (vgl. Huemer 2019, 26–34 und 44–52).

7 Erhellend dazu die Gegenüberstellung feuilletonistischer Rezensionen von Rieger (2015) und Schutzbach (2015) bei Huemer (2019, 41 ff.) sowie Domscheit-Bergs Essay (2015).

5. Mit *Heidi* lernen ...

Welchen ‚pädagogischen Wert‘ einerseits bzw. welchen Stellenwert triviale Kinderliteraturen und -medien im Deutschunterricht andererseits besitzen und einnehmen, verhandeln Sebastian Schädler (2009) und Iris Kruse (2014, 2018) anhand der Arbeit mit ‚pädagogisch wertlosen‘ Filmen sowie mit den kulturoziologischen und lerntheoretischen Vorzeichen einer ‚Medienverbunddidaktik‘ bzw. von ‚intermedialer Lektüre‘. Beide Zugänge eint die Bemühung, die lebensweltlichen Rezeptionsgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen zum Ausgangspunkt pädagogischer (Schädler 2009) und deutschdidaktischer (Kruse 2014) Modelle für Filmpädagogik bzw. Literaturdidaktik zu nehmen. Während Schädler eine dekonstruktive Methode zur (eher außerschulisch zu verortenden) Arbeit mit filmischen Geschlechterklischees entwirft, entwickelt Kruse ein Konzept ‚[z]ur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe‘ (Kruse 2014, 1) sowie zur ‚erfahrungsgebundene[n] Erweiterung literaturästhetischer Praktiken‘ (Kruse 2018, 191). Methodisch gemein ist beiden Zugängen die Arbeit mit Ausschnitten aus verschiedenen Medienformaten sowie deren Aneinanderreihung und Gegenüberstellung.

5.1 ... dass Geschlechterrollen veränderbar sind

Schädler schlägt in Anlehnung an Butler und Derrida ‚Dekonstruktion als Methode des parasitären Einnistens‘ (Schädler 2009, 82) vor und übernimmt deren ‚Strategien des performativen ‚Aktes‘ und des ‚Zitats‘‘ (ebd., 83). Schädler entnimmt *Schneewittchen*, bezugnehmend auf die Konstruktion von Geschlechterrollen im Grundschulalter durch Grimmsche Märchen, das narrative Grundthema des Aufeinandertreffens von einer Frau und sieben Männern: ‚girl meets boys‘ (ebd.). Das dazugehörige Filmkorpus beinhaltet nicht nur Märchenverfilmungen, sondern auch weitere Spielfilme, die dieses Prinzip beinhalten. Die Montage von Aneinanderreihungen ähnlicher Szenen aus den Filmen dieses Korpus bewirke, dass die Szenen sich selbst als Zitate kommentierten,

denen das Original, die ‚echte‘ Geschlechterrolle längst abhanden gekommen ist. Gerade in ihrer Vervielfachung und Abhängigkeit vom Kontext in Bild und Ton zeigen die klischeehaften Darstellungen, dass sie ambivalente Konstruktionen und nicht Abbildungen einer vermeintlichen ‚Realität‘ der Geschlechter sind (Schädler 2009, 91).

Das pädagogische Potenzial verortet er im dabei entstehenden Möglichkeitsraum, in dem die Jugendlichen selbst ‚ihre eigene Identität im Sinne der Möglichkeit des falschen Zitats jenseits der vermeintlichen Wahrheiten weiterentwickeln können‘ (ebd.).

Übertragen auf die von mir vorgeschlagene (öko-)didaktische Arbeit zu und mit *Heidi* wäre dieses Verfahren nach Schädler (2009) nicht nur auf die Konstruktion von Geschlecht, sondern auch auf die Konstruktion von Natur anzuwenden. Das Korpus der in der vorliegenden Analyse verwendeten Texte – der Erzählung von Johanna Spyri sowie den audiovisuellen Szenen aus 2015 – wäre mit weiteren vorwiegend filmischen Alm- oder Bergaufstiegs- und Entkleidungsszenen zu erweitern. Dies stellt eine Möglichkeit der pädagogischen

Arbeit zu Geschlechter- und Naturklischees dar. Als Altersgruppe empfiehlt sich dieses Setting eher für Teenager und Jugendliche denn für Kinder, allerdings wäre dies zu prüfen. Zielgruppe könnten auch Studierende bildungswissenschaftlicher Fächer sein, die sich mit Kindheitsbildern befassen.

5.2 ... wie Natur transmedial konstruiert wird

Klar auf eine jüngere Altersgruppe ausgerichtet ist hingegen die Medienverbunddidaktik innerhalb des Literaturunterrichts im Fach Deutsch, die sich für Sechs- bis Zwölfjährige empfiehlt (Kruse 2014) und kürzlich mit dieser Zielgruppe auch erprobt sowie im Hinblick auf Leseförderung, literarische Bildung und Medienkompetenz in einem heterogenitätssensiblen Deutschunterricht empirisch untersucht wurde (Josting 2023). Diese Untersuchung bezieht sich auf *Emil und die Detektive*, wobei der Medienverbund unter der Annahme gewählt wurde, dass Klassiker „vielen Kindern nur noch als Neuverfilmungen, insbesondere Zeichentrickverfilmungen[,] bekannt sind“ (Josting 2023, 201), was, wie von Josting vorgeschlagen, auch auf Spyris *Heidi* zutrifft. Als Vorteil der genannten kinderliterarischen Werke dient auch ihr Status als Weltliteratur und die dementsprechend in verschiedenen Sprachen vorliegenden Übersetzungen, die im Unterricht auch die „Stärkung der kulturellen Identität von mehrsprachigen Kindern“ (ebd., 202) bewirken. Darüber hinaus werde durch den Zugriff auf Klassiker auch das historische Lernen der Kinder gefördert (ebd., 205).

Für die im vorliegenden Beitrag verfolgte Intention ist die Medienverbunddidaktik insbesondere deshalb von Interesse, weil in ihr „[d]as Narrative und mit diesem auch die Dimension des Literarischen und des Ästhetischen [...] in Medienverbänden multimodal entfaltet“ (Kruse 2014, 2) werden. Kruse kritisiert, dass im Brauchtum der Literaturdidaktik „Imagination, Fiktionalitätsbewusstsein, Perspektivenübernahme, Figurenverstehen etc. [...] vornehmlich über den Umgang mit literarischen Buch-Texten angezielt“ (ebd., 3) werden und sie sieht den Vorteil in der Arbeit mit Medienverbänden in der „Breite literarästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten“ (ebd., 4). Mit einer Analyse transmedialer Phänomene im (Sexualitäts-)Dispositiv verwendet Kruse (2014, 9 ff.) ebenfalls den Dispositiv-Begriff als Erklärungsmodell für die Wirkmacht von Medienverbänden (vgl. auch Huemer 2019, 34ff mit ähnlichem Zugang). Mit dem Konzept lasse sich „[d]er für die Begründung einer Medienverbunddidaktik bedeutsame Zusammenhang zwischen dem Ästhetischen, dem ökonomisch motivierten Trivialitätsschub, dem Normativitätsproblem und den subjektiven Praktiken [...] gut ausbuchstabieren“ (Kruse 2014, 10):

Vor diesem Hintergrund erscheint das Potenzial kinderliterarischer Medienverbände für Prozesse angeleiteten Lernens vor allem deshalb besonders einleuchtend, weil in ihnen als eine Art ‚Geschichtendispositiv‘ triviale und authentische literale, auditive, audio-visuelle und multimodale Praktiken zur Rezeption fiktionaler Erzählungen zusammengeballt sind, aus denen die diesbezüglichen ästhetischen Bedürfnisse der Kinder sich zusammensetzen. Geschichten und Figuren kennen, sich auskennen in medial erzählten Räumen, zu wissen um populäre Figurenensembles und an diese gebundene Handlungen, vor allem aber zu fantasieren, zu fabulieren, zu empfinden, mit- und weiterzudenken, kurz: etwas erzählt zu bekommen, das über die eigene begrenzte Lebenswelt hinausführt, und selbst etwas erzählen zu können – dies sind

bedeutende Bestandteile des ‚Geschichtendispositivs‘ der kinderliterarischen Medien(um)welt. (Ebd., 11)

Ausschlaggebend für die lerntheoretische Modellierung einer kinderliterarischen Medienverbunddidaktik sei „die Bestimmung des Verhältnisses von literarisch-ästhetischem Vorwissen, das als nicht-diskursives Wissen in den kinderkulturellen Praktiken entsteht, und den unterrichtlichen Formen und Inhalten“ (ebd., 12) als Basis für Lernen. Eine Analogie besteht in Kruses Rekurs auf Andreas Reckwitz’ „Alltagsästhetik der Wiederholung“ (2012, 362) und Schädlers Bezugnahme auf Zitat und Performativität nach Butler und Derrida.

Lern- und Lehrarrangements einer Medienverbunddidaktik steuern Medienwechsel gezielt und bewirken damit ästhetisches (Weiter-)Lernen (Kruse 2014, 15). Im Unterricht sei im Gegensatz zum Kinderalltag „eine kontrastierende, vergleichende und wiederholende Rezeption“ (ebd., 16) erforderlich. Ein dementsprechendes unterrichtsmethodisches Konzept dafür ist das Verfahren der intermedialen Lektüre, das die Narration einer Erzählung im stetigen Medienwechsel entfaltet (ebd., 17). Eine intermediale *Heidi*-Lektüre⁸ nach Kruse eignet sich insbesondere, wenn eine Ganzlektüre von *Heidi* gewünscht ist.

Der didaktischen Absicht des vorliegenden Beitrags entspricht eine Kombination aus dekonstruktiver (Film-)Pädagogik und Medienverbunddidaktik, die auf ökologische Narrative und Geschlechterrollen in den untersuchten *Heidi*-Szenen fokussiert. Vorstellbar wäre eine solche Anwendung in einem unterrichtlichen Rahmen der Auseinandersetzung mit medialen Natur- und/oder Geschlechterbildern bzw. -dispositiven, beispielsweise anhand der nachhaltigen Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals, SDGs), insbesondere SDG 5 „Geschlechtergleichheit“. Dabei können mit Schädler sowohl (Film-)Bilder als auch mit Kruse entsprechende mediale Narrative unterrichtlich beforscht und in ihrem Zusammenhang beleuchtet werden.

Literatur

Primärtexte

Heidi [Spielfilm] (D/CH 2015) Regie: Alain Gsponer. Drehbuch: Petra Volpe. Musik: Niki Reiser. Produktion: clausse+Wöbke+Putz/Zodiak Pic./SRF/Teleclub. Verleih: Studio-Canal. (DVD)

Heidi [3D-Animationsserie] (F/AUS/D/B 2015) Regie: Jérôme Mouscadet. Drehbuch: Christel Gonnard. Musik: Christian Bruhn. Produktion: Studio 100. Verleih: Universum Kids. (DVD)

Spyri, Johanna (1880). *Heidis Lehr- und Wanderjahre*. Gotha: Perthes.

Spyri, Johanna (1881). *Heidi kann brauchen, was es gelernt hat*. Gotha: Perthes.

8 Als weitere mediale Heidi-Formate eignen sich beispielsweise auch Comics (vgl. Rauchenbacher 2023). Für einen Überblick zu Heidi-Adaptionen wäre eine eigene Bibliografie zu erstellen. Eine umfassende Zusammenfassung findet sich bei Leimgruber (2001) sowie mit Fokus auf französische Fortschreibungen von Heidi bei Wissmer (2014). Küpfer (2007) analysiert Film- und Fernsehadaptationen. Binotto (2016) verfolgt die musikalische Dimension von Heidi-Filmen.

Sekundärliteratur

- Bidmon, A. (2023). Von der schönen Seele zum Tomboy? Mediale und historische Transformationen der Heidi-Figur in Roman, Anime und Spielfilm. In L. Leskau & S. Nieberle (Hrsg.), *Wiedersehen mit Heidi. Polyperspektivische Lektüren der Heidi-Romane von Johanna Spyri* (S. 271–285). Transcript.
- Binotto, J. (2016). Eigenwillige Echos: Heidis Nachleben im Film. *Viceversa Jahrbuch der Schweizer Literaturen*, 10, 90–98.
- Bühler, B. (2016). *Ecocriticism. Eine Einführung*. Metzler.
- Domscheit-Berg, A. (2015). Die Welt nach Heidi – Werden die Rollenklischees in „Heidi“ zementiert – oder gerade eben aufgebrochen? Ein innerer Dialog. *Das Buch als Magazin, Heidi*, 78–79.
- Gaard, G. (2009). Children's environmental literature. From ecocriticism to ecopedagogy. *Neohelicon*, 36(2), 321–334. <https://doi.org/10.1007/s11059-009-0003-7>
- Giesa, F. & Kagelmann, A. (2019). ‚Mediale Wahlverwandtschaften‘? Aktuelle audio-visuelle (Re-)Präsentationen von Johanna Spyris *Heidi*. In U. Dettmar & I. Tomkowiak (Hrsg.), *Spielarten der Populärkultur. Kinder- und Jugendliteratur und -medien im Feld des Populären* (Bd. 113, S. 171–195). Peter Lang.
- Grewe-Volpp, C. (2015). Ökofeminismus und Material Turn. In G. Dürbeck & U. Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 44–56). Böhlau.
- Gubar, M. (2011). Innocence. In P. Nel & L. Paul (Eds.), *Keywords for Children's Literature* (pp. 129–135). New York University Press.
- Härle, G. (1999). Die Alm als pädagogische Provinz – oder: Versuch über Johanna Spyris Heidi. In B. Rank (Hrsg.), *Erfolgreiche Kinder- und Jugendbücher: Was macht Lust auf Lesen?* (S. 59–86). Schneider Hohengehren.
- Higonnet, A. (1998). *Pictures of Innocence: The History and Crisis of Ideal Childhood*. Thames and Hudson.
- Huemer, E. (2019). *Heidi: Bilder und Entwicklung. 1880/81 und 2015*. Diplomarbeit an der Universität Wien. <https://doi.org/10.25365/THESIS.56873>
- Hurrelmann, B. (1997). Mignons erlöste Schwester. Johanna Spyris ›Heidi‹. In B. Hurrelmann (Hrsg.), *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 191–215). Fischer.
- Jakobi, S. (2020). Intertextualität, Intermedialität, Transmedialität. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 312–321). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_35
- Josting, P. (2023). Intermediale Lektüren – Bausteine auf dem Weg zum heterogenitätssensiblen Literaturunterricht. Ein Projektbericht. In I. Kellermann & N. Ferrin (Hrsg.), *Narrative Räume für das Denken in Möglichkeiten. Perspektivität – Fiktionalität – Kreativität* (S. 199–211). Stauffenburg.
- Krall, L. (2014). Das Paradigma der Natur – Zum Umgang mit Naturalisierung und Dualismen in der Geschlechterforschung. *IFFOnZeit* 4(3), 18–31. <https://doi.org/10.4119/IZGONZEIT-1311>
- Kruse, I. (2014). Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. *Leseräume*, 1(1), 1–30. <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf>

- Kruse, I. (2018). Literarästhetische Praktiken von Kindern aufnehmen und erweitern. Seriell verfilmte Kinderliteratur in Medienverbund-Arrangements. In P. Anders & P. Wierler (Hrsg.), *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien* (S. 191–204). Stauffenburg Verlag.
- Künzel, C. (2023). »Das Heidi« als Figur des Dritten. In L. Leskau & S. Nieberle (Hrsg.), *Wiedersehen mit Heidi. Polyperspektivische Lektüren der Heidi-Romane von Johanna Spyri* (S. 299–311). Transcript.
- Küpfer, R. (2007). *Immer wieder neu?! Film- und Fernsehadaptation von Johanna Spyris Heidi*. Lizenziatsarbeit an der Universität Zürich.
- Kurwinkel, T., & Schmerheim, P. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2>
- Leimgruber, W. (2001). Heidi – Wesen und Wandel eines medialen Erfolgs. In E. Halter (Hrsg.), *Heidi – Karrieren einer Figur* (S. 167–185). Offizin.
- Nikolajeva, M. (2000). Tamed Imagination: A Re-reading of *Heidi*. *Children's Literature Association Quarterly*, 25(2), 68–75. <https://doi.org/10.1353/chq.0.1453>
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Suhrkamp.
- Rieger, S.C. (2015, November 27). *Heidi – Eine queerfeministische Heldin*. FilmLöwin. <http://filmloewin.de/heidi-eine-queerfeministische-heldin/>
- Schädler, S. (2009). Mit Schneewittchen lernen, dass Geschlechterrollen veränderbar sind. In B. Henzler & W. Pauleit (Hrsg.), *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. (S. 66–92). Schüren. <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/14011>
- Schutzbach, F. (2015, Dezember 18). *Heile Heile*. Freitag.de. <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/heile-heile>
- Tischel, A. (2023). Idylle mit Ziegen. Das ökologische Potenzial von Johanna Spyris *Heidi*-Romanen. In L. Leskau & S. Nieberle (Hrsg.), *Wiedersehen mit Heidi. Polyperspektivische Lektüren der Heidi-Romane von Johanna Spyri* (S. 43–65). Transcript.
- Waggoner, D. (2002). Photographing Childhood: Lewis Carroll and Alice. In M. Brown (Eds.), *Picturing Children: Constructions of Childhood between Rousseau and Freud* (pp. 149–166). Ashgate.
- Wanning, B. & Stemann, A. (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In G. Dürbeck & U. Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–270). Böhlau.
- Wissmer, J.-M. (2014). *Heidi. Ein Schweizer Mythos erobert die Welt* (E. Grell, Übers.). Schwabe.

Vom natürlichen zum urbanen Ökosystem

Landschaftliche Transformation im textfreien Bilderbuch

1. Urbanisierung – Ökosysteme im Wandel

Nichts ist so beständig wie der Wandel.

Heraklit von Ephesus

Seit Anbeginn der Erdgeschichte sind mit dem prägenden Prinzip des Wandels komplexe natürliche Ökosysteme entstanden, die zunehmend durch von Menschen geschaffene Ökosysteme verändert, ge- oder zerstört werden. Städte als komplexe urbane Ökosysteme (vgl. Henninger 2011, 11) unterliegen ebenfalls einem beständigen Wandel, weisen jedoch gleichzeitig durch ihre tiefen Eingriffe in die ehemaligen Landschaftsstrukturen eine Beständigkeit auf, die uns zu der bitteren Erkenntnis kommen lässt, „dass ein urbanes Ökosystem nicht in ein natürliches Ökosystem umgewandelt werden kann“ (ebd., 30). Urbanisierung als „Ausbreitung städtischer Lebens- und Wirtschaftsformen“ (Kopfmüller 2016, 312) kennzeichnet das Erscheinungsbild der modernen Welt und lässt sich auch in Zahlen sichtbar machen. So steht in Aussicht, dass sich bis 2025 eine Verzehnfachung der globalen Stadtbevölkerung gegenüber den 1980er-Jahren verzeichnen lässt (vgl. Heineberg 2006; Henninger 2011, 11). Neben verlockenden Potenzialen wie Emanzipation, individueller Autonomie und neuen Möglichkeiten gestaltender Aneignung, die Urbanisierung mit sich bringen kann (vgl. Gestring 1997, 19), gibt es eine umfassende Liste an ökologischen Auswirkungen, die das Ökosystem Stadt auf die Geofaktoren Klima, Boden, Relief, Wasserhaushalt und Vegetation hat und so zu Umweltproblemen führt (vgl. Henninger 2011, 12–13). Dabei geht es jedoch nicht nur um die Zerstörung ehemals natürlicher Ökosysteme. Auch die Lebensqualität im urbanen Ökosystem erfährt Beeinträchtigungen, sodass die Stadt als ‚Täter‘ und ‚Opfer‘ zugleich gesehen werden kann (vgl. Henninger 2011, 12; Kopfmüller 2016, 314).

Auch wenn eine Umkehrung des Wandels nicht möglich ist, so besteht in Anknüpfung an Mayer (1989) doch die Möglichkeit, „mithilfe einer umweltverträglichen Stadtplanung und -entwicklung eine Art von ‚ökologisch tolerabler Stadt‘ anzustreben“ (Henninger 2011, 30). An dieser Stelle setzen auch ausgewählte „Ziele für nachhaltige Entwicklung“ an (vgl. Vereinte Nationen). In Ziel 11 „Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig gestalten“ werden die „Herausforderungen rasanter Urbanisierungsprozesse“ explizit angesprochen (ebd.). Im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gilt es, auch in Bezug auf dieses Ziel institutionalisierte und informelle Bildungsangebote bereitzustellen (vgl. BNE-Portal). Als eines der priorisierten Handlungsfelder wird hier die Entwicklung von „Bilder[n] und Erzählungen (Narrative) der Transformation“ gesehen (ebd.). Dieser Zugang soll nicht nur bei der Erarbeitung von Zukunftsbildern und Vorstel-

lungswelten unterstützen, sondern mit kraftvollen Bildern dazu beitragen, dass „bestehende Handlungsmuster verändert und neue Wege ermöglicht werden“ (ebd.).

Einen wertvollen Beitrag für dieses Handlungsfeld können narrative textfreie Bilderbücher und nahezu textfreie Bilderbücher (vgl. Arizpe 2013) leisten. In ausdrucksstarken Bildfolgen lassen sie Narrationen entstehen, an deren Konstruktion die Rezipient*innen in hohem Maße beteiligt sind (vgl. Moderegger 2024). Daraus ergeben sich vielfältige Potenziale für den Kontext ökologischer Bildungsprozesse. Im Folgenden soll an einer Auswahl von Publikationen der vergangenen 50 Jahre untersucht werden, mit welchen narrativen und visuellen Strukturen und Darstellungsweisen das Narrativ der verlorenen Natur sowie das Motiv des Wandels konstituiert sind. Dabei macht eine Raumanalyse nachvollziehbar, wie das ökologische Narrativ der „verlorenen Natur“ semantisch angelegt ist (vgl. Lotman 1989, Bühler 2016). Auf dieser Grundlage wird erschlossen, wie in den ausgewählten Werken die Rezipient*innen einbezogen und zu kritischen Denkprozessen im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung angeregt werden.

2. Die Transformation von Ökosystemen in textfreien Bilderbüchern

2.1 Das Motiv des Wandels im Narrativ der verlorenen Natur

Themen wie Umwelt-, Klima- und Naturschutz finden seit den 1970er-Jahren zunehmend Eingang in die Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Mikota 2019, 199). Auch in textfreien Bilderbüchern werden immer wieder Umweltfragen aufgegriffen und jungen Leser*innen zugänglich gemacht. Dabei fällt ein besonderes Interesse an der Thematik des Wandels von Landschaften auf, der in vielen Publikationen im Zusammenhang mit Urbanisierungsprozessen steht. Diese Beobachtung korrespondiert mit Ritters Wahrnehmung des Motivs der Veränderung, im Rahmen der Thematik „Natur- und Umweltschutz“, als „genreprägend“ (Ritter 2020, 62). Ein sich wiederholendes narratives Grundmuster sind in diesem Rahmen aufeinanderfolgende Doppelseiten, auf denen über einen längeren Zeitraum immer wieder der gleiche Landschaftsausschnitt dargestellt wird. In einer Art Landschaftsbiografie werden dadurch Wandlungsprozesse sichtbar gemacht, die das Narrativ der „verlorenen Natur“ (Bühler 2016, 154) bedienen, aber auch Gegenentwürfe aufzeigen. Bühler unterstreicht in seinen Ausführungen die Bedeutung ökologischer Narrative, die nicht auf die Literatur beschränkt sind, sondern über das Erzählen den ökologischen Diskurs mitkonstruieren (vgl. ebd., 152). So können auch die nachfolgend vorgestellten Narrationen als Teil des ökologischen Diskurses im Themenfeld Urbanisierung und landschaftliche Transformation gesehen werden.

2.2 Jörg Müller: *Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft*



Abbildung 1: Müller: Bildtafel 1 – Mittwoch, 6. Mai 1953 © Verlag Sauerländer

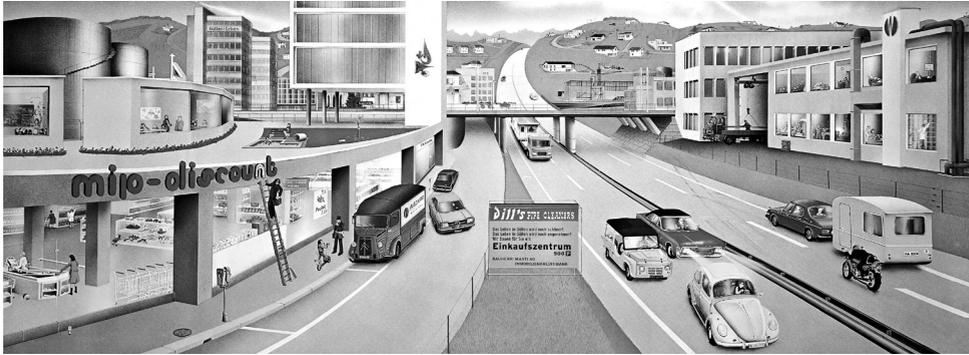


Abbildung 2: Müller: Bildtafel 7 – Dienstag, 3. Oktober 1972 © Verlag Sauerländer

Eine der ersten Publikationen dieser Art ist Jörg Müllers *Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft* (1973). In einer Mappe mit sieben großformatigen Farbbildern fokussiert der Schweizer Künstler einen Landschaftsausschnitt um das fiktive Dorf Güllen (vgl. Abb. 1 und 2). Im Bildzentrum der Abbildung 1 steht ein Mehrfamilienhaus, das, durch einen Bahndamm getrennt, separiert vom Dorfkern mit Kirche und Fachwerkhäusern lokalisiert ist. Diese Siedlungsstrukturen sind umgeben von weitläufigen Grünflächen, Bäumen, einem Wasserlauf und mit Ackerbau bewirtschafteten Flächen. Gezeigt wird ein naturnahes Ökosystem im Jahr 1953, in dem sich Kinder an verschiedenen Punkten Räume zum Spielen erschlossen haben (Hügel, Bach, Steg). Im Rhythmus von drei Jahren folgen sechs Bildtafeln, in denen das naturnahe Ökosystem durch neue Gebäude, Befestigung von Straßen und Bachlauf, Abholzung des Waldstückes, Entstehung von Fabriken bis hin zu umfangreichen Neugestaltungen im Relief in eine nahezu vollständig versiegelte Großstadt verwandelt wird (vgl. Abb. 2). Die Kinder verlieren damit immer mehr geschützte Räume zum Spielen und auch Flora und Fauna werden zurückgedrängt. Grünflächen bleiben lediglich auf Seitenstreifen und im suburbanen Raum erhalten. Die

naiv-realistischen Bilder vermitteln so einen wirklichkeitsnahen Eindruck der Landschaft, die sich im Verlauf von 20 Jahren von einer „Naturlandschaft zur betonbeherrschten Stadtkulisse“ wandelt (vgl. Franz 1977, 2). Müller möchte mit seinem Werk nicht mit vordergründiger Kritik oder als Kulturpessimist auftreten, sondern zeigen, welche Einstellung der Mensch zu der Landschaft hat, die ihn umgibt und wie diese fortschreitend „zersiedelt“ wird (Müller 1973, Vorwort).

2.3 Jeannie Baker: *Window* und *Belonging*



Abbildung 3: Baker: *Window*, S. 2/3 und 24/25 © Walker Books

Einen vergleichbaren Prozess des Wandels zeigt Jeannie Baker 1991 in *Window* (Abb. 3). Das Thema hat in den knapp 20 Jahren nicht an Aktualität verloren, denn auch sie setzt am Punkt des Wandels an: „We are changing the face of our world at an alarming and an increasing pace“ (Baker 1992, Nachwort). Das Thema und die narrative Grundstruktur sind mit Müllers Ansatz vergleichbar. Durch ein Fenster blickend, verfolgen die Betrachter*innen den Wandel, der in dem sichtbaren Landschaftsausschnitt vor sich geht. Beginnend mit einem von Artenvielfalt geprägten naturnahen Ökosystem (Abb. 3 links), eignen sich Menschen mit dem Bau von Häusern, Straßen, dem Abholzen von Bäumen und dem Ausbau der Infrastruktur das Ökosystem an und formen es um. Damit einher geht ein Verschwinden, aber auch eine Veränderung der Artenvielfalt in Flora und Fauna zugunsten einer zunehmenden Bevölkerungsdichte (Abb. 3 rechts). Neben der Veränderung der Landschaft begleiten die Betrachter*innen den Jungen Sam auf seinem Lebensweg vom Baby über die Kindheit und Jugend, bis er mit seiner Freundin wegzieht. Auf der letzten Doppelseite sieht man ihn mit seinem eigenen Kind auf dem Arm vor einem neuen Fenster stehen. Er blickt in eine naturnahe Landschaft, in der jedoch ein „For Sale“-Schild platziert ist. Baker lässt in ihren Collagen aus (Natur-)Materialien mit Detailtreue nahezu plastische Bilder ohne vordergründige Wertungen entstehen. Mit dem Ausblick, dass der Kreislauf der Landschaftsveränderung nun möglicherweise an einem anderen Ort von Neuem beginnt, verweist sie darauf, dass die Problematik virulent bleibt, wir aber eine Verantwortung haben: „by understanding and changing the way we personally affect the environment, we can make a difference“ (Baker 1992).

Reichlich zehn Jahre später greift sie das Thema des ökologischen Wandels erneut im Rahmen eines textfreien Bilderbuches auf.



Abbildung 4: Baker: *Belonging*, S. 2/3 und 26/27 © Walker Book

In *Belonging* (2004) geht sie jedoch den umgekehrten Weg und zeigt mit Optimismus Handlungsalternativen auf. Das Buch beginnt mit dem Blick durch ein Fenster auf eine trostlose, nahezu komplett versiegelte und bebaute Stadtszenerie. Ein junges Paar mit Baby ist gerade eingezogen und beginnt, sich den eigenen Vorgarten mit Begrünung gestaltend anzueignen. Die Rezipient*innen sehen Bild für Bild, wie das Mädchen, genannt Tracy, älter wird, im Verlauf des Buches den Jungen Sam aus *Window* kennenlernt und schließlich heiratet. Neben dem Vorgarten und dem Mädchen wandelt sich jedoch auch die Stadtkulisse jenseits des Gartenzaunes. Der Nachbar der Familie schenkt Tracy Pflanzen und bricht selbst kleine Betonflächen in der Straße auf, um sie zu bepflanzen. Immer mehr Stadtteilbewohner*innen beteiligen sich an dem Vorstoß zur Stadtbegrünung, sodass schließlich ein fast naturnah wirkendes Ökosystem entsteht, in dem Straßen rückgebaut wurden sowie neue Gewässer und Grünflächen entstanden sind. Der Wandel wird auch an der Bevölkerung sichtbar. Von einem rücksichtslosen Gegeneinander und fehlenden Spielmöglichkeiten für Kinder gelangen Bewohner*innen zu einem harmonischen Miteinander und gewinnen Flächen für Spiel und Erholung. Baker ist bewusst, dass solche Prozesse Zeit brauchen, aber sie weist mit ihrer Narration auf die ökologische Verantwortung und Potenziale des Einzelnen hin: „by understanding the land on which we live and by caring for it we can choose between just having a place to live or belonging to a living home“ (Baker 2004, Nachwort).

2.4 Yukiko Noritake: *Forêt des Frères*

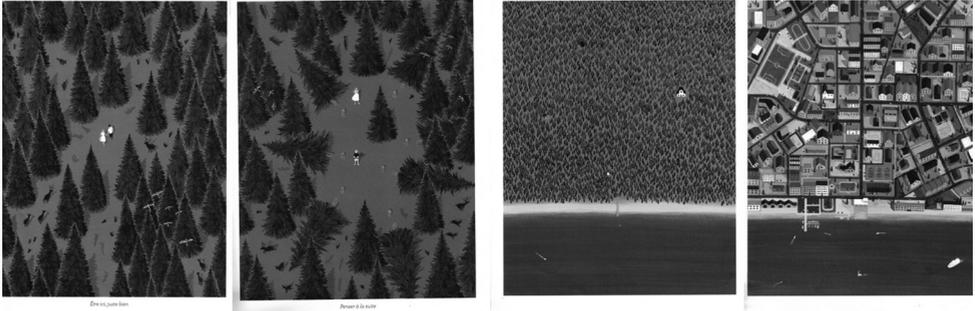


Abbildung 5: Noritake: *Forêt des Frères*, S. 4/5 und 26/27 © Actes Sud

Yukiko Noritake setzt mit ihrem 2020 erschienenen Bilderbuch *Forêt des Frères* (Abb. 5) auf eine größere Distanz zwischen Wirklichkeit des Buches und Wirklichkeit der Rezipient*innen, als dies bei Müller und Baker beobachtbar ist. Auf jeder Doppelseite werden zwei Einzelbilder präsentiert, denen auf einigen Seiten Bildtiteln ähnelnde Worte und Satzfragmente beigefügt sind. Sie erzählen parallel die Geschichte zweier Brüder, die sich ein im Ausgangspunkt komplett bewaldetes Stück Landschaft aneignen. Prägend für die Wandlung der Waldfläche ist das unterschiedliche Verhältnis der jungen Männer zur Natur. Während der dunkelhaarige Bruder auf der linken Buchseite sich Hand in Hand mit der Natur eine kleine Holzhütte in Strandnähe aufbaut (Abb. 5 links), lässt der blonde Bruder auf der rechten Buchseite ein großes Betonfundament für seine Strandvilla anlegen, wofür zahlreiche Bäume weichen müssen. Auch im weiteren Urbanisierungsprozess zeigen sich große Unterschiede in der Dimension und Art, wie Infrastruktur entsteht oder der Raum in der Freizeitgestaltung genutzt wird. Im Resultat stehen vereinzelte Waldhäuschen inmitten eines noch immer naturnahen Ökosystems einem urbanen Ökosystem gegenüber (Abb. 5 rechts). Auch Noritake wählt den Duktus des Zeichens. Stilisierend und mit kaum differenzierten Farbflächen und Pinselstrichen komponiert sie ruhige Gemälde, welche die Szenerie aus der Vogelperspektive zeigen.

Der stilistischen Einfachheit steht eine große metaphorische Tiefe gegenüber. Die Natur ist nicht nur ikonisch als Wald repräsentiert, sondern tritt auch in Personifikation eines jungen, rothaarigen Mädchens auf. Es tritt beiden jungen Männern am Waldrand in der exakt gleichen Anfangsszenerie entgegen. Von diesem Zeitpunkt an nehmen aber zwei unterschiedliche Entwicklungen ihren Lauf (vgl. Abb. 5). Mit dem dunkelhaarigen Bruder nutzt das Mädchen gemeinsam ausgewählte Ressourcen des Waldes und unterstützt beim Aufbau eines bescheidenen Habitats, ohne dass dieses mehr als nötig in das bestehende Ökosystem eingreift. Somit bleiben Bäume und Tiere erhalten und werden Teil des gemeinsamen Lebensraumes. Zu Beginn des Bauprozesses ist das junge Mädchen auch an der Seite des blonden Bruders. Zu Beginn zeigt sich aber schon ihr Entsetzen über die Baupläne, das jedoch von dem jungen Mann nicht wahrgenommen wird. So bemerkt er auch nicht, dass das Mädchen als Personifikation der Natur mit der Abholzung des Waldes auf der dritten Doppelseite flieht und ab Doppelseite fünf nicht mehr im Bild ist. Anders verhält es sich auf der linken Buchseite, auf der das rothaarige Mädchen und somit auch die Idee der Natur Bestandteil des Lebensalltags des jungen Mannes geworden ist.

In der Gegenüberstellung zweier möglicher Entwicklungen ein und desselben Waldstückes zeigt Noritake Varianten der Aneignung und Wandlung einer naturnahen Landschaft auf (Abb. 5 links/rechts im Vergleich). Eine Wertung wird jedoch nicht explizit vorgenommen. Auch die einzelnen französischen Worte und Satzstücke unter den Bildern lassen sich als Feststellungen lesen. Trotzdem unterstreichen sie die unterschiedlichen Vorgehensweisen und Entwicklungen, wenn etwa von „Être ici, juste bien“ (Einfach schön, hier zu sein) und „Penser à la suite“ (Nachdenken, was als Nächstes kommt) die Rede ist (S. 4/5). Besonders konträr zeigt sich die Haltung gegenüber der Natur in der Gegenüberstellung „Se nourrir“ (Sich ernähren) und „S'enrichir“ (Sich bereichern) (S. 18/19). Während sich die Textebene eher auf den jeweiligen Zustand der Protagonist*innen bezieht, zeigt die Bildenebene den Weg zu diesem Zustand und die Auswirkungen für das ökologische System auf.

3. Narrative Konstruktion von Wandel in Ökosystemen

3.1 Semantisierung von Räumen

Um einen Zugang zur narrativen Konstruktion des Wandels von Ökosystemen im Kontext von Urbanisierungsprozessen zu erlangen, ist die Betrachtung des Raumes ein entscheidender Ansatzpunkt. Bereits Lotman wies auf die Bedeutung des Ortes der Handlungen hin, der „nicht nur die Beschreibungen einer Landschaft oder eines dekorativen Hintergrunds“ sei (Lotman 1970, 531). Räume können als poetisch kreiert und semantisiert aufgefasst werden (vgl. Neumann 2015, 98). Die Semantisierung des Raumes ist bei Lotman eng mit der Entstehung von Teilräumen über Grenzziehungen verbunden, wobei der Raum durch Gegensätze auf topologischer, topographischer und semantischer Ebene gekennzeichnet ist (Martínez & Scheffel 2012, 156–157). Oft wird bei der Raumkonstruktion mit vertrauten Bildern wie dem Haus oder der Stadt gearbeitet. Sie können als Grenze fungieren, gliedern den Raum und tragen zu dessen Semantisierung bei (Lotman 1989, 327).

„Haus“ und „Stadt“ spielen auch in den Büchern von Müller, Baker und Noritake eine zentrale Rolle. Bei Müller vollziehen sich alle Urbanisierungsprozesse um das zentral positionierte Haus (Abb. 1). Es hebt sich semantisch als ‚neu‘ vom alten Dorfkern ab. Beide Landschaftsbereiche gehören zwar zu einem naturnahen Ökosystem, werden aber topographisch und topologisch durch den Bahndamm voneinander abgegrenzt. Von Bild zu Bild verschiebt sich die semantische Struktur des Raumes. Der Wandlungsprozess des Raumes setzt an den Bildrändern an und rückt immer dichter an das Haus heran. Die unsichtbaren Grenzen des Raumes, in dem die Kinder unbekümmert spielen können, verschieben sich und das Haus wird schließlich in Bildtafel 6 abgerissen. Auf dem letzten Bild (Abb. 2) müssen die alten baulichen Bestandteile (z.B. der Bahnhof) regelrecht gesucht werden und der semantische Wandel vom Natürlichen zum Künstlichen erreicht seinen Höhepunkt. Topographisch hat sich der Landschaftsausschnitt von einem ländlichen Raum zu einer Stadt gewandelt, und die Natur ist der Macht der menschlichen Eingriffe unterlegen.

Ähnlich funktioniert die räumliche Semantisierung in Bakers *Window* (Abb. 3). Da sich der topographische Beobachtungspunkt im Haus befindet, entsteht zusätzlich die topologische Opposition von innen und außen. Dieses Konstrukt in Verbindung mit dem Blick aus dem Fenster trägt dazu bei, als Rezipient*innen den Wandlungsprozess aus der Distanz zu beobachten. Da der Raum des Vorgartens von den Protagonist*innen in beiden

Büchern von Baker gestaltend verändert wird, entsteht eine weitere Raumteilung, die durch den Gartenzaun von dem Bereich hinter dem Vorgarten abgegrenzt wird. Was topologisch als das Eigene und das Andere bezeichnet werden kann, nimmt semantisch die Merkmale des heimischen, persönlichen Raumes an, der sich vom fremden Raum ohne persönliche Verantwortlichkeiten abgrenzt. In *Belonging* wird diese topologische Grenze jedoch bewusst durchbrochen (Abb. 4). Die individuelle Einstellung zur Stadt als nachhaltigem Ökosystem wird vom persönlichen Raum des Vorgartens in die Stadt hineingetragen und führt zu einer umgestalteten und somit neu semantisierten Stadt. Während sich in *Window* die Topographie von Land zu Stadt wandelt, bleibt in *Belonging* der Raum topographisch gesehen als Stadt erhalten, kann aber durch die topologisch angelegte Öffnung semantisch neu bestimmt werden. *Window* und *Belonging* transportieren mit der vorgestellten Raumsemantik unterschiedliche Machtverhältnisse zwischen Mensch und Natur: Die Natur wird einerseits als unterlegen dargestellt, gleichzeitig wird ihre Kraft und Wirkmacht gezeigt, wenn sie einen Spielraum hat.

Die semantische Struktur von Noritakes *Forêt des Frères* ist in besonderem Maße von Oppositionen geprägt. Zwar ist der gemeinsame topographische Ausgangspunkt – dem Buchtitel gemäß – der Wald, im Resultat entsteht aber der Gegensatz Wald und Stadt (Abb. 5 rechts). Topologisch sind die Dimensionen Haus vs. Umgebung des Hauses interessant, da hier über Aneignungsprozesse die unterschiedlichen Entwürfe der Brüder sichtbar gemacht werden. Während der dunkelhaarige Bruder wenig Raum beansprucht und kaum in das bestehende Ökosystem eingreift, verändert sich bei dem blonden Bruder durch Rodung und Flächenversiegelung ein großes räumliches Feld um das Haus, sodass großflächig ein urbanes Ökosystem entsteht. Die Gegensätze zeigen sich auf semantischer Ebene mit den konträren Aneignungsprozessen ‚gemeinsam‘ und ‚nicht gemeinsam‘ mit der Natur, denn nur der dunkelhaarige Bruder gestaltet seinen Raum Hand in Hand mit dem Mädchen als Personifikation der Natur und berücksichtigt die natürlichen Gegebenheiten. Im Rahmen des Bauprozesses entstehen über die Größendimension der Häuser, Verkehrswege und den Verlauf der Bauprozesse Oppositionen wie wenig vs. viel, klein vs. groß, langsam vs. schnell, ressourcenschonend vs. ressourcenverbrauchend oder eigenhändig vs. mit Hilfe.

In Bezug auf die topographischen und topologischen Ausgangspunkte haben die untersuchten Bücher vergleichbare Ausgangspositionen, arbeiten jedoch durch die jeweiligen Ansätze der Inszenierung des Wandels mit unterschiedlichen raumsemantischen Konzepten.

3.2 Inszenierung von Wandel

Das Narrativ der verlorenen (oder im Verlust begriffenen) Natur wird in den ausgewählten Büchern entscheidend über das Motiv des Wandels transportiert. Dies geschieht mit unterschiedlichen Formen der Inszenierung, was eine Auswirkung auf die Rolle und Distanz der Beobachter*innen zur Szenerie hat.

Die räumliche Inszenierung bei der Betrachtung der Raumsemantik hat u.a. gezeigt, dass der Fokus jeweils auf einem kleinen, begrenzten Raumausschnitt liegt, der fiktiv so angelegt ist, dass möglichst viele Dimensionen von Wandel darstellbar sind. Mit dem Ausschnitt eines Landstrichs bei Müller betrifft dies die größte räumliche Ausdehnung, bei Baker und Noritake mit dem Blick auf die unmittelbare Umgebung des Hauses einen vergleichbar kleinen

Ausschnitt. Es wird somit ein Ausschnitt gewählt, der für die Rezipient*innen überschaubar ist und Vergleichsmomente mit der eigenen Wohnumgebung zulässt. Ähnlich überschaubar ist der Rahmen der Inszenierung von Zeit. Der Wechsel der Jahreszeiten deutet bei Noritake darauf hin, dass während des Baus etwa ein Jahr vergeht. Müller und Baker wählen die Lebensabschnitte von der Geburt bis hin zum Erwachsenwerden, die Rezipient*innen jeden Alters die Möglichkeit bieten, persönliche Anknüpfungspunkte zu finden. Die zeitliche Dimension wird insbesondere in *Window* und *Belonging* über die Protagonist*innen transportiert (Abb. 3 und 4), da die Bewohner*innen in kurzen zeitlichen Abständen im Prozess des Einrichtens und Wohnens begleitet werden.

Auch Noritake konstruiert ihre Narration um mehrere Protagonist*innen. Einerseits sind es die gegensätzlichen Brüder, deren Entwicklungen und Handlungen verfolgt werden können. Aber auch die Natur in Personifikation des jungen Mädchens hat durch ihre Präsenz auf jeder Doppelseite tiefe Einblicke in die Wandlungsprozesse und bietet sich so für Perspektivenübernahmen an. Durch die flächigen Darstellungen der Gesichter eröffnen alle Figuren die Möglichkeit, von den Rezipient*innen gedanklich weiter konkretisiert zu werden. Müller bringt keine offensichtlichen Protagonist*innen ins Spiel. Bei genauer Betrachtung fällt jedoch eine weiße Katze auf, die auf jeder Bildtafel sichtbar ist (vgl. Abb. 1 und 2). Sie tritt als beobachtende Figur auf, ist aber zugleich von dem Wandel betroffen, da ihre Freiräume eingegrenzt werden und sie in der betonierten, befahrenen Stadt größeren Gefahren ausgesetzt ist. In diesen vielfältigen Rollenzuweisungen liegt das Potenzial, die Veränderungen im Rahmen einer Figur aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.

Auch bei Baker sind die Beobachter*innen teilweise mit im Bild. Sie stehen als Hausbewohner*innen hinter dem Fenster und nehmen damit fast den gleichen Beobachtungsplatz ein wie die Rezipient*innen. Die wenigsten Hinweise auf die Beobachter*innen gibt Noritake. Es wird aus der Luft auf die Szenerie geschaut, sodass sie gleichsam aus der Perspektive eines Vogels oder aber eines fliegenden Fortbewegungsmittels gesehen werden kann.

Durch die Inszenierung und Positionierung der fiktiven Beobachter*innen entsteht eine unterschiedliche Beobachtungsdistanz zum Dargestellten. Sie reicht von einer teilnehmenden Beobachtung bis hin zur Sichtweise von Unbeteiligten. Insbesondere dieser Aspekt der Inszenierung hat eine Auswirkung auf die Wahrnehmung von Machtverhältnissen zwischen Mensch und Natur in den einzelnen Bildnarrationen. Übernehmen die Rezipient*innen in Baker die Rolle der Beobachter*innen im Bild, werden sie Teil des Geschehens und spüren um so intensiver, dass sie einerseits machtlos ob dessen sind, was vor dem eigenen Vorgarten passiert, dass sie aber gleichzeitig mit ihrem eigenen Stück Land Gestaltungsmöglichkeiten haben, die zum Wohle eines natürlichen Ökosystems genutzt werden können. In *Belonging* zeigt sich sogar, dass die Handlungen des Einzelnen große Wirksamkeit entfalten können. Als unbeteiligte Beobachter*innen steigert sich das Gefühl der scheinbaren Machtlosigkeit in Bezug auf den Prozess und die Auswirkungen von Urbanisierung.

4. Die Rolle der Rezipient*innen und didaktische Potenziale

Die Rezipient*innen werden in den vorgestellten Büchern zur aktiven Konstruktion der Narration angeregt. Auf der Ebene des materiellen und formalen Rahmens können bei Müllers Publikation die großen Bildtafeln einzeln, aber auch vergleichend auf einem Unter-

grund angeordnet werden. Baker vermittelt mit ihrem Darstellungsformat die Illusion, in dem Haus zu stehen, um das sich der Wandel vollzieht. Noritakes Nebeneinander zweier Bilder zu einem Zeitpunkt fordern zum ständigen Vergleich auf zwei Ebenen auf: Es müssen Vorher und Nachher, aber auch Links und Rechts in Beziehung gesetzt werden.

Den Rezipient*innen kommt bei der Lektüre textfreier Bilderbücher grundlegend eine große partizipative Rolle zu. Da die Narration in ihrer Rezeptionsreihenfolge nicht in gleichem Maße festgelegt ist wie bei der Lektüre eines Textes, haben die Betrachter*innen im Rahmen der Sinnkonstruktion große individuelle Freiräume (vgl. Moderegger 2020, 144–145). In den vorgestellten Büchern kann dies insbesondere die subjektive Involviertheit und infolgedessen den Wahrnehmungsfokus beeinflussen (vgl. Spinner 2006, 8–9). Die Rezipient*innen haben einen Einfluss auf ihre Rolle in der Narration und ihre Distanz zum Geschehen. Damit können sie die Geschichten je nach Abstraktionsgrad mit der Bildung von Inferenzen und Elaborationen auch auf unterschiedlichen Deutungsebenen rezipieren (vgl. Moderegger 2024, 256). Mit einem Fokus auf die einzelnen Figuren und Gegenstände, ohne diese in Zusammenhänge zu bringen, ist eine Wahrnehmung auf ikonischer Ebene möglich (vgl. ebd., 83). Werden Zusammenhänge zwischen den Bildobjekten oder den verschiedenen Abbildungen hergestellt, können indexikalische Lesarten und damit kohärente Narrationen entstehen (vgl. ebd., 113). Narrationen sind dabei in Bezug auf die menschlichen Akteure als Protagonist*innen konstruierbar, oder aber mit einem Fokus auf die Natur. Auf dieser Ebene lässt sich auch der dargestellte Wandel und das Verhältnis zwischen Mensch und Natur als Spannungsbogen in die Narration einbeziehen.

Die konstruierten Narrationen gewinnen an Abstraktion und werden zu symbolisch angelegten Lektüren (vgl. ebd.), wenn die dargestellten Veränderungen als Umweltprobleme oder Urbanisierungsprozesse identifiziert werden. Jedoch auch an diesem Punkt können die Narrationen noch mit unterschiedlicher Distanz zum Selbst der Rezipient*innen konstruiert werden. Die identifizierte Problematik des Landschaftswandels kann mit großer Distanz als Problem der Geschichte gesehen werden, es ist aber auch möglich, Parallelen zu Entwicklungen in der eigenen Umgebung oder Realwelt herzustellen. In Bezug auf die Protagonist*innen können die Rezipient*innen die Perspektive handelnder Figuren (ob Katze, Kinder, Eltern oder der Natur) einnehmen, sich somit als Teil der Geschichte sehen und aktiv Möglichkeiten sowie Perspektiven abwägen. In einem weiteren Schritt besteht die Möglichkeit, diese durchdachten Perspektiven auf eigene Entscheidungsprozesse und das Verhalten gegenüber dem Ökosystem Natur oder Ökosystem Stadt zu übertragen.

Die aktive Teilhabe an der Konstruktion der Narrationen kann im Rahmen literarästhetischer Lernprozesse durch den Einsatz handlungs- und produktionsorientierter Methoden verstärkt werden. Im Sinne der Aspekte literarischen Lernens nach Spinner bestehen Ansatzpunkte wie (vgl. Spinner 2006, 9–11):

- Perspektiven der Protagonist*innen nachvollziehen (vgl. Abb. 7–8),
- die narrative Dramaturgie und Handlungslogik des Wandels in Bezug auf die Figuren und die Natur rekonstruieren und auf eigene Erfahrungen beziehen (vgl. Abb. 9–10),
- die metaphorischen und symbolischen Darstellungen entschlüsseln.

Die verschiedenen Inszenierungsformen der Bücher laden gleichermaßen dazu ein, Beobachtungen zu artikulieren (Was entdeckst du? Was verändert sich?, vgl. Abb. 6) und narrative Konstrukte zu reflektieren (Wie entsteht diese Wirkung?).

Bereits Schüler*innen der 2. Klassenstufe können dabei spannende Ideen und kritische Gedanken entwickeln, wie die nachfolgenden Einblicke zum Einsatz des Buches *Window* im

Unterricht zeigt, bei dem im Zentrum stand, Beobachtungen, Reflexionen, Perspektivübernahmen, aber auch Übertragungen auf die eigene Lebenssituation anzuregen.

- DS 2/3 Es ist bunt und idyllisch, weil alles gar nicht so weiß ist und weil nichts neu aussieht und weil ich mir vorstelle, dass das da ganz ruhig ist.
- DS 6/7 Da vorne ist jetzt plötzlich eine Straße und nicht mehr so schön idyllisch und ruhig, denk ich mal, weil da die ganzen Autos rumbrausen. Und da ist jetzt auch ein ganz modernes Haus, gegenüber.
- DS 10/11 Jetzt find ich aber, dass die Gegend nicht mehr so schön ist wie früher. Und hier ist jetzt auch ein großer LKW und das kleine Häuschen ist ganz kaputt. Und die Familie hatte schon auf der vorigen Seite ein Auto.
- DS 20/21 Aber die Stadt, die Stadt ist ganz anders geworden. Da sind jetzt auch noch Baufahrzeuge und da hinten sind viel mehr Häuser.
- DS 22/23 Jetzt ist er schon 20 und hat sich anscheinend verliebt, in eine Frau. Jetzt stehen auch zwei Fahrzeuge im Garten. Ich glaube, er hat das Haus jetzt geerbt, die Eltern sind vielleicht ausgezogen. Und hier hinten ist jetzt auch ein Hochhaus und ein Drache fliegt grade weg.
- DS 24/25 Jetzt ziehn sie aus. Die Katze hofft wahrscheinlich, dass sie jetzt aufs Land ziehen, aber ich bin mir nicht sicher, ob sie das wirklich machen.
Und jetzt stehn auch noch drei Autos auf der Wiese.
Es ist noch eine Straße dazugekommen und ein zweites Hochhaus und jetzt fliegen auch schon Flugzeuge.
- DS 26/27 Hier sieht man noch die Hochhäuser von der anderen Stadt, glaub ich.
Das wird bestimmt wieder wie da hinten. Es wird alles wieder zur Stadt.
- Ich fand interessant, dass das wie so eine Entwicklung war und dass man immer was dazu sehen kann.

Abbildung 6: Auszüge aus der Transkription zum Unterrichtsgespräch: Äußerungen in Klasse 2



Abbildung 7: Gedanken der Mutter mit Baby beim Blick aus dem Fenster (zu S. 2/3)

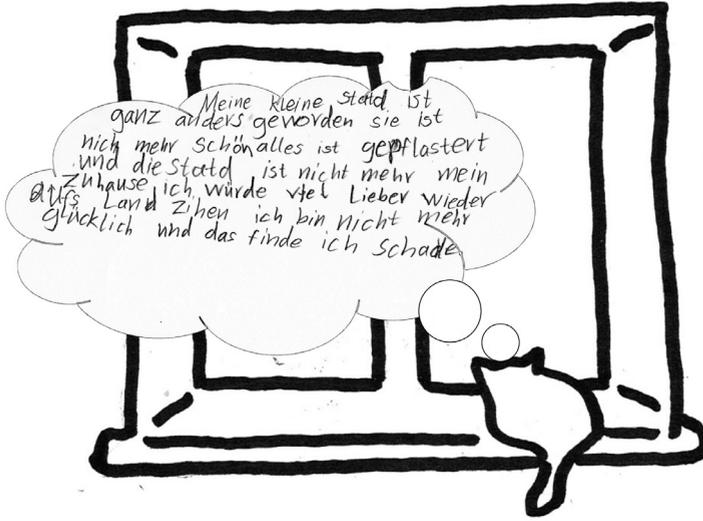


Abbildung 8: Gedanken der Katze beim Blick aus dem Fenster (zu S. 22/23)

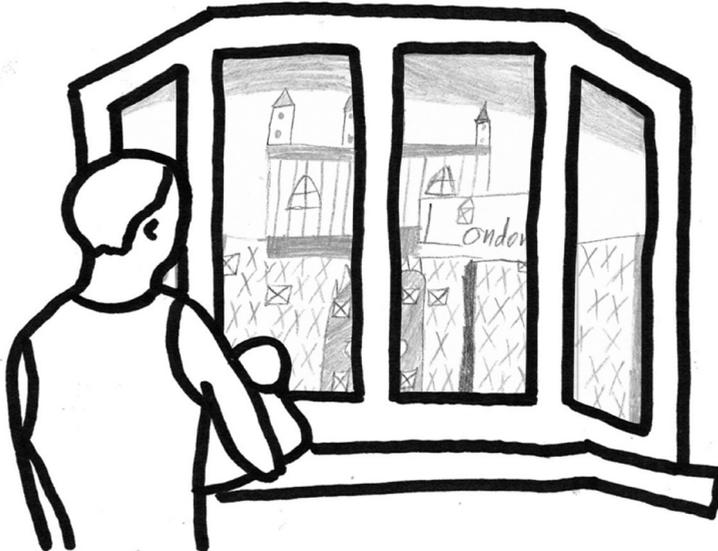


Abbildung 9: Zeichnung zur Aufgabe: Was sieht der Vater beim Blick aus dem Fenster? Zeichne deine Vermutung auf! (zu S. 26/27)

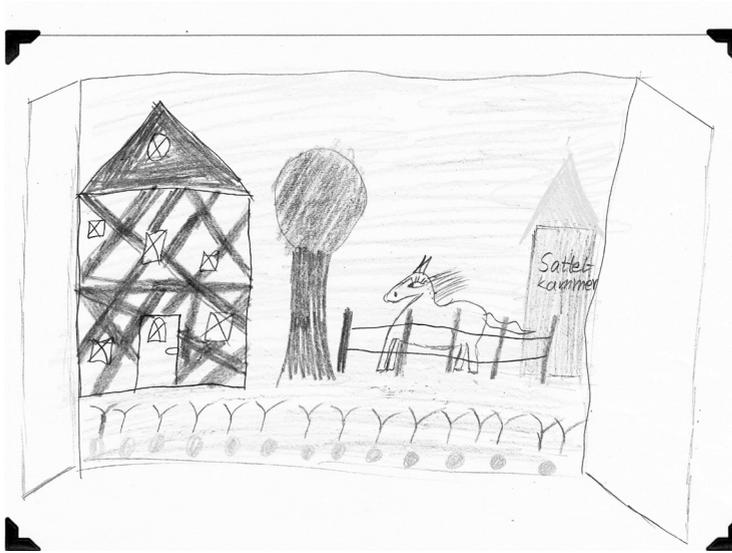


Abbildung 10: Zeichnung zur Aufgabe:
Was würdest du gerne aus deinem Zimmerfenster sehen?

5. Fazit

Mit Blick auf die Unterrichtsergebnisse (Abb. 7–10) zu *Bakers Window* werden die Potenziale der vorgestellten textfreien Bilderbücher für Bildungsprozesse im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sichtbar. Alle vier Bücher stellen Narrationen vor, die ökologische Narrative aufgreifen und das Motiv des Wandels ins Zentrum stellen. Durch die klar strukturierte Raumsemantik in Verbindung mit der Inszenierung der Handelnden und der landschaftlichen Veränderungen entstehen wirkungsvolle Bilder und Narrationen, die dazu beitragen können, Veränderungen in der eigenen Lebenswelt wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen und mit der Bedeutung der eigenen Handlungsweisen in Verbindung zu bringen.

Literatur

Primärliteratur

- Baker, Jeannie (2002). *Window*. Walker Books.
 Baker, Jeannie (2004). *Belonging*. Walker Books.
 Müller, Jörg (1973). *Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft*. Sauerländer.
 Noritake, Yukiko (2020). *Forêt des Frères*. Actes Sud.

Sekundärliteratur

- Arizpe, Evelyn (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education* 43/2, 163–176.
- BNE Portal (o.J.). Non-formale, informelle Bildung. (<https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/non-formale-informelle-bildung/non-formale-informelle-bildung.html>, abgerufen am 07.07.2023)
- Bühler, Benjamin (2016). *Ecocriticism. Grundlagen – Theorien – Interpretationen*. Metzler.
- Franz, Kurt (1977). Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder oder ein Bilderbuch für jede Altersstufe. Jörg Müllers Bildmappe in der Schule. *Jugend und Buch* 26, 1–6.
- Gestring, Norbert et al. (1997). *Ökologie und urbane Lebensweise: Untersuchungen zu einem anscheinend unauflösbaren Widerspruch*. Vieweg.
- Haas, Gerhard, Menzel, Wolfgang & Spinner, Kaspar (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch* 123/1994, 17–25.
- Henninger, Sascha (Hrsg.) (2011). Ökosystemkomplex Stadt. In Sascha Henninger (Hrsg.), *Stadtökologie. Bausteine des Ökosystems Stadt* (S. 11–33). Ferdinand Schöningh.
- Heineberg, Heinz (2006). *Stadtgeographie*. UTB.
- Kopfmüller, Jürgen (2016). Urbanisierung. In Konrad Ott, Jan Dierks & Lieske Voget-Kleschin (Hrsg.), *Handbuch Umweltethik* (S. 312–320). Springer.
- Lotman, Jurij M. (1970). Künstlerischer Raum, Sujet und Figur. In Jörg Dünne & Stephan Günzel (Hrsg.) (2006), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 529–543). Aus dem Russischen von Rainer Gröbel. Suhrkamp.
- Lotman, Jurij M. (1989). *Die Struktur literarischer Texte*. Übersetzt von Rolf-Dietrich Keil. Wilhelm Fink.
- Martínez, Matias & Scheffel, Michael (2012). *Einführung in die Erzähltheorie*. C.H. Beck.
- Mayer, Helmut (1989). Workshop „Ideales Stadtklima“. *Mitteilungen der Deutschen Meteorologischen Gesellschaft*, 3/89, 52–54.
- Mikota, Jana (2019). Umweltbewusstsein mit Kinder- und Jugendliteratur vermitteln. In Jochen Heins & Christoph Jantzen (Hrsg.), *Kinderliteratur unterrichten* (199–215). Kopaed.
- Moderegger, Sophie A. (2020). Potenziale textfreier Bilderbücher für literar-ästhetische Lernprozesse. In Gabriela Scherer, Kathrin Heintz & Michael Bahn (Hrsg.), *Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur* (139–168). WVT.
- Moderegger, Sophie A. (2024). *Das textfreie Bilderbuch als Gegenstand literar-ästhetischer Lernprozesse. Narrative Strukturen – Rezeptionsprozesse – Sinnkonstruktionen*. WVT.
- Neumann, Birgit (2015). Raum und Erzählung. In Jörg Dünne & Andreas Mahler (Hrsg.), *Handbuch Literatur & Raum* (S. 96–104). De Gruyter.
- Ritter, Alexandra (2020). Angerührt sein und aufgerüttelt werden. Natur- und Umweltschutz im Bilderbuch. *kjle&m* 72/4, 57–63.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33/200, 6–16.
- Vereinte Nationen (o.J.). 11 Nachhaltige Städte und Gemeinden (<https://17ziele.de/ziele/11.html>, abgerufen am 20.01.2024)

Abbildungen

Abbildung 1: Müller: *Bildtafel 1 – Mittwoch, 6. Mai 1953* © Verlag Sauerländer

Abbildung 2: Müller: *Bildtafel 7 – Dienstag, 3. Oktober 1972* © Verlag Sauerländer

Abbildung 3: Baker: *Window, S. 2/3 und 24/25* © Walker Books

Abbildung 4: Baker: *Belonging, S. 2/3 und 26/27* © Walker Book

Abbildung 5: Noritake: *Forêt des Frères, S. 4/5 und 26/27* © Actes Sud

Abbildung 6: *Auszüge aus der Transkription zum Unterrichtsgespräch: Äußerungen in Klasse 2*

Abbildung 7: *Gedanken der Mutter mit Baby beim Blick aus dem Fenster (S. 2/3)*

Abbildung 8: *Gedanken der Katze beim Blick aus dem Fenster (S. 22/23)*

Abbildung 9: *Zeichnung zur Aufgabe: Was sieht der Vater beim Blick aus dem Fenster? Zeichne deine Vermutung auf! (S. 26/27)*

Abbildung 10: *Zeichnung zur Aufgabe: Was würdest du gerne aus deinem Zimmerfenster sehen?*

Von Maulwurfstadt nach New Valley

Technik in der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur

1. Begriffsklärung

Die Auseinandersetzung mit Technik, verstanden als „Anwendung der naturwissenschaftlichen und mathematischen Kenntnisse in Form von Methoden, Verfahren, Apparaturen, Geräten und Maschinen zur Beherrschung der Naturkräfte auf einer gegebenen Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung“ (DWDS), ist seit jeher von Ambivalenzen geprägt, die sich aktuell im Diskurs um das Anthropozän manifestieren. Denn während technologischer Fortschritt einerseits als Ursache für die „industriell forcierte[] Zersetzung der ökologischen und natürlichen Grundlagen des Lebens“ (Beck 1986, 107) gilt, verspricht er andererseits Lösungen für globale Menschheitsprobleme wie Klimawandel (z.B. durch die CDR-Technologie), Artensterben (z.B. durch Arten-Tracking) und Meeresverschmutzung (z.B. durch Projekte wie The Ocean Cleanup). Je nach Perspektive bewegen sich die mit Technik verbundenen Assoziationen im Spannungsfeld von Naturzerstörung und Renaturierung, Naturentfremdung und Naturbeherrschung, Risikomanagement und Schadensbegrenzung.

Der Einsatz technologischer Verfahren und die Nutzung technischer Geräte hat solche Ausmaße angenommen – z.B. durch weltweite Energie- und Ressourcenversorgung, (Tele-)Kommunikations-, Verkehrs- und Finanzsysteme, digitale Netzwerke, Verwaltungen, urbane Siedlungen, Fabriken etc. (vgl. Haff 2014, 127) –, dass in Diskursen um das Anthropozän der Begriff der Technosphäre geprägt wurde, um die technologische Durchdringung der Welt zu beschreiben (vgl. Zalasiewicz 2017). Gesellschaftlich betrachtet bleibt es zudem eine konstante Herausforderung, das Verhältnis von Technik und Staat zu reflektieren, denn schon immer wurde Technik gefördert bzw. verweigert, um staatliche Ziele zu erreichen, Systeme zu stabilisieren oder expansionistisch zu agieren (vgl. Josting 2005, 467). Die ökologische Ausrichtung technischer Entwicklung ist demnach eng verknüpft mit der ökologischen Ausrichtung politischen Handelns.

Die damit verbundenen Diskurse werden nicht nur in der Sache, sondern auch fiktional verhandelt: „Seit jeher hat insbesondere die Science-Fiction-Literatur diese Entwicklungen hinterfragt, indem sie auf sehr anschauliche Art und Weise davon erzählt, welche gesellschaftlichen Auswirkungen der technologische Wandel auf die Menschheit haben könnte.“ (Tillmann 2022, 2) Gleichzeitig ist diesen konjunktivischen Perspektiven auf die Zukunft eine Neuperspektivierung von Gegenwart inhärent: „Was kann uns die Science Fiction über die Welt von heute erzählen, indem sie – als literarisches ‚Gedankenexperiment‘ – narrative Szenarien entwirft, die den derzeitigen technologischen Wandel extrapolieren?“ (Ebd.)

Während die Bedeutung von Science Fiction für die Entwicklung, Bewertung und Verbreitung neuer Technologien inzwischen interdisziplinär untersucht wird (vgl. z.B. Engelbrecht 2005; Franke 2009) und auch die Erforschung „Zeitgeschichtliche[r] Kinder- und Jugendliteratur“ (Dahrendorf 1997) in einer gewissen Breite erfolgt, hat die Inszenierung

von Technik in der (ökologischen) Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) bislang wenig Berücksichtigung gefunden. Ausgehend von historischen Entwicklungen und aktuellen Tendenzen nimmt der Beitrag dieses Desiderat zum Anlass, um die Inszenierung von Technik in Kuhlmanns Bilderbuch *Maulwurfstadt* (2015) und Raichs Roman *Equilon* (2023) zu untersuchen. Der exemplarischen Analyse der Mehrfachcodierungen von Technik in den beiden Werken folgen konkrete Impulse für den Einsatz im Literaturunterricht.

2. Mehrfachcodierungen von Technik in der (ökologischen) KJL

In literarischen Darstellungen fungiert Technik weit über die ‚praktische Nutzbarkeit‘ hinaus als vielschichtiger Bedeutungsträger. Dementsprechend fokussieren die folgenden Abschnitte nicht nur die Thematisierung, sondern auch die Semantisierung von Technik in der (ökologischen) KJL.

2.1 Historische Entwicklungen

Erst ab der Barockzeit lässt sich in der KJL eine langsam entstehende Sachorientierung erkennen, die im Kontrast steht zu den – v.a. an bürgerliche Bildungseliten adressierten – religiös-moralischen Texten der Reformationszeit und lateinischen Werken des Späthumanismus (vgl. Brunken 2000, 21f.). Pioniere sind Comenius und Ratke mit einem Bildungsansatz, der jenseits eines rein sprachlichen Wissens die Dinge selbst in den Blick nimmt: „Geschichte und Geographie, Naturkunde und Technik erobern sich ihren Platz in der Kinder- und Jugendliteratur, der Grundstein zum modernen Sachbuch wird gelegt.“ (Ebd., 22) Wegweisend ist Comenius’ *Orbis sensualium pictus* (1658), ein enzyklopädisch angelegtes Elementarlehrbuch, das die Welt im 17. Jh. in Bild und Text erklärt. Neben Naturphänomenen werden auch Berufe, Wissenschaften und zahlreiche Aktivitäten der Menschen samt technischer Gerätschaften abgebildet (vgl. Brunken 2000, 19).

In der ersten Hälfte des 19. Jh. setzt sich diese Sachorientierung dann auch im fiktionalen Bereich fort, etwa in Reise-, Abenteuer- und Sacherzählungen (vgl. Brunken 2000, 43) wie Grumbachs *Die Reisemappe* (1828) oder *Kinder-Reisen oder des wißbegierigen Wilibalds Durchzüge merkwürdiger Länder und Völker der Welt, auf seiner Stube gemacht und an das Licht gezogen* (1827), in denen der Erzähler auf seinen Reisen technischen Errungenschaften wie der Dampfmaschine begegnet und diese erläutert. Neben solchen sachlich-belehrenden Reisebeschreibungen stehen zahlreiche abenteuerliche Reiseerzählungen, die in der Regel neueste technische Entwicklungen, z.B. auf dem Gebiet der Seefahrt, als Teil der Handlung integrieren sowie Sacherzählungen, durch die eine Popularisierung des aktuellen Wissens aus Technik- und Naturwissenschaften erreicht wird (vgl. ebd., 43f.).

Dieser Trend geht mit der gesellschaftlichen Entwicklung Hand in Hand: Seit dem 19. Jh. gibt es in Deutschland (und darüber hinaus auch im gesamten westlichen Europa) über alle sozialen Schichten hinweg ein steigendes Sachinteresse (etwa an Naturstoffen, Erfindungen wie Dampfmaschine oder Eisenbahn oder Entwicklungen in See-, Luft- und Raumfahrt oder der Kommunikationstechnik), das von Pech als „Erfahrungslust“ und „Wirklichkeits-hunger“ (1998, 11) beschrieben wird. In diesem Zusammenhang ist die „sachorientierte Kinder- und Jugendliteratur als Teil des säkularen Modernisierungsprozesses“ (ebd., 150)

zu verstehen¹ und darauf ausgerichtet, die Neugier der Leser*innen² zu bedienen (vgl. ebd., 46–50).

KJL, die sich mit Technik befasst, entsteht dementsprechend unter dem klaren Paradigma, ein Fortschrittsbewusstsein bei den jungen Leser*innen zu verankern: „Energisch und selbstbewußt wird in der Kinder- und Jugendliteratur auf die unabdingbare Notwendigkeit von Sachkenntnissen verwiesen, weil auf ihnen alle Zukunftshoffnungen ruhen.“ (Pech 1998, 79) Der Buchmarkt folgt weitgehend dem Credo, dass Kenntnisse in Technik und Naturwissenschaften grundlegend für die Partizipation am Fortschritt seien. Charakteristisch ist eine Erhabenheit über Zweifel oder ethische Einwände³ und das Ziel der Naturbeherrschung, dagegen verbieten sich Reflexion, Reue und der Weg zurück zum ‚Urzustand‘:

Technische oder naturwissenschaftliche Rückschläge werden den jungen Lesern nicht als Erfahrung von Grenzen, auch nicht im moralischen Sinne als Ermahnung und Warnung von Hybris vorgeführt, sondern im Gegenteil als Ansporn zu neueren, gewagteren Taten. Es gibt keine Begrenzung des Fortschritts und kein Aufhalten, sein Prinzip ist Grenzenlosigkeit und Ruhelosigkeit. (Ebd., 80f.)

Neben dieses Paradigma tritt seit den 1970er-Jahren das „Katastrophennarrativ“, das sich durch eine „mahnende Appellfunktion“ (Dürbeck 2018, 9) auszeichnet, Gefahren von Technik für die Umwelt akzentuiert und ihren Einsatz als kritikwürdig inszeniert, so z.B. in *Da ist eine wunderschöne Wiese* (Harranth & Opgenoorths 1972) oder *Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder* (Müller 1973). Dabei rücken auch konkrete und in der realweltlichen Gesellschaft hochkontrovers diskutierte Technologien wie die Atomkraft in den Fokus, deren Gefahren u.a. in *Die Wolke* (Pausewang 1987) vorgeführt werden. Das verheerende Ausmaß von Atomwaffen gestalten die Erzählung *Sadako will leben!* (Bruckner

-
- 1 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass eine publikationsstrategische Funktionalisierung von Technik seither die Norm ist. So wollte man in der NS-Zeit Technik innerhalb der KJL in möglichst allen Sachbereichen vertreten sehen, damit Kinder und Jugendliche früh mittels Literatur an Technik herangeführt werden (vgl. Josting 2005, 473). Eine solche frühe Konfrontation mit Technik über literarische Angebote lässt sich heute unter gänzlich anderen Vorzeichen beobachten und dient z.B. dazu, dass Kinder und Jugendliche vielfältige Interessen entwickeln können.
 - 2 Ein wesentlicher Aspekt der Darstellung von Technik in der KJL ist die geschlechtsspezifische Ausdifferenzierung des „Jungenbuchs“ in der zweiten Hälfte des 19. Jh., die im Wesentlichen bis heute Bestand hat. Zentrale und weit verbreitete Denkfigur ist dabei die „Affinität der männlichen Reifejahre zum Abenteuer“ (Brunken 2000, 55), wodurch eine Nähe zu den Lebensbereichen Reisen, Erkunden und Erforschen, Technik, Krieg, Fahrzeuge etc. konstruiert wird, die letztlich auf Naturbeherrschung hinausläuft. Gerade ein ausgeprägtes Interesse an der Motorisierung wird ein zentrales Attribut für heranwachsende Jungen; vgl. z.B. in der NS-Zeit Stammers *Jungen werden Flieger* (1943) oder Brögers *Die Benzinschule* (1936), das bis heute fortwirkt – man denke etwa an die zahllosen Bilderbücher für (Klein-)Kinder, die Jungen mit Baggern, Traktoren und Autos zeigen, z.B. *Bommes Bagger* (Heinlein & Bayer 2009). Inwiefern diese Texte und damit verbundene genderspezifische Fragestellungen im Kontext ökologischer KJL von Bedeutung sind, ist in der Forschung bislang noch unbeantwortet.
 - 3 Trotz dieses paratextuellen Credos wird eine skeptische, ablehnende Haltung gegenüber Technik zuweilen intratextuell anhand von Generationenkonflikten aufgegriffen. In *Der technologische Jugendfreund* (Blasche 1804–1806) kokettiert die Jugend mit dem eigenen Wissensvorsprung: „Ey, wie würden die Alten erstaunen, wenn sie jetzt unsere Maschinen sähen. Gewiß sie hielten uns für die größten Zauberer.“ (Blasche 1806, 8; zit. nach Pech 1998, 79). In dieser Denkfigur steht die junge Generation für Neugier und Experimentierfreudigkeit, die gerade auch in Abenteuerromanen als wichtige Katalysatoren für die Handlung fungieren.

1961) und die Comic-Reihe *Barfuß durch Hiroshima* (Nakazawa 1982) aus. Generell ist für die ökologische KJL der 1980er- und 1990er-Jahre kennzeichnend, dass der Mensch mit seinen nicht-nachhaltigen, oft landschaftsverändernden Techniken als handlungstreibender Antagonist dargestellt wird. Dass er dabei oft nur noch als Akteur hinter der Maschine fungiert, zeigt sich insbesondere im Tierbuch z.B. an lebensraumbedrohenden Maschinen in *Maulwurf Grabowski* (Murschetz 1972) oder *Als die Tiere den Wald verließen* (Dann 1979).

2.2 Aktuellere Tendenzen

Während sich die seit den 1970er-Jahren zu beobachtende Tendenz, Gefahren von Technik für die Umwelt zu akzentuieren, bis heute fortschreibt – vgl. z.B. *Brennendes Wasser* (Erler 2014), *Am Ende des Regenwaldes* (Achard 2019), *Ginting und Ganteng* (Frey & Rappo 2020), *Yasmina und die Kartoffelkrise* (Mannaert 2021), *Unter Null Grad* (Fountain 2022) –, hält mit dem Ende der Nullerjahre parallel dazu eine durch Irritation, Leerstellen und Multiperspektivität geprägte Literarisierung von Technik Einzug in die ökologische KJL. Wird der Plastikmagnetismus im Bilderbuch *Polymeer* (Klobouk 2012) durch den Ich-Erzähler auf der Textebene als innovative Lösung der mit Müll und Klimawandel einhergehenden Probleme präsentiert, entlarvt die Bildebene, dass die für die heimatlos gewordenen Holländer*innen erschaffene Plastikinsel nicht nur aus Plastikmüll, sondern auch aus Kadavern der von Plastik kontaminierten Tiere besteht, dass sie in Plastikfarben leuchtendes Gemüse hervorbringt und schon ins Wanken gerät, bevor Klimaflüchtlinge anderer untergegangener Länder ebenfalls Anspruch darauf erheben.

Die Ambivalenz technischer Innovation, die hier in der Kontrastierung der Erzählebenen zum Ausdruck gebracht wird, manifestiert sich im Tagebuchroman *Euer schönes Leben kotzt mich an!* (Lloyd 2009) durch die schrittweise nachvollziehbare Entwicklung der Protagonistin Laura infolge der Rationierung und die damit einhergehenden Umdeutungen von Technik vom Alltagshelfer und Statussymbol zum Luxusgut und Kapital (vgl. Hollerweger 2017). An die Stelle dieses chronologischen Nacheinanders tritt im Zukunftsroman *Somniavero* (Stürzer 2011) ein Nebeneinander von zwei verschiedenen Zukünften und fünf verschiedenen Protagonist*innen, wodurch auch unterschiedliche Blickwinkel auf das Verhältnis von Mensch, Umwelt und Technik hervorgebracht werden. Ebenfalls multiperspektivisch angelegt ist der Jugendroman *Fair Play* (Gulden 2021), in dem Medientechnologie zur Transparenz und kollektiven Verbesserung der CO₂-Bilanz eingesetzt werden soll, dabei aber von den vier Hauptcharakteren zu unterschiedlichen Zwecken genutzt und letztlich zum Ausgangspunkt einer sich selbstständigenden Dynamik wird.

Geht es in allen Geschichten darum, die Umwelt durch Verzicht auf oder Einsatz von Technik zu schützen, entwirft *Cryptos* (Poznanski 2020) eine Gesellschaft, die sich aus der „unbequemen, heißen Welt“ (ebd., 66) in virtuelle Welten zurückgezogen und dadurch jeglichen Bezug zu realen Umweltproblemen verloren hat. Poznanskis *Eleria*-Trilogie (2012–2014) spielt dagegen in einer unbequemen kalten Welt. Technik fungiert hier als Existenzgrundlage, welche die Menschen vor der lebensbedrohlichen natürlichen Umgebung schützt, deren Verfügbarkeit aber zu einer Zweiklassengesellschaft führt.

Wie weit die Einschätzungen von Technologien auch auf der Sachebene auseinanderklaffen können, spiegelt sich im Wissenschaftscomic *Welt ohne Ende* (Jancovici & Blain 2022) wider, in dem sich ein Comiczeichner und ein Klimaexperte über Energiefragen

austauschen. Im Gegensatz zu früheren Beispielen dieser Sparte – *Die große Transformation: Kriegen wir die Kurve?* (Hamann et al. 2012), *Die Anthropozän-Küche* (Leinfelder et al. 2016) – bedient sich *Welt ohne Ende* gezielt fiktiver Elemente, um die komplexe Problematik greifbar zu machen und schreibt damit den „Trend [...] zu genreübergreifenden Hybridisierungen“ (Stemmann & Wanning 2016, 258) innerhalb der ökologischen KJL fort.

Mit *Maulwurfstadt* (Kuhlmann 2015) und *Equilon* (Raich 2023) rücken im Folgenden zwei weitere aktuelle Beispiele in den Fokus, die mit unterschiedlichen erzählerischen Mitteln das Verhältnis von Mensch, Umwelt und Technik ausloten.

3. Exemplarische Analyse der Mehrfachcodierung von Technik im Bilderbuch *Maulwurfstadt* und im Jugendroman *Equilon*

3.1 *Maulwurfstadt*

Kuhlmanns weitgehend textloses Bilderbuch *Maulwurfstadt* führt die paradigmatischen Codierungen von Technik in der KJL vor. Das Buch handelt von der Zivilisationsgeschichte einer Maulwurfsgesellschaft, deren namenlose Mitglieder über die Generationen hinweg begleitet werden: Ein Maulwurf siedelt sich unter einer Wiese an; weitere Maulwürfe, die aufgrund ihrer Kleidung und Koffer an die Einwanderer*innen in die USA ab dem 17. Jahrhundert erinnern, folgen ihm und machen sich den Erdboden unter der Wiese zu eigen. Das Bilderbuch lässt sich als klassische Anthropozän-Geschichte lesen, denn es parodiert die Geschichte der Menschheit seit der Industriellen Revolution auf zwei Ebenen, einer sozio-ökonomischen und einer erdsystemischen:

Zum einen werden ausführlich die sozioökonomischen Veränderungen der Gesellschaft beschrieben. In unterschiedlichen Szenen wird der (vermeintliche) zivilisatorische Fortschritt dargestellt, der den Maulwürfen die Annehmlichkeiten des Lebens näherbringt: Holzöfen zum Heizen und Kochen sowie – ironischerweise, da Maulwürfe ja nahezu blind sind – Elektrizität für die Beleuchtung ihrer Zimmer und Wohnungen. Entsprechend der *Großen Beschleunigung* (vgl. Steffen et al. 2015), einer Zeit exponentiellen Wachstums auf globaler Ebene seit den 1950er-Jahren, nehmen die Ansprüche der Maulwürfe und ihr Ressourcenverbrauch stetig und exponentiell zu, sodass sie nicht mehr nur spartanisch eingerichtete Zimmerchen bewohnen, sondern auch dem technologisch ermöglichten Entertainment-Bereich frönen, indem sie sich etwa von riesigen Bildschirmen und Lautsprechersystemen sowie Spielkonsolen etc. berieveseln lassen und Einwegprodukte benutzen (Plastikbecher, Dosenfutter). Der zunehmende Wohlstand und die damit verbundenen sozioökonomischen Verhältnisse äußern sich indes nicht nur im privaten Verbrauch: In unterschiedlichen Szenen wird ein ausdifferenziertes und massenweise genutztes Transportsystem gezeigt, das sich aus fossilen Brennstoffen speist und mithilfe hochtechnisierter Gerätschaften immer weiter ins Erdreich fräst. Man findet in *Maulwurfstadt* schließlich eine fossile, kapitalistisch geprägte Maulwurfsgesellschaft vor, deren Massen die Stadt überfüllen, in der Leuchtreklametafeln an den Hochhäusern hängen, Autos die Straßen verstopfen und die Abgase wie eine Dunstglocke über den Maulwürfen hängen.⁴

4 Kuhlmann bedient sich dabei eines literarischen Topos, die Stadt als technisches Gebilde zu verstehen, in der

Zum anderen kommentiert das Bilderbuch diese sozioökonomischen Veränderungen im Untergrund, indem es die daraus resultierenden ökologischen Veränderungen oben auf der Wiese abbildet, die analog zur Großen Beschleunigung exponentiell ansteigen. Findet man ganz zu Beginn der Geschichte noch eine unberührte grüne Wiese vor, auf der lediglich ein einziger Maulwurfshügel zu sehen ist, so entwickelt sich diese Idylle im Verlauf der Handlung zu einem grauen „waste land“ (Zapf 2008, 33), an dessen Oberfläche zahllose Schornsteine, Bohrtürme und beleuchtete Maulwurfshügel zu sehen sind. Lediglich ein scheinbar unter Naturschutz stehendes Stück Gras, eingegrenzt von rotweißem Plastikband, erinnert noch an die ehemalige Idylle zu Beginn der Handlung.

Hoffnung für die Maulwurfsgesellschaft besteht dann aber doch noch: Auf dem hinteren Vorsatzblatt findet sich eine in Zeitungsfotos dargestellte Soziologie moderner Gesellschaften, die zeigt, dass gesellschaftlicher Wandel möglich ist. Wo auf der Innenseite des Frontcovers noch die Mentalität des American Dream, der Eroberung der neuen Welt und ein Streben nach materiellem Glück in Bildern der „History of Moletown“ dargestellt wird, zeigt die Innenseite des Backcovers Momente eines (zumindest möglichen) sozialökologischen Wandels. Dass dieses „Agreement on Green“ in der Masse jedoch wiederum auf technologischem Fortschritt basiert (zu sehen beispielsweise an der Begradigung der entstellten Wiese durch einen Bagger oder den aufgestellten Windrädern), kann als zynischer Seitenhieb auf den nach wie vor vorherrschenden Technikoptimismus der Maulwurfsgesellschaft verstanden werden.

3.2 *Equilon*

Die Dichotomie der erzählten Welt, das Ungleichgewicht zwischen Fortschritt im einen und Zerstörung im anderen Teil der Welt und das damit einhergehende Machtgefälle verbindet *Maulwurfstadt* mit dem Jugendroman *Equilon*. Die Kontrastierung der Räume erfolgt in *Equilon* statt über ein Oben und Unten über ein Innen und Außen, das durch die Attribute New und Old gekennzeichnet wird. Während die Menschen in den alten, zerstörten Teilen der Welt vorwiegend für die Aussicht leben, genug Credits zu sammeln, um unter die eine Milliarde in der neuen Welt zu kommen, hat sich in dieser neuen Welt eine Elite etabliert, die ihren vermeintlichen Kampf um Gerechtigkeit zur Begründung der Weltenteilung heranzieht, letztlich aber nur an Aufrechterhaltung und Erweiterung der eigenen Privilegien interessiert ist.

Anders als die anonymen und austauschbaren Protagonisten in *Maulwurfstadt* wird *Equilon* von der wechselnden Erzählung der beiden Hauptfiguren getragen, die zwar beide aus der alten Welt kommen, dabei aber grundverschieden konzipiert sind. Tritt Jenna als ambitionierte Weltverbessererin in Erscheinung, die zu Beginn des Romans in die eine Milliarde und damit von Old B(erlin) ins New Valley aufsteigt, steht Dorian in Old LA am Abgrund des Andreasgrabens, um sich das Leben zu nehmen, weil er selbst die Hoffnung auf die Verbesserung der eigenen Situation aufgegeben hat. Diese Kontrastierung der zentralen Charaktere wird durch ihren Umgang mit Technik untermauert. Denn während Jenna Technik

die neuesten technischen Entwicklungen zwischen Handel und Industrie, Wirtschaft, Kultur und Menschenmassen ihren Kulminationspunkt finden.

als Möglichkeit wahrnimmt, Natur sowohl zu erfahren („Alles, was ich vom Meer weiß, habe ich von den Lightscreens am Breitscheidtplatz in meiner Heimat Old B.“ – Raich 2023, 7) als auch zu erhalten („Und tatsächlich haben wir ganz gute Techniken entwickelt und unsere Pflanzen haben überlebt“, ebd., 17), ist Technik für Dorian fester Bestandteil einer feindlichen Natur, die ihn mit seiner eigenen Bedeutungslosigkeit konfrontiert („Surrend verschwindet die Wächterin in der Dunkelheit, ohne weiter Notiz von mir zu nehmen. Drecksding“, ebd., 21) und der er sich unhinterfragt ausgeliefert fühlt („Denn genau genommen weiß ich wenig Konkretes über die Order Units. Ich bin einfach davon ausgegangen, dass sie quasi alles können“, ebd., 115). Jennas emphatisches „Ich liebe Technik von ganzem Herzen“ (ebd., 13) steht also Dorian aggressivem „Wie gern würde ich ihr jetzt einen fetten Stein zwischen ihre miesen Roboterlinsen werfen“ (ebd., 21) diametral gegenüber. Dementsprechend definiert sich Jenna als Coderin, die in Old B. einen Root Crawler entwickelt hat, wohingegen Dorian ohne konkretes Projekt nur „Dinge mit Worten“ macht, die dem Score nicht zuträglich sind. Ausgehend von diesem konträren Status quo durchlaufen die Figuren in den zunächst nebeneinander herlaufenden Erzählsträngen eine gegenläufige und ihren jeweiligen Erwartungen zuwiderlaufende Entwicklung, die vom Umgang mit Technik flankiert wird.

Statt ihren Programmierfähigkeiten entsprechend an EQUILON als „DEM Algorithmus, dem Fundament unserer Weltordnung“ (ebd., 12) mitwirken zu können, entlarvt Jenna den Algorithmus nach und nach als Fundament nicht-nachhaltigen Handelns in New Valley. Entscheidendes Element dieses Erkenntnisprozesses sind die Brain Dots, die ihr „als fester Bestandteil unserer Kultur“ (ebd., 77) immer vehementer nahegelegt werden und als Symbol für Zugehörigkeit sowie Gefügigkeit entscheidende Wendepunkte einleiten. Denn ohne Brain Dots wird Jenna unfreiwillig als Komplizin der Untergrundbewegung Vanyas identifiziert und als Jennas Chef und Liebhaber Cory ihre Brain Dots schließlich fixiert, um sie an das System anzupassen, treiben sie die körperlichen Abwehrreaktionen fast in den Tod. Was Jenna bei ihrer Ankunft in New Valley als „Technik, die so perfekt ist wie Zauberei“ (ebd., 32) glorifiziert, realisiert sie erst durch diese existenzielle Bedrohung als „rosarote Brille“ (ebd., 341) und was sie zwischenzeitlich als „Glitch im System Jenna“ (ebd., 236) zu überwinden versucht, erweist sich am Ende als Selbsterhaltungstrieb.

Wird Jenna also in dem Glauben, aufgrund ihres technischen Knowhows von VERO ausgewählt worden zu sein, zunehmend desillusioniert, erhält Dorian den rätselhaften „Schlüssel zur 1 Milliarde“ von der im Sterben liegenden Hannah gerade wegen seiner alternativen Talente und wächst nicht zuletzt an den technischen Herausforderungen, die sich ihm auf dem illegalen Weg nach New Valley stellen. Anders als Jenna geht es Dorian nicht darum, „dahinterzublicken“ (ebd., 32), sondern darum, mit technischen Geräten wie Order Units, motorisierbarem Floß, Multicopter, Ortungschips und Quantennavigators so umzugehen, dass sie ihm so wenig Schaden und so viel Nutzen wie möglich bringen. Sein dabei zunehmend souveräner Umgang mit Technik verändert letztlich auch sein Selbst- und Weltbild: „[D]ass Maggie und ich die gefährliche Reise hierher überstanden haben, hat einen Schalter in mir umgelegt“ (ebd., 297).

Technik konstituiert somit Weltwahrnehmung und Charakter beider Figuren und geht in Form metaphorischer Beschreibungen von inneren Zuständen (Glitch, Schalter) auch in ihre Sprache ein. Inwiefern Technik darüber hinaus zur Semantisierung der Kultur- und Naturräume beiträgt, konkretisiert sich mit Blick auf Foucaults Unterscheidung von Normalräumen der Gesellschaft, von Utopien als „Orte ohne realen Ort [...] zutiefst irrealer Räume“ (Foucault 1967, 320) und von Heterotopien als „gesellschaftliche ‚Gegen-Orte‘ der

Krise oder Abweichung“ (Dander 2014, 11). Denn als Normalräume sind diesem Ansatz folgend die Grenzländer einzuordnen, in denen der Großteil der Weltbevölkerung lebt und in denen Technik der Regulation und Selektion, aber auch der Motivation und Innovation dient. Die „Perfektionierung der Gesellschaft“ (Foucault 1992, 39), die für Foucault kennzeichnend für Utopien ist, findet hingegen in New Valley statt, das als reine Computersimulation zu den „wesentlich unwirkliche[n] Räume[n]“ (ebd., 39) gehört und von Dorian entsprechend als „Nicht-Gegend“ wahrgenommen wird. Inwiefern diese „Plazierungen [sic!] [...] mit dem wirklichen Raum der Gesellschaft ein Verhältnis unmittelbarer oder umgekehrter Analogie unterhalten“ (ebd., 38f.), offenbart sich vor allem in der nostalgischen Wiederbelebung von Vergangenheit z.B. im „Originalsound“ (Raich 2023, 59) von Corys Auto oder im „Spiegelsaal von Versailles“ (ebd., 87).

Heterotope Strukturen weisen hingegen diejenigen Räume auf, in denen sich die Menschen im Widerstand organisieren und in denen auf ältere Technologien wie „Virtual Reality aus der Steinzeit“ (ebd., 333) zurückgegriffen wird, um die Vormachtstellung der Führungselite, den sogenannten MegaGoods, zu durchbrechen. Sowohl die unterirdische Zentrale der Vanyas als auch das Domizil von Thomas sind durch den Zusammenschluss von Normabweichler*innen als „Abweichungsheterotopien“ konzipiert und zeichnen sich durch die für Heterotopien typische „Regulierung des Zugangs“ (Stemmann 2019, 29) aus. Diese erfolgt am Rande von New Valley haptisch durch einen geheimen, im Boden eingelassenen Aufzug und in den Überresten von San Francisco durch das nötige Orientierungswissen. Während die Vanyas mit ihrer technischen Lösung allerdings permanent Gefahr laufen, entdeckt zu werden, wähnt sich Thomas trotz klaffender Vulkanspalten und Lavaströmen gerade wegen der technischen Unwägbarkeiten am „sicherste[n] Ort in ganz ExUSA. Es ist den MegaGoods einfach zu ungemütlich hier – und die Technik funktioniert hier schlecht.“ (Raich 2023, 204) Die Funktion als „Vermittlungsraum“ (Tetzlaff 2016, 16) zwischen Normalraum und Utopie manifestiert sich an beiden Orten ganz konkret in den dort angesiedelten menschlichen, tierischen und stofflichen Ressourcen, welche die Aufrechterhaltung der Utopie erst gewährleisten, denn „ohne Tantal keine Quantencomputer. Und ohne Quantencomputer kein New Valley.“ (Raich 2023, 211) In der Konfrontation von Jenna und Dorian mit den ausbeuterischen Strukturen und den daraus hervorgegangenen Gegenbewegungen sowie in der wiederkehrenden Störung des perfekten Lebens in New Valley wird zudem „als ein Kernaspekt des Heterotopen dessen Kommentarfunktion deutlich“ (Tetzlaff 2016, 12). Wie Heterotopien den Normalraum „auslöschen, ersetzen, neutralisieren oder reinigen“ (Foucault 2005, 10) können, entfaltet der Roman interessanterweise über den General Shutdown der Utopie, der nur durch die Dechiffrierung der „veraltete[n] Sicherheitstechnologie“ in Form eines Fingerscanners und damit das Zusammenwirken von Jennas Knowhow und Dorians „Schlüssel“ möglich wird:

Jenna hat mir erklärt, mit Hilfe von Hannahs Finger hätte sie sozusagen die unterste Ebene von New Valley ausgeschaltet. So wie wenn man die Platte unter einem gedeckten Tisch wegzaubert. Es geht einfach alles, was daraufsteht, kaputt. Sehr effektiv. Aber eben auch sehr kaputt danach. (Raich 2023, 390)

Technik erweist sich damit sowohl in *Maulwurfstadt* als auch in *Equilon* als zentrales Strukturelement der Erzählung, das durch sein zeitdiagnostisches Potenzial und seinen Polyvalenzgrad (vgl. Pfäfflin 2007) vielfältige Anknüpfungspunkte für die didaktische Arbeit bietet.

4. Didaktische Analyse von *Maulwurfstadt* und *Equilon*

Welchen Beitrag der Literaturunterricht zur differenzierten Betrachtung von Technik im Kontext ökologischer Entwicklungen und damit zur öffentlichen Debatte über Technik leisten kann, stellt Bekes bereits 1991 in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* heraus:

Einerseits gilt es anhand literarischer Texte die universale Bedeutung der Technik für die Bewahrung und Gestaltung unserer Lebenswelt herauszuarbeiten, ihren Einfluß auf unser Wahrnehmen, Fühlen und Handeln, auf Sprache und Moral, ihre Dominanz in der Arbeitswelt und in der Freizeit, andererseits sind die mit ihr verbundenen ethischen, ökologischen und sozialen Probleme, überhaupt die Gefahren eines unkritischen Fortschrittdenkens zu diskutieren. (Bekes 1991, 14)

Die hier benannten Perspektiven werden sowohl in *Maulwurfstadt* als auch in *Equilon* eröffnet, da beide Werke Technik einerseits als Mittel zur Verbesserung des Lebensstandards, andererseits aber als Ursache für zunehmendes ökologisches wie soziales Ungleichgewicht inszenieren. Damit gehen sie in der Komplexität über die *Fliewatüüt*-Geschichten (Lornsen 1967) hinaus, die in dem Beitrag von Bekes als einziges kinder- und jugendliterarisches Werk Berücksichtigung finden.

4.1 *Maulwurfstadt*

Anschließend an bereits vorgelegte Modellierungen für den literaturdidaktischen Umgang mit *Maulwurfstadt* (vgl. Hollerweger 2020) wird im Folgenden ein Unterrichtsimpuls erarbeitet, der den Schwerpunkt auf die Darstellung von Technik legt. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass das Bilderbuch „durch die Darstellung unbemerkter und dementsprechend unterschätzter Umweltschäden zeitdiagnostisches Potenzial aufweist und mit Lebens- und Arbeitsalltag der Maulwürfe auch Grundmuster menschlicher Erfahrung repräsentiert“ (ebd., 458). Damit bietet das Bilderbuch neben den Reflexionsmöglichkeiten alltagsästhetischer Elemente und präzise abgebildeter immer ausgereifterer Technologien „ein anspielungsreiches bildliches Verweisgeflecht, das auf diverse Ikonen der Populärkultur, Kunst- und Zeitgeschichte Bezug nimmt“ (Stemmann 2015, o.S.) an. In der Darstellung der Lebensweisen der aufeinander folgenden Maulwurfsgenerationen lässt sich mit Lernenden ein Wechselspiel von Konstanten und Veränderungen nachverfolgen, bei dem es

zu jeder vorindustriellen Szene ein postindustrielles Pendant gibt: So wird aus dem Grubenmaulwurf ein Büromaulwurf, minimalistische Höhlen avancieren zu hochtechnisierten Wohnräumen, die sich in die Tiefe erstreckende Wendeltreppe wird ersetzt durch die auf Schienen fahrende Straßenbahn und der einfache Schaufelbagger durch einen gigantischen Tunnelbohrer. Einen Kontrast zu diesem unterirdischen Fortschritt bilden die drei Bilder der Wiese, die die oberirdischen Auswirkungen der Industrialisierung sichtbar machen. (Hollerweger 2020, 458f.)

Kuhlmanns Bilder spielen dabei ständig die gängigen Sphären Natur und Technik gegeneinander aus, wobei erst eine genaue Betrachtung der Bilder das von Hollerweger konsta-

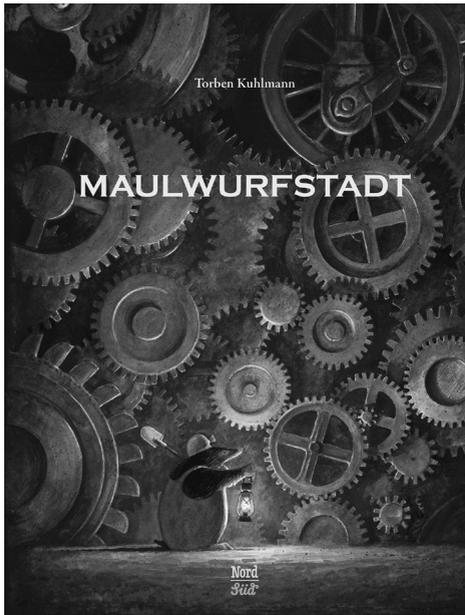


Abbildung 1: Cover von Torben Kuhlmanns Maulwurfstadt (2015)

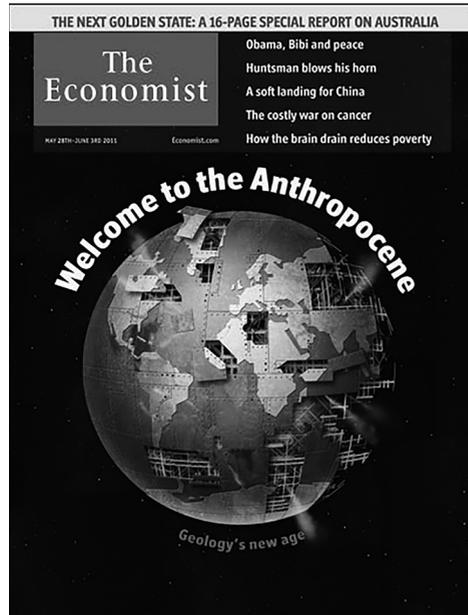


Abbildung 2: Cover des Magazins The Economist vom 28.5.2011

tierte „Wechselspiel“ zum Vorschein bringt. Die vielschichtige Repräsentation von Natur und Technik lässt sich mit Schüler*innen zum Beispiel in einem Vergleich der Doppelseiten 3/4 und 19/20⁵ herausarbeiten:

Das Naturwesen Maulwurf erscheint zu Beginn der Handlung an seine natürlichen Grundlagen angepasst. Als nur ansatzweise anthropomorphisiertes Tier bewegt es sich in Höhlensystemen, ist kaum bekleidet und Technik – verstanden als vom Menschen entwickeltes kulturelles Produkt – steht ihm nur in geringem Umfang zur Verfügung (Glühbirne, Koffer, Pickel). Entsprechend wenig verändert er seine natürliche Umgebung und andere Lebewesen (Würmer, Maden) können koexistieren. Im Bilderbuch tritt der Maulwurf als Kollektivwesen auf, das sich dann aber immer weiter individuell isoliert.

Auf den Seiten 19 und 20 findet man jedoch kaum mehr ‚Natur‘. Das Erdreich ist komplett versiegelt, die erdnahen Höhlen sind tapezierten und gekachelten Zimmern gewichen, Wohnung grenzt an Wohnung und es gibt keinen Platz mehr für andere Lebewesen (Würmer etc.) im Erdreich. Stattdessen sind die Seiten voll von (eigentlich menschlichen) Artefakten, die den Alltag der Maulwürfe prägen: Kommunikationsinfrastruktur, Toiletten- bzw. Abwassersystem, Entertainmentgeräte, Möbel, Plastikmüll etc. Diese Nahaufnahme eines Maulwurflebens wird auf der folgenden Doppelseite 21/22 neu dimensioniert und als Betrachter*in erhält man einen Eindruck von den Effekten, die dieser neu erworbene und auf Technik basierende Lebensstil mit sich bringt.

⁵ Da das Bilderbuch keine Seitenzahlen aufweist, wird ab der ersten Doppelseite gezählt.

Für ältere Lernende kann an dieser Stelle die Einbindung eines weiteren Bildvergleichs gewinnbringend sein, um den im Buch dargestellten Technikdiskurs mit dem Anthropozän-diskurs der Gegenwart zu verweben (vgl. Abb. 1 und 2). Beide Bilder zeigen eine Welt, in der es jenseits von Technik keine Natur (mehr) gibt. Literaturunterricht kann an dieser Stelle auf anthropologische Grundfragen verweisen, etwa wenn im Kontext einer Technosphäre (vgl. Zalasiewicz 2017) zu reflektieren ist, wo die Grenze zwischen Natur, Mensch/Maulwurf und Technik verläuft. Beide Abbildungen reduzieren den Maulwurf bzw. den Menschen auf ein Wesen, das den Zwängen der technisch-maschinellen Prozesse der Welt geradezu ohnmächtig gegenübersteht (in Abb. 2 ist er nicht einmal zu sehen). Obwohl der Maulwurf als Sinnbild für den Menschen selbst diese Welt erschaffen hat, scheint er sich darin zu verlieren und tritt nicht als Individuum auf, sondern als Teil einer Masse, die kollektiv erdsystemische Veränderungen bzw. ökologische Schäden hervorruft.

4.2 *Equilon*

Im Gegensatz dazu lässt sich die unterrichtliche Arbeit mit *Equilon* vor allem über die Hauptfiguren Jenna und Dorian strukturieren. Um einen ersten Zugang zu deren Lebenswelten sowie zum Erzählprinzip des Romans zu finden, sollten die ersten vier Kapitel (Raich 2023, 7–53) gemeinsam in der Klasse (vor-)gelesen und im literarischen Gespräch zur Diskussion gestellt werden. Dabei wird von den Interessen und Beobachtungen der Schüler*innen ausgegangen und ggf. von der Lehrkraft auf Augenhöhe und ergebnisoffen die Frage nach der Bedeutung von Technik für die Figuren, ihre Charakterisierung, ihre Ausgangssituation und ihr Umfeld aufgeworfen. Die Beiträge lassen sich in Form einer nach Figuren und Räumen angelegten Tabelle sichern.

Im Anschluss kann es den Schüler*innen im Sinne einer identitätsorientierten Ausrichtung des Literaturunterrichts freigestellt werden, mit welcher der beiden Figuren sie sich im nächsten Abschnitt des Romans (Kap. 5–13) näher beschäftigen möchten. Dieser Abschnitt umfasst Jennas Leben in New Valley bis zur Begegnung mit den Vanyas und Dorians Reise nach New Valley bis zur letzten Etappe mit dem Multicopter. Obwohl die Spannung der Geschichte nicht zuletzt durch den Wechsel zwischen den Perspektiven erzeugt wird, lassen sich die Erzählstränge in diesem Teil auch unabhängig voneinander lesen, sodass eine Fokussierung auf die Kapitel der ausgewählten Figur und damit eine gezielte Reduktion des Lesepensums in einem differenzierten Setting durchaus möglich ist. Alle Schüler*innen setzen sich in figurenbezogenen Kleingruppen produktiv mit der gewählten Figur auseinander: Team Jenna, indem es aus der Perspektive der Protagonistin einen Brief oder eine Videobotschaft an ihre Großeltern gestaltet und ihnen dabei nicht zuletzt von technischen Innovationen und Herausforderungen in New Valley berichtet, und Team Dorian, indem es aus der Perspektive von Maggie ein Reisetagebuch über die gemeinsamen Erlebnisse führt und dabei Dorians zunehmend souveräneren Umgang mit Technik reflektiert. Diese beiden umfangreicher angelegten Aufgaben können durch kleinschrittigere analytische Arbeitsaufträge ergänzt werden. Gerade weil die Schüler*innen in unterschiedlichen Teams an unterschiedlichen Produkten arbeiten, ist zum Abschluss dieser Phase ein Austausch über die Ergebnisse unabdingbar. Die von Bekes eröffneten Perspektiven sowohl auf die Bedeutung als auch auf die Problematik von Technik lassen sich dabei für die Systematisierung der kreativen Ergebnisse fruchtbar machen.

Der Austausch bildet den Auftakt für die darauffolgende Arbeit in figurengemischten Gruppen, die sich auf Basis ihrer Figurenexpertise den nächsten Abschnitt des Romans (Kap. 14–21) gemeinsam erschließen. Die darin entfaltete Diskrepanz zwischen dem Leben in der Scheinwelt und dem Leben im Untergrund New Valleys soll von den Schüler*innen in Form eines New Valley-Puzzles herausgearbeitet werden, zu dem diejenigen aus dem Team Jenna den oberen Teil und diejenigen aus dem Team Dorian den unteren Teil beisteuern und dabei die Funktion von Technik als roten Faden der Auseinandersetzung im Blick behalten. Auch diese Phase endet mit einer Austauschrunde, die aufgrund der gleichen Aufgabe für alle gemischten Gruppen auf Schnittmengen und Unterschiede zwischen den Ergebnissen ausgerichtet werden kann.

Der letzte Abschnitt (Kap. 22–31), in dem Jenna und Dorian aufeinandertreffen und gemeinsam mit den Vanyas gegen die MegaGoods antreten, sowie der Epilog aus Maggies Sicht lassen sich unter besonderer Berücksichtigung des Gegeneinanders von alter vs. neuer Technologie wieder im Klassenverband lesen und erörtern. Als abschließende Gemeinschaftsaufgabe bietet sich an, die New Valley-Retro-Playlist am Ende des Romans (die in den Gruppenarbeitsphasen auch als Hintergrundmusik abgespielt werden kann) um ein Technik-Lexikon zu ergänzen, in dem alle benannten technischen Begriffe erläutert werden.

Zusammengefasst ergibt sich damit für ein Literaturprojekt zu *Equilon* folgende Grundstruktur, die durch detaillierte Kapitelbetrachtungen zu ergänzen ist:

<i>Abschnitt</i>	Kapitel 1–4 (S. 7–53)	Kapitel 5–13 (S. 54–222), aufzuteilen nach Jenna und Dorian)	Kapitel 14–21 (S. 223–309)	Kapitel 22–31 + Epilog (S. 310–393)
<i>Sozialform</i>	Klassengespräch	Figurenbezogene Teamarbeit	Figurenübergreifende Teamarbeit	Klassengespräch
<i>Zentrale Aufgabe</i>	Welche Bedeutung hat Technik für die Figuren und ihre Lebenswelt? Erstellt dazu eine Übersichtstabelle!	<u>Team Dorian:</u> Erstelle aus der Perspektive von Maggie einen Reisebericht über die Erlebnisse mit Dorian! <u>Team Jenna:</u> Erzähle Jennas Großeltern aus Jennas Perspektive in einer Email / einer Videobotschaft vom Leben in New Valley!	Welche Unterschiede gibt es zwischen Jennas und Dorians Leben in New Valley? Welche Bedeutung hat Technik dabei? Tauscht euch über die Erkenntnisse zu euren ausgewählten Figuren aus und fügt sie in einem New Valley-Puzzle zusammen!	<u>Diskussionsfrage:</u> Welche Bedeutung haben alte und neue Technologien im Kampf der Vanyas gegen die MegaGoods? <u>Abschlussaufgabe:</u> Erstellt gemeinsam ein Technik-Lexikon zum Roman!

5. Ausblick

In Anbetracht der vielfältigen Bedeutungen, die Technik sowohl historisch als auch aktuell in den Werken der – nach und nach ökologischer werdenden – KJL zugeschrieben werden, bieten sich für die weiterführende Forschung diverse Anknüpfungspunkte. Zu beachten sind dabei zum einen Fragen der Korpusbildung, denn technische Gegenstände, Geräte, Maschinen, technisch produzierte Materialien und Stoffe, mit Technik hantierende Menschen etc. sind in der KJL ubiquitär vertreten. Zum anderen unterliegen die in der KJL vorgenommenen Bewertungen einem historischen Wandel, sodass die Forschung technik-, sozial- und literaturgeschichtliche Kontexte zu berücksichtigen hat. Wegweisend sind bislang die Studien von Pech (1998), der naturwissenschaftliche und technische Jugendbücher des 19. Jh. mit Blick auf Themen, Stoffe, Formen, Funktionen und Vermittlungsmethoden untersucht, von Josting (2005), die den Sachbereich Technik in der KJL zwischen 1933 und 1945 analysiert und dabei auf generelle Charakteristika in der kinder- und jugendliterarischen Repräsentation von Technik verweist sowie aktuell von Axell (2017), die Technik in schwedischer KJL in den Blick nimmt. Ökologische Fragen werden in all diesen Arbeiten nicht explizit fokussiert. Umgekehrt erwähnt Lindenpütz in ihrer Auseinandersetzung mit KJL als Medium ökologischer Bildung die „technologischer Zivilisation“ (1999, 53) als selbstverständlichen Teil verschiedener Narrative, ohne dass die damit verbundenen Semantisierungen eine Rolle spielen. Die Brücke zwischen diesen Forschungsschwerpunkten auch am Beispiel aktuellerer KJL zu schlagen, ist damit eine zentrale Aufgabe für künftige Studien.

Literatur

Primärliteratur

- Achard, Marion (2019). *Am Ende des Regenwaldes*. Magellan.
- Blasche, Bernhard Heinrich (1804–1806). *Der technologische Jugendfreund. Oder unterhaltende Wanderungen in die Werkstätte der Künstler und Handwerker zur nöthigen Kenntniß derselben*. Mit vielen Kupfern. 3 Bde. Friedrich Wilmans.
- Bröger, Karl (1936). *Die Benzinschule: Ein kleiner Jungenroman*. Mit farbigem Umschlagbild und Federzeichnungen von Max Zschoch. Weise.
- Bruckner, Karl (1961). *Sadako will leben!* Verlag für Jugend und Volk.
- Comenius, Johann Amos (1658). *Orbis sensualium pictus. Die sichtbare Welt*. Verlagshaus Michael Endter.
- Dann, Colin (1980). *Als die Tiere den Wald verließen*. Ueberreuter.
- Erlar, Lukas (2014). *Brennendes Wasser*. Arena.
- Fountain, Ele (2022). *Unter Null Grad*. dtv.
- Frey, Regina & Rappo, Petra (2020). *Ginting und Ganteng*. Atlantis.
- Gulden, Kerstin (2021). *Fair Play*. Rowohlt.
- Grumbach, Karl (1827). *Kinder-Reisen oder des wißbegierigen Wilibalds Durchzüge merkwürdiger Länder und Völker der Welt, auf seiner Stube gemacht und an das Licht gezogen*. Wilhelm Lauffer.

- Grumbach, Karl (1828). *Die Reisemappe. Enthaltend Aszüge aus Reisebeschreibungen, Stadteräthsel und sinngedichte zur angenehm und nützlichen Unterhaltung für die mittlere Jugend*. 2 Teile mit 13 colorirten und schwarzen Bildern. Klinkicht.
- Hamann, Alexandra et al. (Hrsg.) (2012). *Die große Transformation: Klima – kriegen wir die Kurve?* Jacoby & Stuart.
- Harranth, Wolf & Opgenoorth, Winfried (1985). *Da ist eine wunderschöne Wiese*. Jungbrunnen.
- Heinlein, Sylvia & Bayer, Michael (2009). *Bommes Bagger*. Sauerländer.
- Janovici, Jean-Marc & Blain, Christophe (2022): *Welt ohne Ende*. Reprodukt.
- Klobouk, Alexandra (2012). *Polymeer*. Onkel & Onkel.
- Kuhlmann, Torben (2015). *Maulwurfstadt*. NordSüd.
- Leinfelder, Reinhold et al. (Hrsg.) (2016). *Die Anthopozän-Küche*. Springer.
- Lornsen, Boy (1967): *Robbi, Tobbi und das Fliewatüüt*. Thienemann.
- Lloyd, Saci (2009). *Euer schönes Leben kotzt mich an!* Arena.
- Mannaert, Wauter (2021). *Yasmina und die Kartoffelkrise*. Reprodukt.
- Müller, Jörg (1973). *Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder*. Sauerländer.
- Murschetz, Luis (1972). *Maulwurf Grabowski*. Diogenes.
- Nakazawa, Keiji (1982). *Barfuß durch Hiroshima 1–4*. Rowohlt.
- Pausewang, Gudrun (1987). *Die Wolke*. Maier.
- Poznanski, Ursula (2012–2014). *Eleria-Trilogie: Die Verratenen / Die Verschworenen / Die Vernichteten*. Loewe.
- Poznanski, Ursula (2020). *Cryptos*. Bindlach: Loewe.
- Raich, Sarah (2023). *EQUILON*. dtv.
- Stamer, Fritz (1943). *Jungen werden Flieger*. Zeichnungen und Einband von Willy Goertzen. Franckh'sche Verlagshandlung.
- Stürzer, Anja (2011). *Somniavero*. mixtvision.

Sekundärliteratur

- Axell, Cecilia (2017). Technology and Children's Literature. In Marc de Vries (Ed.), *Handbook of Technology Education* (pp. 1–17). Springer.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Bekes, Peter (1991). Technik in der Literatur. *Praxis Deutsch* 107/1991, 13–20.
- Brunken, Otto (2000). Kinder- und Jugendliteratur von den Anfängen bis 1945. Ein Überblick. In Günter Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1 Grundlagen – Gattungen* (S. 17–96). 2., korrigierte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren.
- Dahrendorf, Malte (1997). Das zeitgeschichtliche Jugendbuch zum Thema Faschismus / Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik. In Bernhard Rank & Cornelia Rosebrock (Hrsg.), *Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule* (S. 201–226). Beltz.
- Dander, Valentin (2014). *Zones Virtopiques: Die Virtualisierung der Heterotopien und eine mediale Dispositivanalyse am Beispiel des Medienkunstprojekts Zone*Interdite*. University Press.

- Dürbeck, Gabriele (2018). Narrative des Anthropozän – Systematisierung eines interdisziplinären Diskurses. *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift* 03/2018, 1–20.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o. J.). Technik. URL: <https://www.dwds.de/wb/Technik?o=technik> [07.02.2024].
- Engelbrecht, Martin (2005). Die dichte Beschreibung des Möglichen. In Ronald Hitzler & Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), *Gegenwärtige Zukünfte. Interpretative Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Diagnose und Prognose* (S. 187–202). Springer VS.
- Franke, Herbert W. (2009). Visionen einer besseren Welt. In Reinhold Popp & Elmar Schüll (Hrsg.), *Zukunftsforschung und Zukunftsgestaltung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis* (S. 99–115). Springer VS.
- Foucault, Michel (1967/2006). Von anderen Räumen. In Jörg Dünne & Stephan Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 317–329). Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992). Andere Räume. In Karlheinz Barck (Hrsg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik* (S. 34–46). Reclam.
- Foucault, Michel (2005). *Die Heterotopien. Der utopische Körper*. Suhrkamp.
- Haff, Peter (2014). Humans and technology in the Anthropocene. Six rules. *The Anthropocene Review* 1, 2, 126–136.
- Hollerweger, Elisabeth (2017). Umweltkonflikte technisch (aus-)lösen? Nachhaltige Technikvisionen in Future Fictions. In Andreas Böhn & Andreas Metzner-Szigeth (Hrsg.), *Wissenschaftskommunikation, Utopien & Technikzukünfte* (S. 141–154). KIT Scientific Publishing.
- Hollerweger, Elisabeth (2020). Das Anthropozän erlesen: Literaturdidaktische Perspektiven auf Mensch-Umwelt-Erzählungen. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Martin Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 455–466). Studienverlag. DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.130>
- Josting, Petra (2005). Technik. In Norbert Hopster, Petra Josting & Joachim Neuhaus (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur 1933–1945: ein Handbuch*. Bd. 2 (S. 467–502). Metzler.
- Lindenpütz, Dagmar (1999). *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung. Untersuchungen zur Konzeption von Natur und Umwelt in der erzählenden Kinderliteratur seit 1970*. Die Blaue Eule.
- Pech, Klaus-Ulrich (1998). *Technik im Jugendbuch: Sozialgeschichte populärwissenschaftlicher Jugendliteratur im 19. Jahrhundert*. Juventa.
- Pfäfflin, Sabine (2007). *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Unterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Steffen, Will; Broadgate, Wendy; Deutsch, Lisa; Gaffney, Owen & Ludwig, Cornelia (2015). The trajectory of the Anthropocene. The Great Acceleration. *The Anthropocene Review* 2,1, 81–98.
- Stemann, Anna (2015). *Die Maulwurfstadt* im Netz der Bezüge. FOOTNOTERS. *Blog für Kinder- und Jugendmedien und -kultur*. URL: <https://www.footnoters.de/maulwurfstadt/> [07.02.2024].
- Stemann, Anna (2019). *Räume der Adoleszenz. Deutschsprachige Jugendliteratur der Gegenwart aus topographischer Perspektive*. Metzler.
- Stemann, Anna & Wanning, Berbeli (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–270). Böhlau.

- Tetzlaff, Stefan (2016). *Heterotopie als Textverfahren. Erzählter Raum in Romantik und Realismus*. DeGruyter.
- Tillmann, Markus (2022). *Erzählte Zukünfte. Science Fiction und die Welt von heute*. Programm der Tagung zur deutschen Science-Fiction-Literatur.
- Zalasiewicz, Jan et al. (2017). Scale and diversity of the physical technosphere. *The Anthropocene Review* 4, 1, 9–22.
- Zapf, Hubert (2008). *Kulturökologie und Literatur*. Winter.

Abbildungen

- Abbildung 1: Cover von Torben Kuhlmanns *Maulwurfstadt* (2015). NordSüd.
- Abbildung 2: Cover des Magazins *The Economist* vom 28.5.2011

Zukünfte vorstellen

Eine Welt ohne Erdöl in der Kinderliteratur

1. Einleitung

Die rapide Verbrennung von Erdöl, die weit über die natürliche Entstehungsrate hinausgeht, führt zu einer drastischen Freisetzung von schädlichem CO₂ in die Atmosphäre. Die enormen Mengen dieses Treibhausgases stören das ökologische Gleichgewicht und tragen massiv zum Klimawandel bei (vgl. Winkler 2021, 7). Im Kontext des Anthropozäns, in dem menschliche Aktivitäten signifikante geophysikalische Kräfte auf sämtliche Aspekte des Erdsystems ausüben, schränkt sich der Möglichkeitsraum einer für Menschen und andere Spezies gut bewohnbaren Erde immer weiter ein (vgl. Probst 2023, 370).

Angesichts dieser Herausforderungen stellt sich die Frage: Wie könnte eine Welt ohne Erdöl aussehen, in der verantwortungsbewusst mit den begrenzten Ressourcen umgegangen wird? Dieser Fragenkomplex erstreckt sich auch auf die Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL), die nicht nur die aktuellen Auswirkungen auf die Umwelt beleuchtet, sondern auch die Gestaltung einer nachhaltigeren Zukunft in den Fokus rückt.

Die in diesem Beitrag vorgestellten ökologischen Kindersachbücher verfolgen das Ziel, die häufig unterschätzten Zukunftsängste junger Lernender in positive Handlungsenergie umzuwandeln. Wie kann eine Neugestaltung unserer Perspektiven auf die kommenden Generationen aussehen? Wie können wir Zukünfte neu denken und gemeinsames Handeln anregen, um kreative Lösungsansätze für nachhaltige Zukünfte zu entwickeln? Welche Rolle spielt KJL bei der Imagination alternativer Zukünfte – Zukünfte ohne Erdöl? Der Begriff der „Zukünfte“ „weist [...] auch auf die Notwendigkeit hin, auch mehrere Zukunftsperspektiven in verschiedenen Szenarienmöglichkeiten denken zu lernen“ (Leinfelder 2023, 35). Möglichkeiten, wie Zukunftsszenarien im Unterricht thematisiert werden können, finden sich im Abschnitt 3.2. Hierbei wird die Wirkung von dramapädagogischen Ansätzen im Umgang mit aktuellen Herausforderungen betont, welche die Einnahme verschiedener Perspektiven fördern.

2. Sachbücher und ihre appellierende Funktion

Sachbücher nehmen in der KJL eine besondere Rolle ein, indem sie Erkenntnisse und Fakten sammeln, faktual und nicht fiktional sind und darauf abzielen, wissenschaftliche Forschungen zugänglich zu machen, wobei die strikte Trennung zwischen Fakten und Fiktion nicht vollständig durchführbar ist (vgl. Mikota 2017, 148). Auch die in diesem Beitrag analysierten Sachbücher kombinieren ein ansprechendes Setting einer Geschichte mit Protagonist*innen mit der wissensvermittelnden Funktion von Sachbüchern. Die naturwissenschaftliche Perspektive auf Ökologie konzentriert sich vorrangig auf die Erforschung biologischer Prozesse.

Hingegen bringt das kreative Potenzial literarischer Texte einen zusätzlichen didaktischen Nutzen durch die ästhetische Sensibilisierung, was zu einer vertieften Entwicklung des ökologischen Bewusstseins führen kann (vgl. Wanning & Stemmann 2015, 59f.).

In Sach(bilder)büchern wird ein starker Fokus auf die bildästhetische Ebene gerichtet, um Wissen zu vermitteln (vgl. Rinnerthaler 2022, 173). Dies unterstreicht die Vielschichtigkeit der Sachbücher als Medium. Das Sachbilderbuch geht über das bloße Informieren hinaus und setzt auf ästhetische und narrative Elemente, die eine einprägsame und wirkungsvolle Kommunikation mit den Leser*innen ermöglichen. Es wird somit zu einem bedeutenden Werkzeug, um nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch eine emotionale und handlungsorientierte Bindung herzustellen (vgl. Ritter 2022, 114f.).

Im Kontext ökologischer Sachbücher für Kinder, wie sie in diesem Beitrag analysiert werden, wird neben der Wissensvermittlung die Appellfunktion besonders deutlich. Diese Bücher zielen darauf ab, nicht nur Informationen zu übermitteln, sondern auch die Leser*innen zu einem bewussten ökologischen Handeln zu motivieren. Dabei nutzen sie appellierende Elemente, um die Leser*innen dazu zu bewegen, umweltbewusste Entscheidungen zu treffen und einen nachhaltigen Lebensstil zu entwickeln.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die kritische Funktion der Sachbücher. Sie regen nicht nur zur Wissensaneignung an, sondern fördern auch ein kritisches Hinterfragen von Sachverhalten. Die Leser*innen werden ermutigt, über das Gelesene nachzudenken, alternative Perspektiven zu betrachten und sich eine eigene Meinung zu bilden. Somit tragen Sachbücher dazu bei, kritische Denkweisen zu entwickeln und eine reflektierte Auseinandersetzung mit komplexen Themen zu fördern. Durch eine kritische Denkweise sind Lernende in der Lage, ihre Werte, Perspektiven und ihr Verständnis der Welt zu hinterfragen und anzupassen, außerdem werden sie angeregt, verantwortungsvoller und aktiver zu handeln (vgl. Bianchi et al. 2022, 21).

3. Fossile Energie vs. erneuerbare „Super-Kräfte“

Alle vier ausgewählten Sachbücher *Wie wir Energie erzeugen: Von Sonne, Wind, Gas, Öl, Atomen und anderen Energiequellen* (Bunting 2023), *Energie: was die Welt antreibt* (Hennemann 2019), *Die ganze Welt steckt voller Energie: Alles über die Kraft, die uns antreibt* (Steinlein & Becker 2021) und *Fatimas fantastische Reise in eine Welt ohne Erdöl* (Winkler 2021) verbinden die Gegenüberstellung der fossilen Brennstoffe als Belastung unseres Planeten und erneuerbarer Energiequellen als „Super-Kräfte“ (Bunting 2023) oder Zukunftspfade (Hennemann 2019, 26) in dedizierten Kapiteln.

Jakob Winklers Sachwimmelbuch *Fatimas fantastische Reise in eine Welt ohne Erdöl* (2021) betont bereits im Titel die Vision einer Welt ohne fossile Brennstoffe. Das Sachwimmelbuch, welches von den vier Sachbüchern den stärksten Fokus auf die Verbindung zwischen den narrativen Elementen und dem Informieren setzt, entführt Leser*innen durch die Protagonistin Fatima in eine zuversichtliche Welt der Zukunft in das Jahr 2080, einer Zukunft ohne Erdöl, thematisiert jedoch auch die Geschichte unserer Erde und ihrer Vergangenheit und erklärt den negativen Einfluss fossiler Energien. *Fatimas Reise in eine Welt ohne Erdöl* (2021) erläutert die Ursprünge der Erde, angefangen beim Urknall bis hin zum grundlegenden Verständnis der Entstehung von Erdöl. Die Protagonistin führt die Leser*innen durch eine Reise von der Vergangenheit in eine Zukunft, die dazu ermutigt, eine Welt

zu visualisieren, in der wir unabhängig von Erdöl leben. Der Autor illustriert nicht nur mit seinen Erklärungen über die Beschaffenheit unserer Erde, sondern auch durch die detailreichen und ansprechenden Wimmelbilder, die dazu ermutigen, sich ausführlich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Das Sachbuch *Wie wir Energie erzeugen: Von Sonne, Wind, Gas, Öl, Atomen und anderen Energiequellen* (2023) von Philip Bunting stellt erneuerbare Energien als „Super-Kräfte“ vor, blickt in die Geschichte der Menschheit und ihren Umgang mit Energiequellen und richtet seine Aufmerksamkeit auf eine optimistische Zukunft – mit der Aufforderung Energie zu sparen, um diese zu verwirklichen. Energie wird in diesem Werk verständlich erklärt und durch die Illustrationen wird die Komplexität dieser Thematik kindgerecht veranschaulicht. Der Autor liefert in seinem Sachbuch auf 32 Seiten Erklärungen zu Energiequellen und behandelt komplexe Themen wie fossile Brennstoffe oder den Treibhauseffekt in leicht verständlichen Abschnitten. Trotz Vereinfachungen bieten die Illustrationen schnellen Zugang zu komplexen Themen, während der sachliche Text einfach und gut verständlich Zusammenhänge erklärt. Insgesamt fungiert das Sachbuch als übersichtliches Nachschlagewerk für eine zielgerichtete Informationsaufnahme.

Die ganze Welt steckt voller Energie: Alles über die Kraft, die uns antreibt (2021) von Christina Steinlein und Anne Becker vermittelt eingehend die Grundlagen der Energiegewinnung und beleuchtet historische sowie globale Kontexte. Das Werk präsentiert sich in einem ansprechenden Setting, das durch die Integration von Comic-Elementen eine ästhetische Aufbereitung erfährt. Das Buch adressiert nicht nur die grundlegenden Prinzipien der Energiegewinnung, sondern widmet sich ebenso schwerwiegenden Themen wie dem potenziellen Konfliktgehalt fossiler Energieträger und dem Klimawandel als auslösender Faktor für Klimaflucht.

Laura Hennemann behandelt den Gegenstand Energie in *Energie: was die Welt antreibt* (2019), erschienen in der *Was-ist-was*-Reihe des Tessloff Verlags, verständlich und komprimiert, unterstrichen durch ein übersichtliches Layout. Wie auch in den anderen genannten Werken wird das Thema der „Zukunft“ beleuchtet, indem erneuerbare Energien als Gegenpol zu den fossilen Brennstoffen dargestellt werden und als Schlüssel unserer Zukunft gelten.

Die vier Sachbücher vereint die Kontrastierung von „alt“ gegen „neu“, „Vergangenheit“ versus „Zukunft“ sowie „fossil“ im Vergleich zu „erneuerbar“. Die gemeinsame Betonung einer aktiv gestaltbaren Zukunft durch kollektive Partizipation verleiht den Werken thematische Einheitlichkeit und hebt die Schlüsselrolle erneuerbarer Energien als Wegbereiter für eine nachhaltige Entwicklung hervor. Sie behandeln nicht nur die Herausforderungen durch fossile Brennstoffe, sondern bieten gleichzeitig eine klare Perspektive auf eine nachhaltige Zukunft, die aktiv mitgestaltet werden kann.

4. Ausblicke in die Zukünfte

Der Blick in die Zukunft erfordert nicht nur erdgeschichtliches Wissen als Grundlage, sondern auch die Fähigkeit, sich das Leben in anderen Umwelten vorzustellen und es auf die eigene Lebenswirklichkeit zu beziehen, um somit einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen, von dem die Mensch-Natur-Beziehung nachhaltig profitiert. Hierbei ermöglicht die Verbindung von Kenntnissen über das Anthropozän und Literaturdidaktik, den planetarischen Möglichkeitssinn zu vermitteln (vgl. Probst 2023, 371).

Eine Literaturdidaktik, die den planetarischen Möglichkeitssinn fördert, sollte auch die Analyse historischer und erdgeschichtlicher Abläufe integrieren. Lehren aus der Vergangenheit müssen unterschiedliche Zeitskalen berücksichtigen und zeitskalenbasierte Retrospektiven darstellen. Zudem sollte sie die Notwendigkeit betonen, verschiedene Zukunftsperspektiven in verschiedenen Szenarien zu denken (vgl. Leinfelder 2023, 35).

In diesem Kontext zeigt sich, dass alle untersuchten Sachbücher eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Zukunft“ präsentieren. Ein Beispiel hierfür ist Laura Hennemanns *Energie: was die Welt antreibt*, welches in einem eigenen Kapitel namens „Zukunftsmusik“ (S. 42–48) einen optimistischen und nachhaltigen Blick in die Zukunft wirft. Generell legen alle vier Werke großen Wert auf die Vermittlung von nachhaltiger Energie als Schlüssel für positive Zukünfte.

4.1 Kinder als (Zukunfts-)Held*innen

In den ausgewählten Sachbüchern nehmen Kinder nicht eine passive Rolle der Wissenskonsument*innen ein, sondern werden direkt angesprochen und als Umweltschützer*innen und Begeher*innen von Zukunftspfaden inszeniert. Dies geschieht einerseits durch den aktiven Handlungsappell (wie durch Energiespartipps in Bunting 2023, Hennemann 2019, Steinlein & Becker 2021 und Winkler 2021), andererseits durch die kindlichen Protagonist*innen, die als sympathische und zukunftsorientierte Figuren agieren, um Leser*innen einen Einblick in diverse Zukunftsnarrative zu ermöglichen. Diese appellative Rolle der „optimistischen Retter*innen von morgen“ ist eine mit der Tradition der ökologischen Kinderliteratur eng verbundene (vgl. Ritter 2022, 116).

Das Konzept der kindlichen Agency spielt auch in der Kindheitsforschung und in der Entwicklungspsychologie eine zentrale Rolle. Kindern wird vermehrt eigenständige Handlungs- und Gestaltungskraft zugesprochen und sie werden als Akteur*innen wahrgenommen. Die Soziologie der Kindheit widersetzt sich der Vorstellung von Kindheit als bloßem Vorstadium zum Erwachsenenalter und betont stattdessen die individuellen Fähigkeiten, Ressourcen und Perspektiven von Kindern. Dies führt zu einem Verständnis von Kindern als eigenständiger gesellschaftlicher Gruppe mit spezifischen Rechten, Pflichten und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Hungerland & Kelle 2014, 227–228). Als „Erdenbewohner*innen von morgen“ (Ritter 2022, 116) tituliert, gibt man den jungen Leser*innen, die von der Klimakrise besonders betroffen sind, Tools, um mitzuwirken und betont ihre individuelle Wirkkraft.

4.2 Beispiele für die pädagogische Umsetzung

Im weiteren Verlauf wird beispielhaft verdeutlicht, wie ökologische Sachbücher im Unterricht für Schüler*innen der Primarstufe und Sekundarstufe I pädagogisch genutzt werden können. Hierfür eignet sich zum Beispiel ein performatives Setting sehr gut, das den Lernenden ermöglicht, einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und sich spielerisch mit alternativen Zukünften auseinanderzusetzen.

Die herausragende Wirkung von dramapädagogischen Ansätzen im Umgang mit aktuellen Herausforderungen und im schulischen Kontext liegt einerseits im Einnehmen einer

anderen bzw. ungewohnten Perspektive. Der fiktionale Rahmen ermöglicht authentische Erfahrungen, welche die Wahrnehmung der Schüler*innen erweitern und inspirieren können. Gleichzeitig wird die Motivation der Lernenden durch spielerische und experimentelle Lehrmethoden gesteigert. Andererseits bietet der performative Rahmen einen Raum für den Ausdruck von Emotionen und schafft einen sicheren Ort, an dem Schüler*innen ein Ventil für ihre Sorgen und Ängste finden können (vgl. Capatu 2023, 124). Hier können sie ihre Gedanken in einem geschützten Umfeld reflektieren und verarbeiten.

Der kreative Ansatz fördert zudem das Empathievermögen der Schüler*innen, unterstützt die Entfaltung ihrer individuellen Potenziale und ermuntert zu aktivem Handeln. Diese Aspekte des performativen Unterrichts verweben auf einzigartige Weise Reales und Fiktionales (vgl. Klepacki & Zirfas 2013, 172). Dadurch entsteht ein Setting, in dem die Möglichkeit für einen Perspektivenwechsel gegeben ist und die Grenzen zwischen Realität und Fiktion verschwimmen, sodass Raum für tiefgreifende Reflexion geschaffen wird.

Eine Möglichkeit für die Einbettung der Informationen aus den Sachbüchern *Wie wir Energie erzeugen: Von Sonne, Wind, Gas, Öl, Atomen und anderen Energiequellen* (Bunting 2023), *Energie: was die Welt antreibt* (Hennemann 2019), *Die ganze Welt steckt voller Energie: Alles über die Kraft, die uns antreibt* (Steinlein & Becker 2021) und *Fatimas fantastische Reise in eine Welt ohne Erdöl* (Winkler 2021) wäre, im Rahmen eines Workshops zum Thema Energie, die Auseinandersetzung mit der in den Sachbüchern dargestellten Gegenüberstellung der fossilen Energien vs. erneuerbare Energien zu thematisieren und die in allen Büchern genannten „Tipps“ zu sammeln. Dies könnte in einem ersten Schritt in „Was wäre, wenn?“-Szenarien besprochen werden, indem zusammen mit den Lernenden Informationen zu den in den Büchern beschriebenen Energiequellen gesammelt werden. Um diese darzustellen, kann man im Raum Orte bestimmen, die bestimmte „Was wäre, wenn?“-Szenarien symbolisieren. Ein Beispiel wäre „Was wäre, wenn wir nur noch mit Sonnenenergie heizen würden?“. Die Lernenden, die sich an dem Ort dieses Szenariums befinden, sollen mithilfe von Gestik und Mimik ihre Gefühle darstellen, die sie an diesem Ort empfinden.

Anschließend können die Schüler*innen im Rahmen von „Choose your own adventure“-Geschichten verschiedene Zukünfte darstellen, je nachdem, wie ihre Protagonist*innen mit den jeweiligen Energiequellen umgehen. Hierzu legen die Schüler*innen gemeinsam mit der Lehrkraft einen Rahmen für eine Geschichte fest, in der immer wieder Entscheidungsfragen gestellt werden. Die Lernenden verfassen jeweils eine kurze Geschichte, welche die jeweilige Alternative und den Umgang mit der jeweiligen Energiequelle darstellen. So können die Protagonist*innen der gemeinsam verfassten Erzählung zu diversen Enden finden und nicht-lineare Geschichten konstruieren, die Denkräume für verschiedene Zukünfte eröffnen. Eine Möglichkeit wäre das Benutzen des Online-Tools „Twine“ (<https://twinery.org>), welches kostenlos und geeignet zum Verfassen von kreativen, interaktiven Online-Geschichten im Stile von „Multiple-Choice-Adventures“ ist.

Eine alternative Methode könnte in der Gestaltung einer „Projektwochen-Bingo“-Aktivität liegen, bei der sämtliche Energiesparhinweise aus den Sachbüchern gesammelt werden. Den Schüler*innen wird ein „Bingo“-Zettel ausgehändigt, auf dem die gesammelten Empfehlungen abgebildet sind. Über einen Zeitraum von einer Woche haben sie die Gelegenheit, möglichst viele dieser Vorschläge in ihrem Alltag auszuprobieren. Jeder erprobte Vorschlag darf dabei auf dem Zettel markiert werden. Wer am Ende der Woche alle Empfehlungen befolgt hat, erreicht ein „BINGO“ und wird als „Energiespar-Held*in“ ausgezeichnet. Diese Methode bietet die Möglichkeit, Erlerntes direkt in die Praxis umzu-

setzen und die aus den Sachbüchern gewonnenen Informationen aktiv in den Alltag der Lernenden zu integrieren.

5. Fazit und Ausblick

Die vorgestellten Sachbücher und pädagogischen Überlegungen illustrieren die beeindruckende Bandbreite der Wirksamkeit ökologischer Kinderliteratur. Sachbücher, die geschickt ästhetische und appellierende Elemente vereinen, erweisen sich als nützliche Instrumente, um den Diskurs über den verantwortungsvollen Umgang des Menschen mit der Umwelt zu intensivieren.

Zusammenfassend verdeutlicht dieser Beitrag, dass ökologische Kinderliteratur einen bedeutenden Beitrag zur Förderung eines umweltbewussten Denkens und Handelns leisten kann. Durch die Einbindung dieser Bücher in den Unterricht, vor allem durch innovative Methoden wie ein performatives Setting oder ein „Projektwochen-Bingo“, erhalten die Lernenden nicht nur Wissen, sondern werden auch zu aktiven Gestalter*innen nachhaltiger Zukünfte.

Literatur

Primärliteratur

- Bunting, Philip (2023). *Wie wir Energie erzeugen: Von Sonne, Wind, Gas, Öl, Atomen und anderen Energiequellen*. Hamburg: Carlsen. – Leseprobe: <https://www.carlsen.de/hardcover/wie-wir-energie-erzeugen/978-3-551-25158-9>
- Hennemann, Laura (2019). *Energie: was die Welt antreibt*. Nürnberg: Tessloff. – Leseprobe: <https://www.tessloff.com/produkt/was-ist-was-band-3-energie-was-die-welt-antreibt-9783788620318.html>
- Steinlein, Christina & Becker, Anne (2021). *Die ganze Welt steckt voller Energie: Alles über die Kraft, die uns antreibt*. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg. – Leseprobe: https://www.beltz.de/kinderbuch_jugendbuch/produkte/details/46386-die-ganze-welt-steckt-voller-energie.html
- Winkler, Jakub (2021). *Fatimas fantastische Reise in eine Welt ohne Erdöl*. München: Kneesebeck. – Leseprobe: https://www.knesebeck-verlag.de/fatimas_fantastische_reise_in_eine_welt_ohne_erdoel/t-1/1019

Sekundärliteratur

- Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike & Cabrera, Marcelino (2022). *GreenComp. Der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Redaktion: M. Bacigalupo & Y. Punie, EUR 30955 DE, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, 2022. DOI: 10.2760/161792, JRC128040

- Capatu, Ioana (2023). „Facettenreich“ – ein Theaterkurs an der Westböhmisches Universität in Pilsen. *Scenario – Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 17(2), 122–129. <https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.7>
- Hungerland B. & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 34(3), 227–232).
- Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2013). *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Beltz.
- Leinfelder, Reinhold (2023). Die Zukunft als Skalen- und Perspektivenproblem. Tiefenzeit-Einsichten, Szenarien und Partizipation als Grundlage für *Futures Literacy*. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 35–60). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13). DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Mikota, Jana (2017). „Da in unserer Republik die Naturreichtümer dem Volke gehören, sind auch alle Menschen zu ihrem Schutz verpflichtet.“ Natur- und Umweltfragen in Sachbüchern für Kinder und Jugendliche aus der DDR. In Sebastian Schmidler (Hrsg.), *Wissensvermittlung in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR* (S. 141–160). V&R unipress.
- Probst, Simon (2023). Planetarischer Möglichkeitssinn. *Futures Literacy* für das Leben auf einer sich verwandelnden Erde. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 369–377). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13). DOI: <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.170>
- Rinnerthaler, Peter (2022). Sachbilderbuch. In Ben Dammers, Anne Krichel & Michael Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 169–183). J.B.Metzler.
- Ritter, Alexandra & Ritter, Michael (2022). Was kannst du tun? Klima- und Umweltschutz im Sachbilderbuch. *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung*, 2022 (12), 114–127. <https://doi.org/10.21248/gkjf-jb.93>
- Wanning, Berbeli & Stemmann, Anna (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–270). Böhlau.

Müll im Bilderbuch

1. Zur Entwicklung des Motivs ‚Müll‘ im Bilderbuch seit den 1970er-Jahren

Die in den 1970er-Jahren in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur zu bemerkende Hinwendung zu ‚realistischen‘ oder ‚problemorientierten‘ Inhalten lässt sich auch im Bilderbuch deutlich nachweisen. Allerdings lassen sich für das Thema ‚Umweltschutz‘ oder ‚Naturbewusstsein‘ (der Begriff ‚Ökologie‘ ist im öffentlichen Bewusstsein noch nicht verankert) erst spärliche Beiträge nachweisen. Häufig finden sich in dieser frühen Phase zwei Motive in Bilderbüchern realisiert: Zersiedelung und Eintrag von Giften in Gewässer.¹ Müll (als alltägliches Phänomen) wird wohl in dieser Zeit noch nicht als bedrohlich empfunden, demzufolge sind die literarischen Wortmeldungen eher selten.

Ein frühes Beispiel ist Ali Mitgutschs *Warum macht Herr Kringel nicht mit?* (1973). Die Nachbarn Kringels werfen immer wieder ihren Sperrmüll über dessen Zaun, dieser sammelt den Abfall und stapelt ihn ordentlich in seinem bald darauf überfüllten Haus. Die Kinder der Umgebung basteln aus den Resten Spielzeug, das sie mit nach Hause nehmen. Nach einigen Konflikten mit den Eltern kommt es schließlich zum glücklichen Ende – das Recyclingkonzept Herrn Kringels wird akzeptiert, der Müll reduziert und der soziale Frieden wieder hergestellt. Der Müll wird also einer neuen Bestimmung zugeführt, die Ursache des Konsumabfalls ist damit aber nicht beseitigt; letztlich wird eine soziale Idylle hergestellt, ohne dass das Grundproblem weitergehend diskutiert würde.

Das erscheint heute recht naiv und dem Problem ‚Müll‘ unangemessen, vielmehr stehen hier statt ökologischen Reflexionen gesellschaftliche Konfliktlösungsstrategien und eine gewisse Begeisterung einer zeitgenössischen Do-it-yourself-Mode gegenüber im Vordergrund. Eine kritische Reflexion ökologischer Zusammenhänge findet offenbar noch nicht statt. Erst nach knapp zwanzig bis dreißig weiteren Jahren steigt die Zahl der Bilderbücher, die sich mit ‚Müll‘ beschäftigen² deutlich an, zunächst allerdings noch eher vorsichtig bezüglich nachhaltiger Lösungsversuche. Fulvio Testas *Ein kleines Wunder mitten im Müll* (2001) kann als exemplarisch betrachtet werden. Die beiden Nachbarskinder Toni und Peter sollen die Müllsäcke der Familie vor die Tür des mehrstöckigen Stadthauses stellen und stellen fest, dass „die Leute“ ihren Abfall aus den Fenstern werfen. Überall finden sie Schrott, sogar in den Bäumen hängen Papier- und Stofffetzen – letztlich finden sie sich auf einer Müllkippe

1 Für die ‚Zersiedelung‘ vgl. etwa Lobe & Weigel: *Das Städtchen Drumherum* (1970); Harranth & Palacek: „*Da ist eine wunderschöne Wiese*“, sagt Herr Timtim (1972) [bitte auch die Neuillustration beachten: Harranth & Opgenorth: *Da ist eine wunderschöne Wiese* (1985)]; ferner zwei Klassiker von Jörg Müller: *Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft* (1973) und *Hier fällt ein Haus, dort steht ein Kran und ewig droht der Baggerzahn oder die Veränderung der Stadt* (1976); zu den Giften vgl. etwa Jensen & Hachfeld: *Die bunten Kinder von Kloacker* (1973) oder van der Esch & Delessert: *Die Maus und die Giftchen. Ein Umweltbuch für Kinder* (1975).

wieder (wobei unklar bleibt, ob hier die als realistisch dargestellte Welt verlassen wird und die beiden in einem imaginären Raum landen) und entdecken „eine echte Blume“. Die Konsequenz für die beiden (und der letzte Satz des Buches): „Wir sorgen dafür, dass es wieder mehr Blumen gibt.“ Wie dies geschehen soll, bleibt ebenso unbestimmt wie die Herkunft des Abfalls, dessen Existenz als gegeben hingenommen wird. Ob ein Zusammenhang zwischen der Beseitigung des Mülls und einer Renaturierung besteht, bleibt der Fantasie der Leserschaft anheimgestellt.

Ab etwa 2000 werden die Handlungsangebote in den Bilderbüchern für die handelnden Figuren wie für die Leserschaft konkreter. So rücken Fehlverhalten und (in der erzählten Welt) Fehlentscheidungen in einem ersten Schritt in den Vordergrund, bald werden sich die Narrationen auf in der Lebenswelt zu realisierende Verhaltensweisen konzentrieren – das führt mittelfristig zu einer Vermischung von fiktionalen Texten und Sachbüchern; doch hierzu später. Zunächst steht falsches Handeln im Mittelpunkt der Geschichten. Ein interessantes Beispiel ist Doris Kengelbachers *Der Abfallkönig* (2008). Die Geschichte spielt im Mittelalter, der Protagonist ist ein freundlicher König (das scheint die Begründung für die Wahl der Handlungszeit zu sein), der bei seinen zahlreichen Feiern den Abfall zum Fenster hinauswirft, bis letztlich die Aussicht aus dem Schloss verschandelt ist; der Abfall wird aus dem Blickfeld in den nahen Wald abtransportiert, stört also zunächst nicht mehr, bis sich die Tiere am Müll verletzen und somit eine neue Lösung dringlich wird, die sich auch findet. Deutlich wird hier die Suche nach einem Ursache-Wirkungs-Schema, das spielerisch erzählt wird; in der nächsten Phase ab etwa Mitte der 2010er-Jahre stehen dann konkrete Forderungen nach Bewusstheit über ökologische Notwendigkeiten und daraus resultierende Handlungsmöglichkeiten im Vordergrund – es wird aufgeräumt, vor allem im Meer. Und gerade hier zeigen die Bilderbücher ihre fantastisch-utopische Ausrichtung als Aufforderung zu gegenwärtig notwendigem, aber womöglich zukünftig wirksamem Handeln: Die Fische, Seerobben, Wale, Kraken, Schildkröten etc. können das Meer nun einmal nicht reinigen ...² Das müssen schon reale Menschen erledigen.

Alltagstauglichere Erzählungen sind durchaus zu finden, zum Beispiel Tracey Corderoys *Ist ja nur eins* (2021). „Sunnyville war der perfekte Ort.“ – so der erste Satz des Bilderbuchs; alle tierischen Bewohner sind freundlich, ja unbekümmert, bis das Nashorn Rhino ein Bonbonpapier einfach auf die Straße wirft („Ist ja nur eins!“) und sofort Nachahmer findet. Als bald mehren sich egoistische Einstellungen und Handlungen der Individuen (Pflücken von Blumen in öffentlichen Parkanlagen, lautes Abspielen von Musik in der Öffentlichkeit), bis die Maus für alle sichtbar und zur großen Freude eine Blume pflanzt („Es war nur eine.“), die als Katalysator einer Verhaltensänderung fungiert; gegenseitige Achtsamkeit und Respekt vor der Umgebung sind der ‚neue‘ soziale Kitt in Sunnyville, der in den Merksätzen der letzten beiden Seiten mündet: „Lernen wir voneinander“ – „Ich helfe meinen Nachbarn.“ – „Ich beschimpfe andere nicht.“ – „Ich teile mein Spielzeug mit anderen!“ – „Ich bin freundlich!“ – „Ich drehe die Musik leise.“ – (und last but not least!) – „Ich werfe meinen Müll in

2 In Auswahl: Schönbacher-Frischenschlager: *Als die Fische tanzen lernten* (2014); Intemann & Patschorke: *Plastian, der kleine Fisch* (2015); Plaputta: *Finn Flosse räumt das Meer auf* (2015); Reitmeyer: *Robin. Ein kleiner Seehund räumt auf* (2019); Ferrari & Valicelli: *Rettet Tally* (2020); Haynes & Jago: *Der Tag, an dem das Meer verschwand* (2020); Müller-Dum & Lauckner: *Mats Möwe und die Plastikplage* (2020); Rose & Sieg: *Herr Krake räumt das Meer auf* (2020); Roser Rimbau: *Lota und der Müll* (2020); Pirker: *Fiona Forelle und das Plastik im Meer* (2021)

den Mülleimer!“; damit ist – erzählerisch endbeschwert und kulminiert – das erwünschte ‚Müllverhalten‘ das Summum sozial korrekten Verhaltens.

So ergibt sich ein kinderliterarhistorischer Befund für das Thema ‚Müll‘ im Bilderbuch seit den 1970er-Jahren, der von den Anfängen kritischer, sozial engagierter Beobachtung (Mitgutsch) über ein Handlungspotenzial (Testa) und Ursache-Wirkung-Erzählungen bis hin zur konkreten Aufforderung, aktiv zu werden reicht. Diese thematischen Entwicklungen sind offensichtlich eng an die sich verändernden Präferenzen hinsichtlich der handelnden Figuren geknüpft.

2. Die handelnden Figuren

Während in der frühen ‚realistischen‘ und sozialkritischen Phase der Kinder- und Jugendliteratur seit den 1970er-Jahren die Hauptfiguren konsequenterweise menschlich sind, wird in den letzten zwanzig Jahre zunehmend tierisches Personal in den Erzählungen bevorzugt; kaum eine Tiergattung wird ausgelassen – eine gewisse Beliebigkeit scheint vorzuherrschen, deswegen stellt sich die Frage, wie die Wahl der Handelnden motiviert ist. Zu unterscheiden sind drei Typen: menschliche, tierische und fantastische Wesen, bisweilen gibt es auch Kombinationen von fantastischen und tierischen wie in *Finn Flosse räumt das Meer auf* (2015) von Eva Plaputta – Finn ist ein „Meerjunge“, sein Begleiter ist der Wal Theo –, oder menschlichen und tierischen Figuren, wie in *Fritzi und Lulu. Dem Müll auf der Spur* (2019) von Claudia Görde und Birgit Six – Fritzi ist ein Mädchen und Lulu der Hund der Nachbarin, auf den sie aufpassen darf. Lulu findet bei Pflanzarbeiten im Garten ein vergrabenes Frisbee, freut sich über das neue Spielzeug, Fritzi hingegen lernt, das Plastik sich in der Natur nur extrem langsam zersetzt und begreift die Notwendigkeit von Mülltrennung und Recycling.

Die Menschen in den neueren Bilderbüchern sind häufig Kinder, die allerdings nicht mehr – wie noch bei Fulvio Testa – nur beobachten oder Utopien äußern, sie entsprechen vielmehr dem Typus aktiv und selbsthelfend (im Rahmen der Möglichkeiten) Handelnder. Sie sind neugierig, schlau und lernwillig oder in der Lage, mit Fantasie Neues zu ermöglichen, wie etwa Jack in *Der Tag, an dem das Meer verschwand* (2020) von Sam Haynes und Jago. Jack geht gerne mit seinem Vater zum Segeln, lässt auf einem Törn einen Plastikstrohalm über Bord fallen, hat zunächst ein schlechtes Gewissen, findet aber den von ihm entsorgten Müll zu unbedeutend, um aktiv zu werden. Am nächsten Tag ist das Meer verschwunden, nur noch Plastik ist zu sehen. Jack findet seinen Strohalm wieder und beteuert, fürderhin die Umwelt schützen zu wollen – daraufhin kehrt das Wasser zurück und der ‚natürliche‘ Zustand ist wieder hergestellt. Nachdenken, Rücksicht, Aktivität und erfolgreiches Handeln bieten Identifikationspotenziale, leiten zum Nachdenken und zur Selbsthilfe an; ein klares didaktisches Ziel wird formuliert: nachhaltige und ökologische verantwortliche Veränderung des Ist-Zustandes. Müllvermeidung, Recycling, Ressourcenschonung sind die Leitwerte. Damit ist die Bevorzugung kindlicher wie auch tierischer Figuren nachvollziehbar. Das Handeln der Kinder ist in den Erzählungen auf die Zukunft gerichtet, als ‚Schuldige‘ in der Vergangenheit können sie nicht belastet werden, damit sind ihre Aktionen positiv sanktioniert. Die Tiere haben den Vorteil, als ‚Betroffene‘ und ‚Unschuldige‘ gezeigt werden zu können, deren Umwelt und Existenz durch menschliches Fehlverhalten bedroht ist, und auch hier kann energische Selbsthilfe die Situation verändern und verbessern. Zwar ist Mitleid mit den Tieren der zunächst vorherrschende Affekt, durch die utopischen Lösun-

gen kann aber beim intendierten jungen Publikum auch so etwas wie Stolz auf das Erreichte erzielt werden. Damit schließen die Müllgeschichten in aktuellen Bilderbüchern mit ihren Tierfiguren weniger an die Fabeltraditionen im Kinderbuch an, vielmehr werden neue und funktionale Wege der Sympathienlenkung und der Identifikationsangebote beschritten. Der ‚Umweg‘ über den Niedlichkeitsfaktor wäre in seiner handlungsmotivierenden Funktion eigens zu diskutieren ...

Problematischer ist die Funktion der fantastischen Figuren, die dem anvisierten, doch recht jungen Publikum einen wichtigen Interpretationsschritt zumutet. Wie sollen die märchenhaften Wesen und ihre Aktionen als beispielhaft für das eigene Verhalten ‚übersetzt‘ werden? Es stellt sich die Frage, ob die Wahl nicht-realistischer Wesen in den Bilderbüchern funktional ist oder nicht; für menschliches oder tierisches Personal ließen sich ja plausible Gründe anführen. Plaputtas *Finn Flosse* (2025) erschließt sich nicht ohne Weiteres; Sodtkes *O weh! O Schreck! Der Dreck muss weg!* (2019) mit dem Hasen Nulli und dem grünen Wesen Priesemut folgt nur dem Gesetz der *Nulli und Priesemut*-Serie, die beiden Figuren werden einfach in ein Müll-Szenario integriert, sind also von der Erzählung her kaum in ihren tierischen oder fantastischen Eigenheiten zu legitimieren. Freitagss *Muddelkuddel trennt Müll* (2021) und Lehnhardts *Monsterchen im Müll* (2014 in der zwölften Auflage) sind letztlich Sachbücher mit einem dünnen erzählerischen Rahmen. Muddelkuddel, der mit seinen beiden Mitmonstern Stauberich und Stinkelulle nachts über die Süßigkeiten in der Küche herfällt und dann nicht weiß, was mit dem Abfall passieren soll, eröffnet zwar eine Geschichte, allerdings überwiegen dann die einsetzenden Erklärungen zur Mülltrennung. Die Monsterchen werden mit einer überfüllten Mülltonne konfrontiert, die sie selbst gefüllt haben und die daraufhin einen Vortrag über Müll hält. Da das Büchlein als Aufklärungsschrift der Entsorgungsbetriebe der Landeshauptstadt Wiesbaden konzipiert war und alsbald vom Hessischen Ministerium für Umwelt, Klimaschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz herausgegeben wurde, ist der Wunsch, sachlich informieren zu wollen, verständlicherweise stärker als die Konstruktion einer nachvollziehbaren Erzählung. In beiden Fällen scheint sich die Wahl der Figuren dem Sujet unterzuordnen und keine verwertbare Interpretationshilfe zu sein – höchstens der Versuch, Sympathieträger für die Geschichten zu generieren, kann als Begründung dienen.

Es ist also notwendig, zwischen fantastischem und realistischem Erzählen gerade bei einem gesellschaftlich relevanten Thema wie ‚Müll‘ zu unterscheiden, vor allem wenn man die Adressatengruppe der Frühlesenden in Betracht zieht.

3. Fantastisches und realistisches Erzählen

Die Wahl tierischer Figuren, zumal solcher, die mit Sprache und Intellekt versehen sind, hat eine zu lange Tradition im Bilderbuch (schon bei Heinrich Hoffmann und Wilhelm Busch finden wir solche), als dass deren Auftreten bereits fantastische Elemente bereitstellen würde. Auch die teils utopischen Lösungsvorschläge in den hier vorgestellten Werken konstituieren noch keine fantastischen Räume. Überdies stellt sich die grundsätzliche Frage, ob in einer problemorientierten Kinderliteratur solche Räume überhaupt adäquat sein können, was an dieser Stelle allerdings nicht ausgeführt werden kann. Wie und zu welchem Zweck werden also nicht reale Räume oder Situationen inszeniert, um das Thema ‚Müll‘ intentional nachvollziehbar zu vermitteln?

Eine Möglichkeit besteht darin, eine (beinahe) perfekte Idylle zu beschreiben, in der die Umwelt durch Verschmutzung, Müll, Abfall bedroht wird und die gerettet werden muss, um den idyllischen Zustand aufrecht zu erhalten. Die Abweichung von der ‚Realität‘ liegt hier eben in der Konstruktion quasi idealer Bedingungen, die mit Bedrohungen zu kämpfen haben. Sevriens' *Maidi. Müll im Waldidyll* (2020) ist hier zu nennen. Maidi lebt mit Lumina, Yolanda und Güüstaaf im paradiesischen Florafaunaland, das eines Tages mit immer mehr Müll zu kämpfen hat. Die Tiere leiden ebenso wie die Menschen und gemeinsam wird versucht, den Abfall loszuwerden, um weiter ein naturnahes Leben führen zu können – im Sinne konsequenter Mülltrennung, bei der jedes Lebewesen seine ganz eigene Funktion zu erfüllen hat. Allerdings bleibt auch hier der Ursprung des Mülls nur angedeutet und es wird nicht klar, was mit dem sortierten Abfall letztlich zu geschehen hat – das gemeinsame Handeln rettet aber das fantastische Florafaunaland.

Rinkenbergers *Henrietta und die Klo-Ente* (2012) erzählt ein Märchen; hier ist es das Zusammentreffen der Hauptfiguren, das eine fantastische Erzählung ermöglicht. Die Gans Henrietta langweilt sich, da niemand da ist, der mit ihr spielen will. Sie erkundet ihre Umgebung und findet in einem Müllsack eine „komische weiße Plastikflasche mit gebogenem Hals und einem roten Schnabel“ – eben die leere „Klo-Ente“ –, die wundersamerweise nicht nur sprechen, sondern Henrietta über die Putzvorlieben der Menschen und den Chemikalieneintrag ins Trinkwasser unterrichten kann. Darüber hinaus kann sie am Schluss des Buches mit der neuen Freundin Henrietta über die nasse Wiese gehen und in die Pfützen springen. Das Umweltproblem und das menschliche Verschulden werden zwar benannt, aber die Gesamtsituation wird nicht verbessert, nur zwischen Gans und Plastik entwickelt sich schnell eine Beziehung. Weder existiert hier eine Konfliktsituation zwischen den oder für die Handelnden, noch werden Lösungsstrategien auch nur ansatzweise diskutiert; die imaginierte Figurenkonstellation als fabelhaftes Exemplum funktioniert also nicht.

In der Vorbemerkung von Krögers *Hannes und die Müllmonster* (2013) wird das Dilemma von Sachinformation und fantastischem Erzählen bereits deutlich benannt: „Mit ihrem Buch ‚Hannes und die Müllmonster‘ möchte sie Kinder spielerisch an das Thema ‚Mülltrennung‘ heranführen. Dabei geht es ihr weniger um den erzieherischen Wert, sondern um eine humorvolle Darstellung von Müll.“ Letzteres ist durchaus gelungen, die Geschichte ist spannend und unterhaltsam. Jeden Mittwoch muss Hannes mit seinem älteren Bruder im Armdruckwettbewerb aushandeln, wer den Müll in die Tonnen tragen muss; leider ist der ältere Bruder stärker und Hannes verliert immer. Eines Tages findet er einen glitzernden Gegenstand in der Mülltonne und fällt beim Versuch diesen zu ergreifen in ein Loch und eine unbekannte Welt. In der ersten Region findet er Bioabfall und das Biomons-ter, das für dessen Beseitigung sorgt. In der zweiten Gegend ist alles grau, da dort nur Papier zu finden ist, das von Fatz, dem Altpapier-Monster, gesammelt und gestapelt wird. Es folgt die Plastikwelt, in der volle und müde Plastiksäcke vor sich hin träumen und Hannes den Ratschlag geben, nach dem Müllkönig zu suchen. Dieser findet sich schließlich auf einem riesigen Schrottplatz und ist verzweifelt, da er seine Krone verloren hat – genau das Objekt, das Hannes gefunden hat. Der Müllkönig bekommt seine Krone von Hannes zurück, dieser darf sich etwas wünschen – und am nächsten Mittwoch muss der große Bruder den Müll hinuntertragen. Elegant erzählt und ansprechend illustriert zeigt dieses Buch jedoch, dass eine Konzentration auf das fiktionale Erzählen der Information über das Problem ‚Müll‘ den Rang abläuft (nicht zum Schaden der Geschichte!). Zwar wird mit den drei Abfallwelten die Trias von Bio-, Altpapier- und gelber Tonne vorgeführt, Handlungsanweisungen sind

jedoch explizit nicht zu finden. Der pädagogische Zeigefinger bleibt unten, das Thema ‚Müll‘ ist allerdings nur eines unter vielen anderen möglichen einer gut gebauten Geschichte.

Somit ist die Vermischung von realen Problemen in weniger realistischen Settings wohl der Versuch, das ökologisch bedeutende Thema ‚Müll‘ womöglich weniger bedrohlich erscheinen zu lassen. Eventuell wird für ein Publikum im Vor- oder Erstlesealter versucht, bereits bekannte Erzählweisen wie etwa das Märchen dem Sujet ‚Müll‘ anzupassen, für eine pädagogische Intention sind diese fantastischen Welten aber offenbar kaum funktional. Da es aber um Veränderungen von Denken und Handeln beim Publikum gehen soll, stellt sich die Frage, wie man Sachinformationen in den fiktiven Welten der Bilderbücher unterbringen kann.

4. Der Trend zum Sachbuch

Dieses besondere Verhältnis zwischen unterhaltsamem Erzählen und realitätsbezogener Belehrung hat Konsequenzen für die literarische Ausgestaltung der Bilderbücher. Zunehmend häufiger werden entweder am Ende der Geschichte oder gar diese unterbrechend Informationsblöcke eingeschaltet, die letztlich eine Hinwendung zum Sachbuch bedeuten. Einige Beispiele sind hier besonders auffallend, bei denen der Eindruck gewonnen werden kann, als seien die erzählenden Teile nur Vorwand für die Aufbereitung von Fakten und Hintergründen, etwa die schon genannten Bände von Lehnhardt: *Monsterchen im Müll* (2014) und Freitag: *Kuddelmuddel trennt Müll* (2021); Rosenbaums *Sophia & Paul – Zu viel Müll. Sachwissen für Kinder* (2020) zeigt bereits im Titel die Ausrichtung. Etwas subtiler sind Bücher wie Reitmeyers *Robin* (2019). Robin der Seehund und seine Freundin Roberta (eine Kegelrobbe) befreien erst ein altes Walross aus einem weggeworfenen Fischernetz, finden dann statt der erwarteten Quallen Plastiktüten, die im Meer treiben, und einen riesigen Müllberg im Gebiet der Kegelrobben. Sie beginnen den Abfall im Meer zu sammeln, ihn auf den Strand zu schieben (wo er das Missfallen der Badegäste auslöst) und können schließlich auch die Menschen zur Säuberung der Umwelt bewegen. Nebenbei erfahren wir Wissenswertes über Seehunde und Kegelrobben, ein abschließendes Kurzkapitel beantwortet die Frage „Was ist eigentlich Müll?“, den Erzählfluss unterbrechen allerdings direkte Ansprachen an das Publikum, die allzu sehr belehrend wirken: „Wusstet ihr schon, dass Seehunde zur großen Familie der Robben gehören?“ oder „Wusstest du, dass eine Plastikflasche im Meer 450 Jahre braucht, um zu verrotten?“ Zwar wird das Müllproblem in der dargestellten Welt zufriedenstellend gelöst – ein wahrlich utopischer Schluss! – und die soziale Idylle sowohl zwischen Mensch und Tier wie auch in der „Freundschaft für immer“ zwischen Robin und Roberta hergestellt, die pädagogisierenden Einschaltungen lassen den deutlichen Hang zum Sachbuch allerdings als der Erzählung mindestens gleichwertig erkennen.

Ähnliches lässt sich in Müller-Dums *Mats die Möwe und die Plastikplage* (2020) finden.³ Der Band ist in mehrfacher Hinsicht auffallend. Für ein Bilderbuch ist der Textumfang eigentlich zu groß, wir müssen von Selbstleser*innen ausgehen, dafür sind aber die eingeschalteten Sachkapitel sprachlich zu komplex und die Inhalte zu detailliert, etwa die Aufzählung der diversen Vogelarten, die auf Helgoland brüten, die Erklärung der nord-

3 In gleicher Aufmachung und Intention gibt es einen Folgeband *Mats Möwe auf großer Klimamission* (2020).

atlantischen Meeresströmungen oder Informationen zu Mikroplastik. Der Abfall im Meer führt die Vogelfreunde Mats Möwe und Elli, die Eissturmvögelin, auf die Suche nach dessen Herkunft, ihr Weg führt sie bis nach Bremen, wo sie auf die Taube Thea treffen, die ihnen als Alternative zum Plastikverbrauch einen Unverpacktladen zeigt. Erschöpft kehren Mats und Elli nach Helgoland zurück. Die Flut an Fakten im Erzähltext wird durch immer wieder eingeschaltete Sachkapitel wie etwa „Was ist Plastik?“, „Wo steckt Plastik drin?“ oder „Warum wird nicht einfach alles Plastik recycelt?“ ergänzt, am Schluss wird noch „Das nachhaltige ABC“ angefügt, womit der Mischcharakter des Bandes zwischen Erzählung und Sachbuch bestätigt wird.

Mats Möwe und *Robin* stehen exemplarisch für die aktuellen Bilderbücher zum Thema ‚Müll‘, die man füglich als ‚hybrid‘ bezeichnen kann, als Mischformen von Unterhaltung und Information. Die Wahl des Sujets fordert geradezu solche Kombinationen, es erscheint nur als konsequent, wenn der zeitgenössische Diskurs fantastische Welten zurückdrängt und nach ‚realistischen‘ Lösungen (trotz des durchgängigen utopischen Potenzials) sucht, die Untermauerung mit ökologischen Fakten zeigt deutlich die traditionelle belehrende Funktion der Kinder- und Jugendliteratur.

5. Fazit

‚Müll‘ im Bilderbuch hat also eine ca. fünfzigjährige Geschichte, die Bücher verändern sich deutlich in der Art der Darstellung, bis sich zuletzt ein konsensuelles Erzählen durchsetzt. Ein alltägliches und problembehaftetes Thema wie Abfall im Rahmen von Bilderbüchern zu präsentieren, verlangt nachgerade nach den festgestellten hybriden Formen zwischen unterhaltender Erzählung und informativem Sachbuch, zumal ja beim Publikum ein bewusstes ökologisches und nachhaltiges Denken und Handeln ausgelöst werden soll. Die gezeigten Beispiele folgen gegenstandsgerecht und notwendig einer traditionellen belehrenden Funktion der Kinder- und Jugendliteratur. Demzufolge eignen sich viele der Bücher für didaktische Einsätze: zur Sensibilisierung dem Thema gegenüber, als Gesprächs- und Erzählansätze, aber auch zur konkreten Umsetzung des Müllsammelns und -trennens nach gemeinsamer Lektüre im schulischen und außerschulischen Umfeld – bei Herrn Kringels Recyclingbasteln angefangen bis hin zur gegenseitigen Achtsamkeit in Sunnyville. Vorbilder für persönliches Handeln finden sich allenthalben in den Bilderbüchern. Allerdings sollte in der direkten Ansprache der Lesenden in didaktischen Kontexten das Verhältnis von fantastischem Erzählen und realem Handeln stets im Auge behalten werden. Deshalb abschließend noch ein aktueller Tipp. *Luca Landgren, die zappelige Zimtschnecke. Jetzt geht's lose* von Nina und Lukas Edlfortner (2023). Zimtschnecke Luca Landgren muss einkaufen. Auf dem Weg zum Supermarkt trifft sie allerlei Tiere, die den herumliegenden Verpackungsmüll gefressen haben und davon krank geworden sind. Bestürzt macht sich Luca auf die Suche nach einer Lösung und entdeckt dabei einen Laden, der die ganze Welt verändern kann – hier gibt es nur Unverpacktes. Zum Müllsammeln und -trennen tritt nun die Müllvermeidung.

Primärliteratur

- Corderoy, Tracey & Neal, Tony (2021). *Ist ja nur eins!* Aus dem Englischen übersetzt von Tamara Bartl. Penguin Junior.
- Edlfurtner, Nina & Edlfurtner, Lukas (2023). *Luca Landgren, die zappelige Zimtschnecke. Jetzt geht's lose.* Peppylemon.
- Ferrari, Serena Lane & Valicelli, Giorgia (2020). *Rettet Tally. Ein Abenteuer im Großen Plastikstrudel.* Übersetzt von Lucas Schmitz. Save The Planet Books.
- Freitag, Steffi & Berger, Thorsten (2021). *Muddelkuddel trennt Müll.* klein & groß.
- Görde, Claudia & Six, Birgit (2019). *Fritzi und Lulu – dem Müll auf der Spur.* KlimaKinder.
- Harranth, Wolf & Palacek, Josef (1972). „*Da ist eine wunderschöne Wiese*“, sagt Herr Timtim. Jugend & Volk.
- Harranth, Wolf & Opgenorth, Winfried (1985). *Da ist eine wunderschöne Wiese.* Jungbrunnen.
- Haynes, Sam & Jago (2020). *Der Tag, an dem das Meer verschwand.* Übersetzt von Gundula Müller-Wallraf. Knesebeck.
- Intemann, Nicole & Patschorke, Julia (2015). *Plastian, der kleine Fisch ... und wie er mit seinen Freunden auf einer abenteuerlichen Reise die Welt ein bisschen besser macht.* Oekom.
- Jensen, Uwe Jens & Hachfeld, Rainer (1973). *Die bunten Kinder von Kloacker.* Fackelträger.
- Kengelbacher, Doris & Duvoisin-Johner, Edith (2008). *Der Abfallkönig. Eine Geschichte.* Liebig.
- Kröger, Henriette (2013). *Hannes und die Müllmonster.* BVK.
- Lehnhardt, Anna (2014, 12. Aufl.). *Monsterchen im Müll,* Entsorgungsbetriebe der Landeshauptstadt Wiesbaden.
- Lobe, Mira & Weigel, Susi (1970). *Das Städtchen Drumherum.* Jungbrunnen.
- Mitgutsch, Ali (1973). *Warum macht Herr Kringel nicht mit?* Otto Maier.
- Müller, Jörg (1973). *Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder oder Die Veränderung der Landschaft.* Sauerländer.
- Müller, Jörg (1976). *Hier fällt ein Haus, dort steht ein Kran und ewig droht der Baggerzahn oder die Veränderung der Stadt.* Sauerländer.
- Müller-Dum, Denise & Lauckner, Kathrin (2020). *Mats Möwe und die Plastikplage.* Schünemann.
- Müller-Dum, Denise & Lauckner, Kathrin (2020). *Mats Möwe auf großer Klimamission.* Schünemann.
- Pirker, Hannah (2021). *Fiona Forelle und das Plastik im Meer.* Buchschmiede.
- Plaputta, Eva (2015). *Finn Flosse räumt das Meer auf.* Kunststifter.
- Reitmeyer, Andrea (2019). *Robin. Ein kleiner Seehund räumt auf.* Jumbo.
- Rinkenberger, Karin (2012). *Henrietta und die Klo-ente.* Oekom.
- Rose, Barbara & Sieg, Katharine (2020). *Herr Krake räumt das Meer auf.* Betz.
- Rosenbaum, Michaela & Roth, Isabella (2020). *Sophia & Paul – zu viel Müll. Sachwissen für Kinder. Ein Bilderbuch ab 4 Jahre über Mülltrennung, Recycling und Müllreduzierung. Mit Praxistipps zum Loslegen. Für Eltern & Erzieher.* Windy
- Rimbau, Roser & Kollektiv Rosa Sardina (2020). *Lota und der Müll.* Aus dem Katalanischen übersetzt von Mona Steigerwald. Alibri.
- Schönbacher-Frischenschlager, Monika (2014). *Als die Fische tanzen lernten. Ein Umweltschutzbuch für Kinder.* Keiper.

- Sevriens, Lesley & Oz, Maite (2020). *Maidi. Müll im Waldidyll*. Seltmann.
- Sodtke, Matthias (2019). *O weh! O Schreck! Der Dreck muss weg*. Carlsen.
- Testa, Fulvio (2001). *Ein kleines Wunder mitten im Müll*. Nord-Süd.
- van der Etsch, Anne & Delessert, Etienne (1975). *Die Maus und die Giftchen. Ein Umweltbuch für Kinder*. Deutsch von Franz Hohler. Middelhaue.

„Mit Vollgas in die Klimakrise“?

Multimodale Perspektiven auf Mobilität in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendmusik

1. Einleitung

Ich muss los, sagte der Bär lautet der Titel eines von Harriet Grundmann und Yayo Kawamura veröffentlichten Bilderbuchs (2023): „Eine Geschichte vom Aufbrechen, vom Suchen und Finden in sonnigen, warmen Farben“ (Klappentext), in der ein bärtiger Protagonist ‚Hummeln im Bauch‘ hat. Damit handelt das Bilderbuch, ganz in Tradition von Janoschs *Oh, wie schön ist Panama* (1978), von Fernweh, vom Reisen und vom Sehnen, kurz: von den Sonnenseiten der Mobilität. Darstellungen und Erzählungen von und über Mobilität, dem Bereisen und Erkunden fremder Orte sind nicht nur Thematiken, die sich angefangen mit Homers *Odyssee* (mindestens 7. Jh. v. Chr.) durch die Literaturgeschichte ziehen, sondern auch in der Kinder- und Jugendliteratur omnipräsent sind: von *Huckleberry Finns* Flussfahrt (1884) bis Julie Morstads Darstellungen alltäglicher Fortbewegungsmittel in *Und heute?* (2022).

Hier ist darauf hinzuweisen, dass Mobilität in den letzten Jahren verstärkt unter den Perspektiven Umweltverschmutzung, Klimakrise, Umweltschutz, Klimagerechtigkeit und Nachhaltigkeit in den Fokus kinder- und jugendliteraturtheoretischer Überlegungen gerückt wird (vgl. Zöhrer 2022, 147), obwohl der überbordenden Ökokritik in der KJL/M die wenig beleuchtete Verknüpfung mit Mobilität weiterhin bescheinigt werden muss (vgl. Netz 2023, 07:39 ff.). Dabei bietet die Mobilität ein weites Feld von Ansatzpunkten für kulturökologische Zugänge zur KJL/M, da sich hier die von Hubert Zapf beschriebenen Aspekte in besonderer Weise manifestieren, d.h. „Szenarien und Bilder [...], die mit Natur, Unbewusstem, Körperlichkeit, Leidenschaft, Wandel, Bewegung, Magie, Energie, Vielfalt, Kommunikation und Selbstartikulation zusammenhängen“ (Zapf 2015, 178), und auch Zieldimensionen der Sustainable Development Goals (SDGs) immer mit verhandelt werden, wenn es um Mobilität geht.

Dies ist auch daran ersichtlich, wenn Aussagen wie von Cornelia Funke bedacht werden, sie habe sich bei ihrem jüngsten Teil der *Tintenwelt*-Reihe (*Die Farbe der Rache*, 2023) von Fridays for Future, insbesondere von Luisa Neubauer, inspirieren lassen, und dass im Roman *Mittsommertage* von Ulrich Woelk (2023) das Phänomen der sogenannten ‚Klimakleber‘ thematisiert wird. Es kann begründet davon ausgegangen werden, dass Mobilität auch vor dem Hintergrund verkehrs- und umweltpolitischer Protestformen in den nächsten Jahren Bestandteil der KJL/M sein wird.

Diese Bestandsaufnahme möchten wir im vorliegenden Beitrag zunächst durch einen Abriss über das Verhältnis zwischen Mobilität und Umwelt in der KJL/M zeigen (vgl. Kap. 2) und anschließend einen Blick auf ein üblicherweise vernachlässigtes Analysefeld, die Kinder- und Jugendmusik, werfen. Dabei analysieren wir die beiden Tracks: „Ein ganz normaler

Sommertag“ (2020) von Deine Freunde und „Weltbewohner“ (2020) der Zuckerblitz Band (vgl. Kap. 3), die Probleme wie Lösungen rund um die Verbindungen zwischen Mobilität und Klimakrise multimodal-audiovisuell ausloten. Denn in den letzten Jahren hat die Zahl der Musikproduktionen für Kinder und Jugendliche, die sich mit Themen wie Klimawandel, Klimagerechtigkeit, Zukunftsszenarien usw. befassen, zugenommen. Darunter lassen sich problemorientierte, aktivistisch-engagierte Titel in der Tradition des Protestlieds ebenso finden wie solche, die sich an den Produktions- und Distributionspraktiken gegenwärtiger unterhaltungsorientierter und auf kommerziellen Erfolg ausgerichteter Erwachsenenpopkultur orientieren. Adaptiert wird dabei auch die Praxis, Musik multimedial zu begreifen und als Musikvideo zur Verfügung zu stellen.

Der Beitrag fokussiert Musikvideos als eine gegenwärtige Praktik der Inszenierung von erzählender Kinder- und Jugendmusik, in der Mobilität als ökologisches Narrativ im Zentrum steht. Dabei analysiert er mit einem multimodalen Zugriff die Inszenierung von Mobilität sowohl mit Blick auf sprachlich-auditive als auch visuelle Darstellungsweisen und fragt, in welchen erzählten Zusammenhang Inszenierungen der Mobilität mit der Klimakatastrophe, ihrer Verursachung oder Verhinderung gestellt werden.

Generell lässt sich Mobilität dabei weit fassen, da sie ausgesprochen facettenreich ist: Sie kann als genuin menschliches Bedürfnis nach Erkundung, als Reisen und Genuss in Erscheinung treten, kann als Voraussetzung für Sklaverei und Kolonialismus, klimabedingter Migration und Flucht ihre Schattenseiten offenbaren. Hier wird nur ein Ausschnitt thematisiert: die menscheninduzierte, physikalische und qua Verkehrsmittel unternommene Fortbewegung. Dies zeigt sich auch in den Gegenständen, die Mobilität in unterschiedlicher Weise inszenieren, darstellen und erzählen. Ein Flugzeug ist konkret, wohingegen eine Eischolle bereits symbolisch aufgeladen ist, während ein E-Bike oder ein Oldtimer je nach Kontext ambivalent funktionalisiert werden können. Sie alle eint jedoch das lokale Moment, wohingegen Mobilität unseres Erachtens auch temporale Qualitäten aufweist (Zeitreisen, Zukunftsvisionen etc.).

Besonders ergiebig scheinen uns multiperspektivische Untersuchungsgegenstände zu sein, die Mobilität jenseits von Schwarz-Weiß-Malerei ausformen. Durch die involvierten Modalitäten kann sich diese Ambivalenz bspw. auch in der Text-Bild-Schere sowie der Orchestrierung der Zeichenebenen manifestieren und helfen, der Frage auf den Grund zu gehen, ob Mobilität eher Ursache oder Lösung des menschengemachten Klimawandels sein kann.

2. Mobilität & Ökologie in Literatur und Medien für Kinder und Jugendliche

Obwohl sich ein historischer Abriss auf den ersten Blick eher anzubieten scheint als ein systematischer, schiebt sich die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen vor dieses Unterfangen: *Noch* immer fliegen Teppiche neben Raumschiffen oder Ballonen mit Überschallgeschwindigkeit in Steampunk-Ästhetik, *schon* immer (bspw. bei Jules Vernes) gab es technologisch ihrer Zeit voraus Reisende oder Ökokritik *avant la lettre*. Die Diachronizität der Medienverbünde tut ihr Übriges zur Komplexitätssteigerung: 1967 hob das titelgebende Fliewatüüt im Kinderbuch erstmalig ab (*Robbi, Tobbi und das Fliewatüüt* von Boy Lornsen), noch 2016 flog es über die Kinoleinwand. Der Sandmann lässt sich noch am ehesten chronologisch

einer Mobilitätsgeschichte zuordnen, flog er doch in der Genealogie seiner nunmehr 300 Fahrzeuge 1960 erstmalig Helikopter und erst nach der Mondlandung dann Rakete. Zudem wird Mobilität gewissermaßen standardmäßig en passant thematisiert, selten steht auf dem Cover das *Auto Ferdinand* (Janosch 2003), häufiger ist das Mittel der Mobilität – etwa der Lada in Herrndorfs *tshick* (2010) – metaphorisch oder symbolhaft zu verstehen (hier etwa Vehikel und Sinnbild für Coming-of-Age, Autarkie, Freiheit etc.).

Im Folgenden werden kursorisch die Berührungspunkte von Mobilität und Ökologie in Literatur & Medien für Kinder und Jugendliche gelistet, kann es doch nicht um einen Überblicksartikel der Mobilität in KJL/M generell gehen.

2.1 Historischer Abriss zur Mobilität in KJL/M und Typologie der Analysefelder

Es lohnt sich, die Meilensteine der Mobilität vor Augen zu führen: Vor 120.000 Jahren begann der homo sapiens zu wandern, nach der ersten einschneidenden Erfindung, dem Schuh, folgten in Auswahl: 1707 Dampfschiff; 1804 Eisenbahn; 1817 Fahrrad; 1852 Luftschiff; 1881 Straßenbahn; 1885 Automobil und Motorrad; 1891 Flugzeug; 1895 Omnibus; 1896 Lastkraftwagen; 1903 Hochgeschwindigkeitszug (erstmalig über 200 km/h); 1934 Magnetschwebbahn; 1936 Hubschrauber; 1952 Düsenpassagierflugzeug; 1968 Überschall-Jet; 1969 die erste Mondlandung via Spaceshuttle.¹

Vor diesem Hintergrund nimmt es nicht wunder, dass in der innerfiktionalen Darstellung zunächst Technikbegeisterung ohne größeres ökologisches Bewusstsein dominierte. Jules Vernes' *20.000 Meilen unter dem Meer* (1869–70) oder *In 80 Tagen um die Welt* (1873) setzt auf (nach heutigem Verständnis) unproblematische, hauptsächlich elektrische oder auf Brennstoffzellen basierende Verkehrsmittel (Nautilus), was bei dem gerade erst in Entwicklung befindlichen Verbrennungsmotor (Mitte des 19. Jahrhunderts) einerseits plausibel ist, andererseits vor der Folie der Hochindustrialisierung mit durchaus bereits erkennbar negativen Folgen für Mensch, Flora und Fauna beachtlich.

Das neue Jahrhundert switcht dann, dem Zeitgeist der Post-Industrialisierung entsprechend, in kritischere Töne. Emils Zugfahrt und seine Ankunft in Berlin werden durch Überforderung, schnelle Bewegungen und die Hektik der Großstadt wahrnehmungspsychologisch durchaus unangenehm inszeniert, wobei Ruß und Lärm eher als notwendige Kollateralschäden Erwähnung finden (Erich Kästner: *Emil und die Detektive*, 1929).

In Kriegs- und Nachkriegszeiten steht das Umweltbewusstsein ebenfalls noch ganz hinten in der Schlange: Weder Batmans Batmobil (hat sich seit 1941 im Zuge der Zeit weiterentwickelt) noch *Thomas, die (kleine) Lokomotive* (ab 1945) sind sonderlich negativ konnotiert. Vielmehr wird Mobilität zum Wert an sich mit parallelen Entwicklungen zunächst unvergleichbarer Figuren: *Karlsson vom Dach* (Astrid Lindgren 1955) lässt sich als Hybrid bezeichnen, der durch seinen Propeller die Mobilität in sich trägt und damit das Moment des extraordinären Superhelden (Superman [ab 1938], Batman [ab 1939], Spiderman [ab 1962]), der mobil ist durch flugfähige Umhänge oder die Fähigkeit, sich durch Häuser-

1 Vgl. für eine facettenreiche Geschichte der Mobilität als Kindersachbuch, die beim Schuh beginnt: *Hierhin, dahin: Immer in Bewegung* von Romana Romanschny (2023). Zur Darstellung von Umweltthemen in Sachliteratur für Kinder u. Jugendliche vgl. Zöhrer (2022).

schluchten zu hangeln, spiegelt. Mit Blick auf ihr Gesamtwerk stellt Lindgren allerdings eine Besonderheit dar, indem sie gleichzeitig der Vergangenheit entspringende Kutschen/Pferde (z.B. *Michel aus Lönneberga*, 1963) als mobilitätsgeschichtliche Basics aufwertet, als unentfremdete Symbiose von Mensch und Tier darstellt und 1939 unter dem Titel *25 Autotouren in Schweden* ihr erstes Buch für den Reichsverband der Kraftfahrer publiziert – ein merkwürdiger Kontrast, der sich nur auflösen lässt, wenn man den 1940er- und 1950er-Jahren das ökologische Bewusstsein noch ein wenig entschuldigend abgehen lässt.

2.1.1 Die 1950er-Jahre: Adoleszenz *on the road*

Die 1950er-Jahre läuten mit der in *On the road* (Jack Kerouac, 1957) erzählten Reise durchs amerikanische ‚heartland‘, u.a. per Anhalter und via Güterzug (‚trainhopping‘), das späterhin einflussreiche Road-Trip-Genre ein. Mobilität steht darin für die Selbstverwirklichung und (spät-)adoleszentes Rebellentum, was anhand der popkulturellen Spuren nachvollzogen werden kann, welche die Mobilität in der Folgezeit hinterlässt: Die berühmte Mutproben-Szene in Nicholas Rays Film *Rebel Without a Cause* (1955, Hauptrolle James Dean), Marlon Brando als Motorradrocker in *The Wild One* (Regie: László Benedek, 1953), das Motorrad als Vehikel zum Ausbruch aus dem bürgerlichen Leben in *Easy Rider* (Regie: Dennis Hopper, 1969) sowie zahlreiche bekannte Roadmovies (*Zabriskie Point* von Michelangelo Antonioni, 1970; *Vanishing Point* von Richard C. Sarafian, 1971; *Badlands* von Terrence Malick, 1973 etc.) und Autorennfilme (etwa *Le Mans*, 1971 unter der Regie von Lee H. Katzin, der auf Initiative des Hauptdarstellers Steve McQueen entstand, der auch als Co-Produzent fungierte)² drehen sich primär um motorisierte Mobilität, die omnipräsent zu sein scheint.

2.1.2 Die 1960er-Jahre: das Versprechen der Mobilität oder die Lokomotive als Freundin

Die späten 1950er- und die 1960er-Jahre personifizieren Vehikel als Freund*innen, wobei Fragen etwaiger Problematiken hinsichtlich des Antriebs durch fossile Brennstoffe keine Rolle spielen (in anderen Bereichen gibt es natürlich Bücher mit politischen Themen und „Auseinandersetzung mit der Zeitgeschichte“ [Kümmerling-Meibauer 2012, 68]): Seien es James Krüss’ *Henriette Bimmelbahn* (1957) oder *Der kleine Doppeldecker* (1959), seien es Emma (Michael Ende: *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer*, 1960) oder Ferdinand (Janosch: *Das Auto hier heißt Ferdinand*, 1964), das Fliewatüüt (*Robbi, Tobbi und das Fliewatüüt* von Boy Lornsen 1967) oder Herbie (*Ein toller Käfer* 1968) – allen Charakteren kann man ihre ‚naturgemäße‘ Fortbewegungsweise nicht übelnehmen. Diese Tendenz setzt sich bis in die Gegenwart fort: Im Animationsfilm *Cars* (2006, Regie: John Lasseter) wird Autokultur durch Anthropomorphisierung von Fahrzeugen ‚kindgerecht‘ dargestellt. Dies zeigt sich nicht nur daran, dass Lightning McQueen nach dem berühmten Schauspieler und Aut narren Steve McQueen benannt wurde, sondern auch im Soundtrack, in welchem

2 Steve McQueen versuchte sich ebenso wie der oben genannte James Dean in seiner Freizeit als Autorennfahrer und wurde in der medialen Berichterstattung wiederholt mit schnellen Autos in Verbindung gebracht. Aus diesem Image erklärt sich, warum der Protagonist der *Cars*-Filme (ab 2006) den Namen Lightning McQueen trägt.

„AufTour“ (Deine Freunde) das unhinterfragbare Mobil-Sein feiert oder intradiegetisch ein Schlückchen Öl eben dem Feierabendbier gleichgesetzt wird.³

2.1.3 Die 1970er-Jahre: Mobilität und Umwelt – ökologische Probleme

„Echte Ökokritik“ mit Bezug auf Mobilität etabliert sich flächendeckend erst in den 1970er-Jahren im Zuge sozialrealistischen, emanzipatorischen und problemorientierten Erzählens samt dem Gesellschaftsfähig-Werden von Tabuthemen für Kinder und Jugendliche (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, 72). Im Zeitgeist der 1972 vom Club of Rome herausgegebenen Studie *Die Grenzen des Wachstums* zu den Auswirkungen menschlichen Handelns auf Klima und Umwelt ist auch in den Mobilitätserzählungen der Kinder- und Jugendliteratur ein Kipppunkt zu beobachten, durch den Mobilität ihrer überwiegend positiven Anmutung entblättert wird:

Seit dem Paradigmenwechsel der 1970er-Jahre richtet die KJL die Beziehungen von Kindheit und Umwelt problemorientiert aus (vgl. Weinkauff/Glasenapp 2010, 74–93). Parallel und teilweise vorgreifend zur gesellschaftlichen Entwicklung, durch die die politische Bedeutung der Umweltproblematik rasch zunahm (vgl. Wanning 2014), integriert die KJL ökologische Themen der außerliterarischen Realität wie z.B. Energie, Technisierung, Umweltverschmutzung, Klimawandel, Artenschutz, Mobilität und Globalisierung in ihr Symbolsystem. (Wanning & Stemmann 2015, 258)

Gudrun Pausewang markiert eine wichtige Wegmarke bezüglich der dystopischen Verortung (auch) von menschengemachter Mobilität, was sich (wie bei Lindgren schon) auch durch die Nicht-Thematisierung von bzw. den bewussten Verzicht auf motorisierte Vehikel als politisch lesen lässt: Der titelgebende Held aus *Räuber Grapsch* (Gudrun Pausewang 1984) bewegt sich per pedes fort, fährt höchstens mal Zug. Der Lorax (Theodor Seuss Geisel: *Der Lorax* 1972) rechnet dann mit der technisierten Ausbeutung der Natur und dem Überheblichkeitsdenken der Krone der Schöpfung schonungslos ab, die virulenten Gefahren der Mobilität werden kritisch durchleuchtet. Als erster Umweltaktivist der KJL fungiert er als Mahner aus der Erzählvergangenheit, der sich als letzter noch an die Biodiversität erinnert. Früher gab es Esel mit Planwagen und Trüffelabäume, heute nur noch Baumaschinen, Qualm und Tristesse – Torben Kuhlmanns *Maulwurfstadt* (2015) mit überbordendem Verkehr und Fabrikschlotten ist die Fluchtlinie dieser ästhetischen Formgebung in die Gegenwart.

Die Unendliche Geschichte (Ende 1979) lässt lieber fantastisch auf Drachen reiten, wobei sowohl die Zerstörung der Welt als auch der Phantasien-Realwelt-Kontrast etwas Stadtfuchtartiges aufweisen. Mit Rolf Zuckowskis Lied „An meinem Fahrrad ist alles dran“ (1979) soll einerseits ganz handfest Verkehrserziehung geleistet werden, andererseits ist das ökologisch motivierte Umdenken hinsichtlich der Fortbewegungsmittelwahl zusätzliches Movens. Die Prinzen knüpfen 1991 mit ihrem Track „Fahrrad“ an die Kernaussage an:

3 Dass diese Beobachtung aufgrund der mehrteiligen *Cars-* und *Planes* (ab 2013)-Reihen nicht allgemeingültig sein kann, ist die eine Sache; die andere: dass just Deine Freunde, sonst (s.u.) eher eine kritische oder zumindest klimasensible Perspektive im Kontext Mobilitätsperspektive einnehmend, am Soundtrack mitgewirkt haben.

„Jeder Popel fährt nen Opel, jeder Arsch nen Audi Sport | Nur Genießer fahren Fahrrad, und sind immer schneller dort“.

2.1.4 Die 1980er- und 1990er-Jahre: problemorientierte KJL vs. Generation Golf

Die 1980er-Jahre werden aber schon wieder ambivalent: Während vor allem im Zuge der Tschernobyl-Katastrophe die Atomkraftbewegung an Aufwind gewinnt, werden bspw. in *Zurück in die Zukunft* (Trilogie ab 1985, Regie: Robert Zemeckis) auf mehrdeutige Weise problematische Fortbewegungsmittel präsentiert: Ein ‚schmutziger‘ Kohlenzug muss sogar noch weiter getuned werden, um einen zur Zeitmaschine umgebauten DeLorean DMC-12 über die Geschwindigkeitsschwelle von 88 Meilen pro Stunde zu beschleunigen. Der eigentliche, im ‚Wilden Westen‘ beschädigte Antrieb – ein futuristisch anmutender Fluxkompensator – atmet die gewiss nicht radioaktivitätsfreie Verheißung ewiger und sogar Zeitreisen umspannender Mobilität – hingegen sind Hoverboards positiv konnotiert. Die Thematisierung und Grundierung von mobilitätsrelevanten Aspekten, wie sie ikonisch im dritten Teil ausgestellt werden, wenn Dr. Brown Marty McFly seinen genialen, aber in puncto technischer Umsetzung grenzwertigen Plan am Eisenbahnmodell demonstriert (point of no return, Brückenbau, perpetuum mobile etc.), zeigt die zunehmende Reflexivwerdung von Motiven und Verfahrensweisen rund um Mobilität, ohne die Schattenseiten näher zu beleuchten.

Die 1990er-Jahre sind in der Tendenz sogar noch unpolitischer im Sinne von: „Atomkraft NEIN Danke – die hab’ ich besonders gern. Tempo 100 sind genug? Die Karre fährt doch nur 90!“ (*Manta Manta*, 1991, Regie: Wolfgang Büld) oder „Das sin hier keine Schrebergärten, dat ist ne Autobahn“ (*Superstau*, 1991, Regie: Manfred Stelzer). Gerade in einen Resonanzraum der Kinder- und Jugendmedien, der eben auch durch den mittlerweile zum Klassiker avancierten dystopischen Jugendroman *Die Wolke* (Pausewang, 1987) konstituiert worden ist, gesetzt, nehmen sich diese Filmzitate aus Autofilmen nahezu zynisch aus und nehmen gesamtgesellschaftlich gesehen eine übermächtige Rolle in der Popkultur ein.

In *Generation Golf* (Florian Illies 2000) porträtiert Illies demgemäß den Gegenentwurf zur Generation X, die mit Ökobewusstsein ausgestattet ist, indem er die Generation Golf als tendenziell eher hedonistische, markenbewusste und unpolitische entwirft – und dabei durchaus positive Aspekte hervorhebt.

2.1.5 Zeitgenössische Mobilität angesichts der Klimakrise

Die Bandbreite der Artefakte der letzten Jahre ist zu ambivalent, als dass man sie einfach kartieren könnte (vgl. Lindenpütz 1999, Mikota & Pecher 2020, Wanning & Stemmann 2015): Unter dem Eindruck der Klimakatastrophe sind unzählige Bilderbücher, Kinder- und Jugendromane sowie Sachbücher für Kinder und Jugendliche entstanden, wobei bemerkenswerterweise der kritische Aspekt von Mobilität im Konnex mit Ökologie und erforderlichem Klimaschutz nur am Rande auftaucht (vgl. Netz 2023, 8:00 ff.).

Nichtsdestotrotz gibt es zahlreiche Verhandlungen, wobei agitatorische, engagierte Texte zwischen Dystopie und Utopie (Beispiele: *Die Klimagang* [J.P. Bachem 2019]; *Klimahelden* [Hanna Schott 2019] etc.) weitgehend unproblematischen Darstellungen gegenüberstehen.

So wird bspw. in der silent novel *Ausflug zum Mond* mir nichts, dir nichts ein Raumschiff für einen Tagesausflug zu einem anderen Planeten verwendet (allerdings wird der Treibstoff nicht thematisiert); Rico freut sich diebisch, mit dem Porsche mitgenommen zu werden, aber auch dieser wirkt nicht die Umwelt bedrohend (*Rico, Oskar und die Tieferschatten* von Andreas Steinhöfel, 2008). Artefakte, welche polyvalente Motive, eine ambitionierte Ästhetik und eine Melange aus Utopie und Dystopie zu vereinen wissen, wie das Bilderbuch *Polymeer. Eine apokalyptische Utopie* (Klobouk 2012), sind leider (noch) die Ausnahme.

Obgleich die Kritik an Mobilität und die Sensibilität für ökologische Belange derselben in den letzten Jahrzehnten rapide zugenommen haben, kann festgestellt werden, dass sich gewisse Narrative und Motive hinsichtlich der unproblematischen ökologisch verträglichen Mobilität weiterhin finden lassen; z.B. in der TV-Serie *Super Wings* (seit 2015), in der flugfähige Figuren unermesslich weite Strecken fliegen, um ein Paket auszuliefern, oder die Games-Verfilmung *Gran Turismo* (Regie: Neill Blomkamp, 2023). Hier ist fossile Mobilität nach wie vor ein positiv konnotierter Selbstzweck.

2.2 Mobilität: Thesen und Analysefelder

Wie der vorausgegangene Abriss zeigt, wird Mobilität in der KJL/M auf vielfältige und ambivalente Weise inszeniert. Hieraus lassen sich mindestens fünf Analysefelder ableiten, die für eine kulturökologische Annäherung an den Themenkomplex Mobilität relevant und produktiv erscheinen:

1. (Einstiegs-)Mobilität und Adoleszenz: Im Laufe der kindlichen Entwicklung wird der Radius der Erlebniswelt größer. Mobilität trägt hier zur Identitätsbildung bei: beginnend mit dem ersten Schulweg (etwa per Fahrrad, das durchaus auch als Statussymbol inszeniert wird wie in *Vorstadtkrokodile*, *TKKG*, *Fünf Freunde*) bis hin zum ersten (motorisierten) Untersatz. Dies kann mit legitimen Grenzübertritten, aber auch Straftaten einhergehen: *Rebel Without a Cause* oder *tshick* inszenieren das Erwachsenwerden als rebellischen Akt im Dienste der Abnabelung.
2. Mobilitätsmittel (und deren Anthropomorphisierung): Die zahlreichen Arten der Fortbewegung reichen von historischen (Fahrrad, Lokomotive etc.) über gegenwärtige (E-Auto, E-Bike etc.) hin zu fantastischen Vehikeln (Fliegender Teppich, Batmobil, Zeitmaschine etc.). Gleichzeitig beflügelt wohl kein anderes Fortbewegungsmittel die Fantasie wie das Auto (vgl. 5. Ästhetik). Die Beziehung der Menschen zum Mobilitätsmittel reicht vom Gebrauchsgegenstand hin zum anthropomorphisierten Freund und Familienmitglied.
3. Mobilität zwischen menschlichem Grundbedürfnis, Spaß und Klimabewusstsein: Lange Zeit wurde Mobilität vor allem unter zukunftsverheißenden Aspekten betrachtet, was mit einer allgemeinen Technikeuphorie und Wissenschaftsgläubigkeit einherging. Erst spät wurde die klimatechnisch bedenkliche Rolle der Technisierung eruiert. Die Dichotomie von Utopie vs. Dystopie durchzieht nunmehr die Diskurse (vgl. Schweikart 2012, 3 u. Glasenapp 2013, 67ff.). Letztlich figurieren kinder- und jugendliterarische Artefakte – wie auch in aktuellen politischen Diskursen – v.a. zwischen Lesarten von Verzicht vs.

Verbot (auch weiterhin werten teure Autos Figuren auf, Verzicht symbolisiert Umweltbewusstsein).

4. Raumästhetik: Mobilität fungiert als Transfermittel zwischen Weit- und Nahperspektiven. Fernweh und die Grenzen von Raum und Zeit können überwunden und überschritten werden, wodurch sich sowohl Wahrnehmung und Erleben des Nahraums als auch der Ferne verändern können. Während ein Fixie-Bike in der ‚in-scene‘ der urbanen Großstadt das Maß der Dinge ist, kann auf ‚dem‘ Land die Mofa-Kultur als gleichwertiger Gegenpol verstanden werden. Die damit einhergehenden Überzeugungen und Einstellungen zu Natur und Klimawandel sind nicht immer einfach zu schlussfolgern. Mobilität kann tatsächlich unter dieser Untersuchungsperspektive auch im Statischen wurzeln (Modelleisenbahnen und Carrerabahnen, aber auch vom Ort der Steuernden aus gesehen Drohnen⁴ und ferngesteuerte Autos, Flugsimulatoren etc.), so wie auch Reiseliteratur eine imaginative und nicht-körperliche Mobilität ermöglicht.
5. Technologieästhetik und daraus entstehende medienspezifische Gestaltungsmittel: Als (unterbelichtete) Metaebene ist die (metareflexive) Machart der angerissenen Perspektiven zu würdigen: So gibt es verschiedene medienspezifische Stilmittel, um Geschwindigkeit darzustellen und den Rezipient*innen das Erleben von Geschwindigkeit zu vermitteln: Kamerafahrten (Verfolgungsjagden, Handkamera, Greenscreen), Verzerrung von Wahrnehmung (die Darstellungen des Hyperdrive in Star Wars und ähnlichen SciFi-Medien, Speedlines in Comic, Manga und Anime) sowie die kulturelle Ausdeutung unterschiedlicher Geschwindigkeiten (Schildkröte ist zwar langsam, hier gilt die Langsamkeit als Indikator von Weisheit und Bedachtheit; der Fuchs vorschnell und listig etc.). Ein entscheidender Faktor in diesem Kontext ist die Nostalgie hinsichtlich von Autos aus vergangenen Jahrzehnten, was in einer Oldtimerkultur mündet, die sich in vielen medialen Darstellungen widerspiegelt, um zum einen den Eindruck zu vermitteln, man befinde sich in einer bestimmten Zeitepoche, und zum anderen auch in Zukunftsnarrationen Vertrautes zu implementieren.

Diese unabgeschlossene Liste hat heuristischen Charakter. Für die folgende Analyse ist der Aspekt 5 unser Ausgangspunkt, um von dort aus auch Rekurse auf weitere Aspekte zu vollziehen.

3. Mobilität und Ökologie in aktueller Kindermusik

Die Musik für Kinder und Jugendliche zeichnet viele dieser Bestandsaufnahmen nach: Wo in den 1920er- und 1930er-Jahren ‚Oma‘ noch guten Gewissens zunächst „ohne Bremse“, später „im Hühnerstall Motorrad“ fahren durfte (der Titel des ursprünglichen Schlagers von Robert Steidl lautete: „Wir versaufen unsrer Oma ihr klein Häuschen“; 1922), ist sie

4 Die Serienproduktion *Droners* (ab 2020) verschränkt die Bedrohung durch den Meeresspiegelanstieg mit Drohnenflugwettkämpfen, bei denen eine saubere Umwelttechnologie zu gewinnen ist.

heute zur „Umweltsau“ (WDR-Kinderchor 2019) mutiert – und zwar einerseits post festum zurecht, andererseits etwas wohlfeil ohne Anerkenntnis des damaligen Wissensstandes über die Auswirkungen fossilbetriebener Fahrzeuge. Die aktuellsten Ausformungen kindermusikalischer Artefakte hingegen entstehen vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Debatten (etwa der SDGs) und reflektieren diese, was sich u.a. an der Zunahme kulturökologischer Themen in rezenten Veröffentlichungen zeigt.

Für den vorliegenden Artikel werden Stücke der Kinder- und Jugendmusik als multimodale Kommunikate aufgefasst. Durch diese Perspektivierung ist die Gegenstandsbestimmung und -analyse in einem Forschungsparadigma verortet, das eine Verbindung literatur- und sprachwissenschaftlicher Zugänge ermöglicht. Sie ist komplementär zu der von Hörner (2020) entwickelten medienwissenschaftlich fundierten Perspektivierung im Spektrum von *Polyphonie und Audiovision* zu verstehen, setzt aber dem Erkenntnisinteresse entsprechend stärker den gesungenen bzw. gerappten Text als den Ausgangspunkt der Analyse, weniger die musikalische Komposition.

Werke der Kinder- und Jugendmusik als multimodale Kommunikate aufzufassen, trägt dem Umstand Rechnung, dass die Bedeutungskonstitution nicht allein mittels tonaler oder sprachlicher Zeichen, sondern durch verschiedene *Modes* erfolgt. *Mode* (Zeichenressource) lässt sich in diesem Kontext definieren als „a socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning“ (Kress 2010, 79). Aus diesem gebrauchorientierten Zeichenbegriff der sozialen Semiotik folgt, dass die grundlegende „Frage danach, welche Ausdrucksformen von Bedeutung sind“ (Wildfeuer, Bateman & Hippala 2020, 10), zum festen Bestandteil einer Analyse wird. Dafür kommen in den hier fokussierten Musikstücken samt ihren Musikvideos zahlreiche *Modes* in Frage: mündliche Sprache, Prosodie, Töne div. Instrumente, Geräusche, Gestik, Mimik, Proxemik, Schrift etc. Wie es sich bereits in anderen multimodalen Einzeltextanalysen als produktiv erwiesen hat (zuletzt etwa Böhm & Höllein 2021, Böhm 2021), lässt sich diese Vielzahl zu drei Modalitäten clustern. Diese drei Modalitäten sind – anders als etwa eine Buchseite – primär zeitlich organisiert. Der Text_M umfasst zudem auditive und sprachliche *Modes*, das Instrumentale_M auditive und nichtsprachliche und das Video_M visuelle und sowohl nicht-sprachliche als z.T. auch sprachliche *Modes*. In den folgenden Analysen wird aufgrund der sprachbezogenen Schwerpunktlegung zunächst der Text_M fokussiert und anschließend der Analysefokus ausgeweitet.

3.1 Untersuchungsgegenstände

Im analytischen Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen mit „Ein ganz normaler Sommertag“ (2020) von Deine Freunde, veröffentlicht auf einem Weihnachtsliederalbum, und „Weltbewohner“ (2020) der Zuckerblitz Band zwei Musikstücke samt Musikvideos, die sich als Popsongs für Kinder und Jugendliche an den Produktions- und Distributionspraktiken gegenwärtiger unterhaltungsorientierter und auf kommerziellen Erfolg ausgerichteter Erwachsenenpopkultur orientieren. Gemeinsam ist ihnen nicht nur eine vielfache Bezugnahme auf den Klimawandel, sondern auch die Fokussierung von Fragen der Mobilität.

In beiden Fällen stellt das Musikvideo der YouTube-Fassung den Gegenstand der Analyse dar. Die Audiospur der Musikvideos ist dabei nicht mit der reinen Audio-Publikation der Tracks identisch. Dies zeigt sich bereits durch eine verlängerte Dauer. So ist das Musik-

video von „Sommertag“ mit 03:24 rund vier Sekunden länger als der reine Track, das von „Weltbewohner“ mit 04:20 sogar 41 Sekunden länger. Im letzten Fall ist die Audiospur zudem um Geräusche ergänzt, auf die noch einzugehen sein wird.

3.2 Multimodale Einzeltextanalysen

Die folgenden Kapitel beinhalten keine vollständigen multimodalen Einzeltextanalysen, sondern stellen insbesondere diejenigen Ergebnisse dar, wie erstens in „Ein ganz normaler Sommertag“ und zweitens in „Weltbewohner“ Fragen der Mobilität im Angesicht des Klimawandels inszeniert und verhandelt werden. Die Darstellung, die primär Text_M und Video_M fokussiert, erfolgt dabei komplexitätssteigernd. Der Text_M wird in literarischer Umschrift nach eigener Transkription zitiert; Text- und Bildzitate werden jeweils mit Timecode (MM:SS) angegeben.

3.2.1 Deine Freunde: „Ein ganz normaler Sommertag“

„Ein ganz normaler Sommertag“ hat die typische Struktur eines gegenwärtigen Popsongs (s. Abb. 2). Die sich abwechselnden Gesang- und Rap-Parts werden von zwei erwachsenen Mitgliedern von Deine Freunde realisiert, die aus unterschiedlichen Positionen auf das Weihnachtsfest im Jahr 2040 blicken. Dies wird im Vergleich der gesungenen Hook mit den Strophen deutlich. So singt Lukas Nimscheck zu Beginn in I (sowie in II und III):

Nim./Ges. Ein ganz normaler Sommertag
Im Dezember (im Dezember)
Christmas time, du hast dich so
So verändert (so verändert) (00:02)

Die Veränderung des Klimas, weg von einem Weihnachten mit Schnee zu einem Sommertag, wird also als neue Normalität besungen. Für den Zeitreisenden in den von Florian Sump gerappten Strophen ist sie hingegen fremd. Die erste Strophe II schildert in der Ich-Perspektive, wie der Zeitreisende in der Zukunft („24.12.2040“, 00:18) ankommt und angesichts der heißen Temperaturen mehrfach überprüft, ob die Zeitreise erfolgreich war (z.B. „Aber was sind das für Temperaturen?“, 00:35; „Ist alles real oder ist es nur ein billiger Trick?“, 00:46). Zu Beginn der zweiten Strophe III fährt das rappende Textsubjekt schließlich mit einem nostalgisch eingefärbten Cabrio auf einen überfüllten Strand – eine an High-School-Filme erinnernde, nicht-zukünftige Praktik. Im Folgenden wie auch in den Parts III und IV zählt der Zeitreisende zahlreiche Veränderungen auf, die sich in der erhitzten Zukunft für Weihnachten ergeben. Diese betreffen nur als Ausnahme reine Naturphänomene („Siehst du die Pfütze, das waren mal Pole“, 00:56), sondern primär weihnachtliche und sommerliche Praktiken (z.B. „Santa Claus kommt in Badehose“, 00:49; „Adventskalender“ mit Sonnencreme, 01:47; „Palme ist in, Tannenbäume sind out“, 01:50). Als Kontrapunkt lässt sich dabei das gegenwärtige (Wunsch-)Bild der nördlichen Hemisphäre eines weißen Weihnachtsfestes

annehmen.⁵ In den Parts III und IV antwortet der Gesang auf die Nennung jeder Veränderung mit „Christmas Time“ (01:51, 00:54 etc.), bevor er in den Parts IV und V in unterschiedlicher Modulation des Wortes die „Summer Time“ (01:20, 01:24 etc.) besingt und auf diese Weise alle Auffälligkeiten für den Zeitreisenden als eine Normalität einordnet, in der die Weihnachtszeit und der Sommer zusammenfallen.

In der Bridge V hat der Zeitreisende erkennbar die Veränderungen als neue Normalität akzeptiert („Okay, ich bin bereit“, 02:15). In einer Call-and-Response-Sequenz vermittelt er zweimal dem Chor, der als Publikum fungiert, den in Parts III und IV zuvor immer wieder einordnend gesungenen Zeilertext (vgl. Abb. 1):

Sump/Rap	Und wenn ihr auch bereit seid
	Dann seid mein Chor
	Denn es ist nun an der Zeit
	Hört zu! Sagt: Christmas Time
Chor	Christmas Time
Sump/Rap	Christmas Time
Chor	Christmas Time (02:17 & 02:32)



Abbildung 1: Call and Response und „Sonnenbrand“ in *Deine Freunde*: „Ein ganz normaler Sommertag“. © 2020 Sturmfreie Bude/Universal Music

Diese doppelte Vermittlungssequenz, die auf das anvisierte tatsächliche junge Publikum übertragen werden kann, lässt sich entsprechend auch als eine Aufforderung zur Akzeptanz einer neuen Normalität angesichts des Klimawandels deuten. Diese Bestandsaufnahme speist sich zudem aus humorvoll den Diskurs der Klimakatastrophe flankierenden bis ver-harmlosenden Parts:

5 Dass Weihnachten im geografischen Süden traditionell nicht im Winter, sondern im Sommer liegt, spielt für „Sommertag“ keine Rolle.

Sump/Rap Die neue Eiszeit kommt und
 Ich muss mich entscheiden:
 Hm, Waffel oder Becher? (01:54)

oder auch:

Sump/Rap Statt Winter Wonderland
 Gibt's immer ‚Sonnenbränd‘ (03:15)

Das Coolnesspostulat scheint das Engagement bzw. die Kritik zu überflügeln, Mobilität ist hierbei ein Mittel zum Zweck, dieses Ziel durch zeitliche und räumliche Verschiebungen der Wahrnehmung zu begründen, das eigene Mobil-Sein wird hingegen zumindest auf der Textoberfläche nur randläufig thematisiert („Ausflug“, „Zeitreise“, fahren „mit dem Cabrio“ etc.); vielmehr ist Mobilität eine flächig vorhandene, aber unterdeterminierte Isotopieebene des Textes, wenn die neue Eiszeit „kommt“, sich die Christmas Time „verändert“ usw.

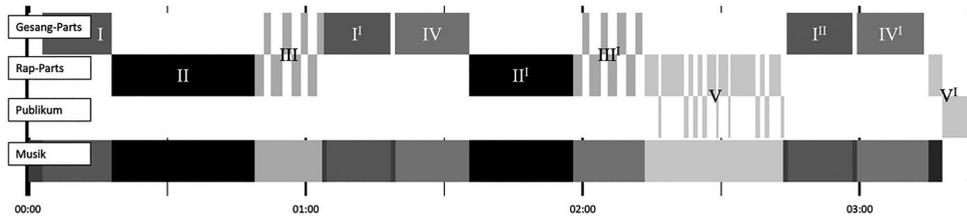


Abbildung 2: Strukturanalyse „Ein ganz normaler Sommertag“. (Eigene Darstellung)

Im Video_M nehmen Fragen der Mobilität eine prominentere, aber weiterhin ambivalente Rolle ein, da sie in Verbindung zu anderen visuellen Elementen stehen: Das Video_M, mit den Bandmitgliedern vor Greenscreen produziert, ist collagenartig aufgebaut und erinnert dadurch visuell stark an einen Trickfilm (vgl. Hasche 2016, 200). Zu sehen sind im Wesentlichen schnell wechselnde Stadt-Darstellungen mit dunklen Hochhäusern und der Hamburger Elbphilharmonie, die Band im Auto auf dem Weg zum Strand, wo sie ein Weihnachtskonzert spielt, wobei auch ein kurzer Ausflug zum Nordpol unternommen wird, der inzwischen eine Wüstenlandschaft ist. Dabei befinden sich die letzten beiden Eisschollen, von denen eine bereits versinkt, in einem Swimmingpool (02:04). In der gezeigten Landschaft, in der Regel eine Wüste, sind die Spuren menschlicher Zerstörung, d.h. Müllberge, Atomüllfässer etc., deutlich sichtbar, Züge einer Postapokalypse werden angespielt. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich die Protagonisten ständigen Bedrohungen durch Naturkatastrophen ausgesetzt sehen: Tornados, Vulkanausbrüchen und Sandstürmen. Durch die sengende Hitze wird die Haut der Bandmitglieder im Laufe des Videos_M auf eine überzeichnete Art immer röter (vgl. Abb. 1 und Abb. 5).

Für die vorliegende Analyse ist vor allem die gezeigte Mobilität von Interesse. Die Zeitreise ist nicht visualisiert. Das in der ersten Strophe thematisierte Ankommen in der Zukunft wird visuell durch ein Ufo, einen Hubschrauber und einen laufenden Roboter illustriert, wobei das Bild den Text anreichert. Als mobil gezeigt wird die Band hingegen – analog zum Text_M der zweiten Strophe – primär bei der Autofahrt zum Strand (vgl. Abb. 3).

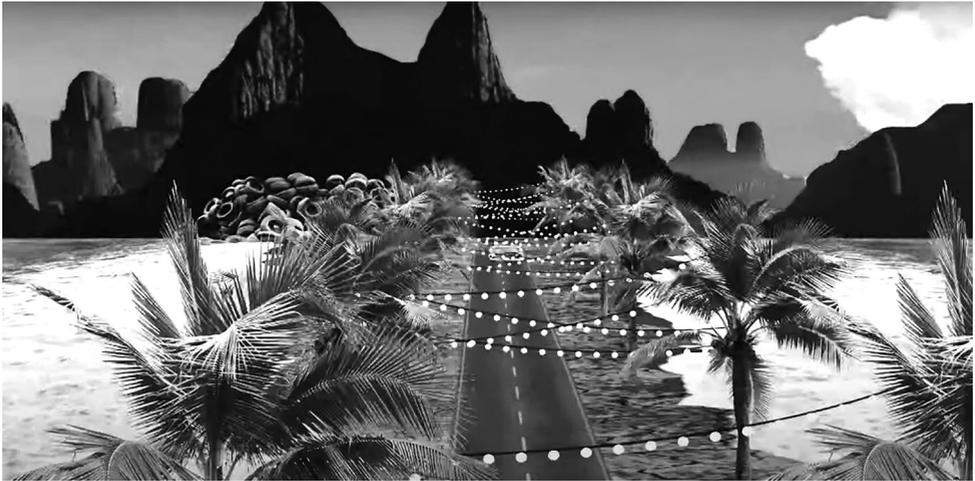


Abbildung 3: Auf dem Weg zum waste-weihnachtlichen Strand in *Deine Freunde*: „Ein ganz normaler Sommertag“. © 2020 Sturmfreie Bude/Universal Music

Die Band ist hier in einem Oldtimer aus den 1950er-Jahren zu sehen (vgl. Abb. 5), einem Chevrolet Bel Air, dessen hellrosa Farbe der Aufschrift des Kennzeichens entspricht „Coral 57“. Dieses Automodell, der blaue Himmel und der Bezug zur Farbe von Korallen stehen in ironischem Kontrast zu Songinhalt und Video, da sowohl das in der nordeuropäischen Vorstellung schöne, d.h. schneereiche Weihnachtswetter als auch intakte Korallenriffe nicht mehr existieren. Auffällig ist hieran auch, dass die Fahrt zum Strand, dargestellt durch eine gerade, von Palmen und Lichterketten gesäumte Straße, die durch eine Lagune führt, eine der wenigen Szenen ist, bei der auf den ersten Blick ein harmonisches Sommer- bzw. Strandfeeling aufkommt, das jedoch durch die auch hier zu sehenden Müllberge und einsetzende Naturkatastrophen wieder gebrochen wird. Am Strand angekommen, muss ein Parkplatz gefunden werden, was nicht einfach ist, da der Strand mit identischen Autos, ebenfalls Oldtimern, vollgestellt ist, eine direkte Illustration des Textes_M:

Sump/Rap Und ich fahr mit dem Cabrio
zum Parkplatz am Strand
wo ich gerade so noch einen Platz bekomm'
wer hätte das gedacht? (01:35)

Die letzte Mobilitätsdarstellung findet sich in einer Szene am Ende des Videos_M, in der die Band auf Hoverboards über dem Meer steht (vgl. Abb. 4). Ohne sich von der Stelle zu bewegen, sind sie direkt der Sonnenstrahlung ausgesetzt und ziehen sich einen ‚Sonnenbrand‘ im Gesicht zu (ab 02:45). Ihre Attitüde changiert dabei zwischen der schieren Freude am technologisch fortschrittlichen wie außergewöhnlichen Untersatz und in Videospelmanier nach oben schnellenden Plattformen, was allerdings auch Gefahr verheißt und sich auf den Gesichtern der Band widerspiegelt, die sich irritiert bis bedroht zeigen. Die dystopische Komponente des Settings wird im Konnex mit dem Strand-Cabrio zudem deutlich, wenn die drei Rap-Personae rückwärts ‚in den Abgrund‘ bzw. ein schwarzes Loch rauschen (vgl.

Abb. 5). Medienreflexiv wird damit die Praktik aufgegriffen, nicht realiter selbstfahrende Fortbewegungsmittel abzufilmen.



Abbildung 4: Zwischen unverfänglichem Must-have und Apokalypse: polyvalente Hoverboards am Strand in Deine Freunde: „Ein ganz normaler Sommertag“. © 2020 Sturmfreie Bude/Universal Music



Die neue Eiszeit kommt und ich muss mich entscheiden: Waffel oder Becher?

Abbildung 5: Rückwärts in den Abgrund im Bel Air Coral 57 in Deine Freunde: „Ein ganz normaler Sommertag“. © 2020 Sturmfreie Bude/Universal Music

Damit wird zudem die kontradiktorische multimodale Verwendung von Text und Bild evident, die der heiteren Atmosphäre von Text und Musik ein veritables Bedrohungsszenario auf Bildebene entgegenstellen.

3.2.2 Zuckerblitz Band: „Weltbewohner“

Wie „Sommertag“ weist auch der Track „Weltbewohner“ eine für einen gegenwärtigen Pop-song typische Struktur auf (vgl. Abb. 6), beginnt allerdings erst nach einem ungewöhnlich langen Instrumentalteil mit der ersten Strophe. Statt Rap- weist der Track chorische Parts auf, die von Kinderstimmen gesungen werden. Obwohl auch die Zuckerblitz Band nur aus erwachsenen Mitgliedern besteht, richtet sich der Track also nicht nur an Kinder und Jugendliche, sondern macht sie auch zu einem Teil desselben.

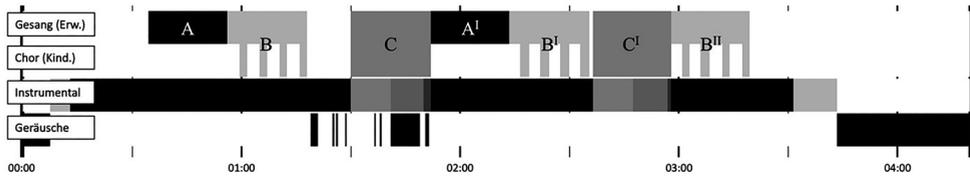


Abbildung 6: Strukturanalyse: Zuckerblitz Band: „Weltbewohner“ (Eigene Darstellung)

Der Text_M fokussiert in den von Sebastian Dürre gesungenen Strophen A und A1 weniger die Folgen von Umweltzerstörung und Klimakrise als vielmehr fantasievoll-fantastische Lösungsansätze, die sowohl auf primär naturbezogene (z.B. Baumwachsmittel, 00:40; Regenwolkenapparat, 02:11) und technikbezogene (z.B. Staubsauger für Radioaktivität, 00:35) als auch sozial-kulturelle Aspekte (z.B. Brücke, die in alle Richtungen führt, 01:59) des Problemkreises zielen und die von einem „wir“ aktivisch umgesetzt (z.B. erfunden, 00:35; gebaut, 01:58) werden. Dabei wird die kindliche Perspektive nicht nur in den Erfindungen deutlich, sondern auch dann, wenn etwa der Welthunger gelöst und zugleich der Salat als ein von Kindern häufig verschmähtes Lebensmittel zur Problemlösung verboten wird (02:05).

Auf die Strophen folgt jeweils ein zweiteiliger Chorus, dessen erster Teil (B, B1, BII) dialogisch angelegt ist:

SolistErw	Hallo, Weltbewohner? Weltbewohner?
SolistErw + ChorKin	Wir ziehen den Karren aus dem Dreck
SolistErw	Hallo, Weltbewohner? Weltbewohner?
SolistErw + ChorKin	Die Welt von morgen wird aufgeweckt (00:56)

Auch in dem Chorus findet sich somit das ‚Wir‘ der Strophen wieder, das in Form des Weckrufs „Weltbewohner?“ als Gemeinschaft angesprochen wird und das als diese Gemeinschaft die Probleme löst. Dabei richten sich Kinder und Jugendliche gemeinsam mit dem erwachsenen Sänger an ebendiese jungen Musikhörenden, die „Welt von morgen“, die zum Handeln angestiftet werden sollen. Die entscheidende Metapher zielt auf die Wiederherstellung verlorener Mobilität, das Schaffen von Bewegung, um aus einer ausgewogenen Situation aktiv herauszufinden. Wenn der zweite Teil des Chorus (C, C1) rein chorisch das Wort „Weltbewohner“ in unterschiedlicher Modulation wiederholt (01:41, 01:44 etc.), wird dabei zugleich der Weckruf als auch die Bildung einer Gemeinschaft fortgeführt.

Der Text_M von „Weltbewohner“ verwendet das Mobil-Sein insgesamt als Leitmetapher für die Lösung gegenwärtiger und anstehender Probleme; die auch in diesen Track einglassene Zeitreise dient als Mittel der Warnung, den Karren bestmöglich jetzt schon aus dem Dreck zu ziehen. Durch das Wir und chorische Parts wird dabei betont, gemeinsam erfolgreich sein zu können, wodurch eine apathische Haltung konterkariert wird, wie sie in aktueller KJL/M nicht selten ist. Die konkreten Lösungsmöglichkeiten veranschaulichen dabei, wie wichtig die kindliche Vorstellungskraft dafür ist, Lösungen zu finden und umzusetzen. Von einer bloßen Akzeptanz der Folgen von Umweltzerstörung und Klimawandel, wie sie in „Sommertag“ von erwachsenen Musikern an junge Hörende herangetragen wird, ist dabei keine Rede; vielmehr wird Kindern eine positive Agency zugeschrieben, deren Zukunft durchaus noch als positive Utopie in Aussicht gestellt.



Abbildung 7: Masterplan zur Weltrettung in Zuckerblitz Band: „Weltbewohner“. © 2020 Universal Music

Das Video_M verortet den Text_M in einer nächtlichen Scheune voller Gerümpel und Werkzeuge. Diese wird von zwei Kindern mit Abenteuer*innenhüten und Taschenlampen betreten; später fährt in diese auch hell beleuchtet ein erwachsener Mann samt Beifahrerin mit einem Auto herein. Dabei werden die Kinder als aktiv Handelnde dargestellt. Sie erkunden nicht nur den Ort, sondern beginnen auch, nachdem sie per nostalgisch eingefärbter Videokamera dazu inspiriert worden sind, zu reparieren und Neues (Weltrettungsmaschine; vgl. Abb. 7) zu erfinden. Der in Großaufnahme inszenierte Händedruck des Mädchens und des Jungens, die den Entschluss dazu markiert, wird durch eine Zeitlupensequenz als nachhaltiger Aufbruch geadelt.

Der Großteil der in Abb. 6 erfassten Geräusche geht auf Werkzeuge zurück, welche die Kinder dabei einsetzen und somit das Video_M auditiv mit dem restlichen Text verbinden. Nur ein weitaus geringerer Teil der Geräusche ist an die Erwachsenen, die vor allem sitzend-unbewegt zu sehen sind, und dabei insbesondere an das Auto, das sie fahren, rückgebunden. Sowohl die Kleidung der Kinder, das Gerümpel in der Scheune als auch das Auto erinnern dabei stark an populäre Filme der 1980er-Jahre, von *Indiana Jones* bis *Zurück in die Zukunft*. Bereits im Intro werden die zwei Kinder als Entdecker*innen im Stile eines Indiana Jones gezeigt (vgl. Abb. 8).



Abbildung 8: Jugend forscht in Indiana-Jones-Manier in Zuckerblitz Band: „Weltbewohner“. © 2020 Universal Music

Sie finden eine Comicadaption von H.G. Wells *The Time Machine* und beginnen mit der Konstruktion ebendieser, angelehnt an *Zurück in die Zukunft* (vgl. Abb. 9). Die Konstruktionsszene weist dabei Bezüge zu „Otis“, einem Song von Jay-Z und Kanye West auf, in dem ein Auto der Marke Maybach modifiziert wird.



Abbildung 9: Referenzen auf *Zurück in die Zukunft* in Zuckerblitz Band: „Weltbewohner“. © 2020 Universal Music

Dass beide Zeitmaschinen – diejenige ‚selbstgebastelte‘ der Kinder wie diejenige der Erwachsenen – hinsichtlich eines zentralen Merkmals divergieren (die Kinder konstruieren ein Fantasieprodukt; die Erwachsenen verwenden ein Auto), mag als Seitenhieb auf die relativ festgefahrene Position fortgeschritteneren Alters sein, in der auch Elektroautos nur als vierrädrige Vehikel vorstellbar sind, wohingegen Kindern als künftige Weltbewohner*innen zugetraut wird, die ausgetretenen und in kulturökologische Sackgassen weisenden Pfade und Wege kreativ, schöpferisch und fantasievoll zu verlassen. Damit verschränkt das Musikvideo facettenreich Mobilitätsdiskurse mit einer weiter gedachten linksgrünen Agenda.

Abschließend erhalten die Kinder Besuch aus der Zukunft, augenscheinlich erwachsene Visionen ihrer selbst, die, ganz wie in *Zurück in die Zukunft*, mit einem DeLorean angefahren kommen, um eine technologische Gabe darzubringen, die offensichtlich einen energetischen Gamechanger symbolisiert und damit verbunden die Realisation der kindlichen Weltrettungsmaschine in Gang setzt. Der Track erhält durch das Video_M also eine intermediale Aufladung – auch *E.T.* wird alludiert –, die im Text_M nicht angelegt ist und aufgrund ihres Bezugsjahrzehnts eine starke Orientierung an einer erwachsenen Rezipierendenschaft erkennen lässt. Die positive Agency, die der Text_M Kindern zuschreibt, bleibt dabei offenkundig als Leitmotiv erhalten.

4. Fazit

In diesem Beitrag wurde Mobilität in KJL/M unter kulturökologischen Gesichtspunkten thematisiert. Typologien und ein historischer Abriss arbeiteten grundlegende Aspekte und Arbeitsfelder für weiterführende Analysen der Mobilität im Bereich der KJL/M heraus. Dies

konnte beispielhaft an der Analyse zweier musikalischer Untersuchungsgegenstände gezeigt werden. Die Analyseergebnisse legen offen, dass sich die in der KJL/M verarbeiteten Diskurse – wie etwa Zieldimensionen der Sustainable Development Goals – auch in der Kinder- und Jugend*musik* wiederfinden lassen – und zwar in einer durch Songtexte und Musikvideos kondensierten, für eine Analyse ergiebigen Form. Als anschlussfähig zeigen sich etwa Debatten um Gesundheit und Wohlergehen (Sonnenbrand), bezahlbare und saubere Energie (Zeitmaschine, Hoverboards), nachhaltigen Konsum und Produktion (Autoreifenberge), Maßnahmen zum Klimaschutz, Leben unter Wasser und an Land – dass keiner mehr Hunger leiden muss (SDG 2), wird sogar *expressis verbis* in „Weltbewohner“ ausgesprochen.

Im Konzept Mobilität manifestieren sich verschiedene Aspekte, die von Utopie und Dystopie, der Selbstwirksamkeit der kindlichen Entwicklung (vom ersten Fahrrad zum ersten Auto) zu gesellschaftspolitischen Diskursen über Klimakrise und individuelle Verantwortung reichen. Das breite Feld der Mobilität ermöglicht somit vielfältige, die Fantasie der Rezipierenden anregende Darstellungen vom Fahren, Reisen und von Geschwindigkeit und eröffnet zugleich einen Raum für kulturökologische Ansätze.

Diese Ambivalenz zeigt sich in den hier analysierten Gegenständen, da Mobilität sowohl in der ‚klassischen‘ Form präsentiert wird (mit dem Cabrio zum Strand fahren), in der fantastischen Form (Zeitreisen, Hoverboards) als auch in den Verbindungen zwischen Mobilität und drohenden Umweltkrisen. Hierbei ist Mobilität einerseits Verursacherin der Klimakrise („Sommertag“), andererseits aber auch möglicher Lösungsweg („Weltbewohner“).

Entsprechend dieser zwei Perspektiven werden die vor allem durch Menschen mittels fossiler Mobilität gemachten Klima- und Umweltprobleme aufgezeigt, ohne gänzlich Zukunftspessimismus zu verbreiten. Es gibt ja immer noch die Kinder, die die Welt retten müssen und können: „Wir ziehen den Karren aus dem Dreck“ („Weltbewohner“).

Literatur

Primärliteratur

Deine Freunde (2020): Ein ganz normaler Sommertag. Album: *Das Weihnachtsalbum (Instrumentals)*. Sturmfreie Bude/Universal Music. (Musikvideo: https://www.youtube.com/watch?v=K_pBhE7Br74).

Zuckerblitz Band (2020): Weltbewohner. Album: *Judo & Karate*. Universal. (Musikvideo: <https://www.youtube.com/watch?v=8qr8PHOsyY>).

Sekundärliteratur

Böhm, Felix (2022). „mUss ich mich dafür SCHÄmen gretA-“ (Conny). Deutschdidaktische Perspektiven auf die Schnittfläche sprachlicher, ästhetischer und politischer Bildung am Beispiel des Klima-Raps. *MiDu – Medien im Deutschunterricht*, 1–18. DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2022.0.1>

Böhm, Felix & Höllein, Dagobert (2021). „ich will nicht A:Lles ich will mEhr (.) mEhr (.) MEH:R“. Female Empowerment und seine multimodale Inszenierung in Paranoia

- von Frizzo feat. Antifuchs. In Heidi Süß (Hrsg.), *Rap & Geschlecht. Inszenierungen von Geschlecht in Deutschlands beliebtester Musikkultur* (S. 46–66). Beltz Juventa.
- Burns, Lori A. & Hawkins, Stan (Hrsg.) (2019). *The Bloomsbury Handbook of Popular Music Video Analysis*. Bloomsbury.
- Ewers, Hans-Heino, Glasenapp, Gabriele v. & Pecher, Claudia Maria (Hrsg.) (2013). *Lesen für die Umwelt: Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur*. Schneider.
- Glasenapp, Gabriele v. (2013). Apokalypse now! Formen und Funktionen von Utopien und Dystopien in der Kinder- und Jugendliteratur. In Hans-Heino Ewers, Gabriele v. Glasenapp & Claudia Maria Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt: Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur*. (S. 67–86). Schneider.
- Hasche, Eberhard (2016). Generieren von 3D-Inhalt zum Einfügen in Live-Action-Footage. In Eberhard Hasche & Patrick Ingwer (Hrsg.), *Game of Colors: Moderne Bewegtbildproduktion. Theorie und Praxis für Film, Video und Fernsehen* (S. 279–339). Springer Vieweg.
- Hörner, Fernand (2020). *Polyphonie und Audiovision. Theorie und Methode einer interdisziplinären Musikvideoanalyse*. Nomos.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012). *Kinder- und Jugendliteratur. Eine Einführung*. WBG.
- Lindenpütz, Dagmar (1999). *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung. Untersuchungen zur Konzeption von Natur und Umwelt in der erzählenden Kinderliteratur seit 1970*. Die blaue Eule.
- Mikota, Jana & Pecher, Claudia M. (2020). Klima-, Umwelt- und Naturschutz in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *kjle&m* 20.4, 8–18.
- Netz, Dina (2023). Das Unterwegssein als junge Menschen. In *Deutschlandfunk Kultur* vom 27. September 2023, <https://www.deutschlandfunkkultur.de/wie-menschen-und-ideen-wandern-mobilitaet-im-kinder-und-jugendbuch-dlf-kultur-23bf412f-100.html>.
- Schweikart, Ralf (2012). Nur noch kurz die Welt retten. Dystopien als jugendliterarisches Trendthema. *kjle&m* 12.3, 3–11.
- Wanning, Berbeli (2014). Literatur, Natur, Umwelt. *Deutschunterricht*, 2/2014, 4–10.
- Wanning, Berbeli & Stemmann, Anna (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–270). Böhlau.
- Weinkauff, Gina & Glasenapp, Gabriele v. (2010). *Kinder- und Jugendliteratur*. UTB.
- Wildfeuer, Janina, Bateman, John A. & Hippala, Tuomo (2020). *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse – Eine problemorientierte Einführung*. de Gruyter.
- Zapf, Hubert (2015). Kulturökologie und Literatur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 172–184). Böhlau.
- Zöhrer, Marlene (2022). Von A wie Antarktis bis W wie Weltverbessern – Ökologische Sachliteratur für Kinder und Jugendliche zwischen Erziehungsfunktion und Innovation. In Carsten Gansel, Anna Kaufmann, Monika Hernik & Ewelina Kamińska-Ossowska (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur heute. Theoretische Überlegungen und stofflich-thematische Zugänge zu aktuellen kinder- und jugendliterarischen Texten* (S. 141–155). V&R.

Abbildungen

Abbildung 1: Call and Response und „Sonnenbränd“ in Deine Freunde: „Ein ganz normaler Sommertag“. © 2020 Sturmfreie Bude/Universal Music

Abbildung 2: Strukturanalyse „Ein ganz normaler Sommertag“. (Eigene Darstellung)

Abbildung 3: Auf dem Weg zum waste-weihnachtlichen Strand in Deine Freunde: „Ein ganz normaler Sommertag“. © 2020 Sturmfreie Bude/Universal Music

Abbildung 4: Zwischen unverfänglichem Must-have und Apokalypse: polyvalente Hoverboards am Strand in Deine Freunde: „Ein ganz normaler Sommertag“. © 2020 Sturmfreie Bude/Universal Music

Abbildung 5: Rückwärts in den Abgrund im Bel Air Coral 57 in Deine Freunde: „Ein ganz normaler Sommertag“. © 2020 Sturmfreie Bude/Universal Music

Abbildung 6: Strukturanalyse: Zuckerblitz Band: „Weltbewohner“ (Eigene Darstellung)

Abbildung 7: Masterplan zur Weltrettung in Zuckerblitz Band: „Weltbewohner“. © 2020 Universal Music

Abbildung 8: Jugend forscht in *Indiana-Jones*-Manier in Zuckerblitz Band: „Weltbewohner“. © 2020 Universal Music

Abbildung 9: Referenzen auf *Zurück in die Zukunft* in Zuckerblitz Band: „Weltbewohner“. © 2020 Universal Music

Hitze – von wenig Mythologie, viel Dürre, mangelnder sozialer Gerechtigkeit, stark divergierender Temperaturwahrnehmung, und schnell schmelzender Zivilisation in der Kinder- und Jugendliteratur

1. Hitze als Phänomen in der Kinder- und Jugendliteratur

In der Literaturwissenschaft gibt es bislang keine systematische Auseinandersetzung mit Hitzedarstellungen in literarischen Texten. Auch in der Kinder- und Jugendliteraturforschung finden sich eher einzelne Texte kommentierende Beiträge (vgl. bspw. Wanning 2012). Doch es wird heißer – die Sommer in Mitteleuropa werden regelmäßig die heißesten sein und spätestens seit 2022, als auch in Deutschland sogenannte Hungersteine im Rhein und anderen Flüssen auftauchten, ist auch im deutschsprachigen Raum klar, dass Hitze eine der zentralen globalen Klimaschutzherausforderungen im 21. Jahrhundert sein wird.

Doch Hitze ist nicht immer nur negativ konnotiert und auch in Zeiten der bedrohlicheren Hitze ist ‚heiße‘ Literatur ein vielseitiges Phänomen. Fünf Dimensionen davon sollen in diesem Beitrag besprochen werden.

Die im Folgenden vorgestellte Auswahl von Texten folgt diesen Ausdifferenzierungen von Hitze. Natürlich sind die Texte nicht scharf in diese Ausprägungen zu unterscheiden: Soziale Gerechtigkeit wird auch in den Dürre fokussierenden Dystopien mitverhandelt und das Abschmelzen der Zivilisiertheit ist nicht auf experimentelle Jugendromane begrenzt. Die Einteilung erfolgt danach, welche Ausprägung von Hitze in einem bestimmten Text besonders augenfällig ist und das höchste didaktische Anschlusspotenzial hat. Dabei ist dieser Beitrag so aufgebaut, dass textliche Besonderheiten in der Behandlung von Hitze referiert und später Ansatzpunkte für didaktische Überlegungen herausgestellt werden.

2. Literarische Beispiele

2.1 Mythologische Hitzetexte

Hitze ist in der klassischen europäischen Mythologie eher mit Feuer konnotiert, nicht mit klimatischen Hitzezeiten. Feuergottheiten, Feuervögel und monotheistische Höllenvorstellungen bzw. das Fegefeuer sind abschreckende Erscheinungen. Achim Küppers verweist in seiner Auseinandersetzung mit Hitze in Johann Peter Hebels Kalendergeschichten auf zeitgenössische Vorstellungen von klimatischen Bedingungen bzw. Temperaturen und wie diese

auch die Darstellungsformen von Hitze geprägt haben (Küppers 2017, 438). Für den mitteleuropäischen Kontext waren – vermutlich bedingt durch eine ‚kleine Eiszeit‘ in Europa zwischen dem 15. und dem 19. Jahrhundert – stets der Winter oder die Kälte eher bedrohlich und damit erzählenswert, sodass alte mythologische Texte fehlen (vgl. Hofer & Meisch 2018, 13).

Theodor Storms 1863 verfasstes Kunstmärchen *Die Regentrude* aber imaginiert eine Hitzemythologie. Die Regentrude ist eine mythologische Gestalt, die es mit einem Zauberspruch zu wecken gilt, um ihren Gegenspieler, den Feuermann zu vertreiben, der, während sie schläft, über die Felder tanzt und damit Dürre ins Land bringt. Hier ist es im Unterschied zur griechischen oder germanischen Mythologie erstmals nicht die Opposition Sommer/Winter, sondern Dürre/Nässe, die eröffnet wird. In ihrem Nachwort zu der von ihr besorgten Neuausgabe 2021 liest Judith Schalansky den Text als „Flaschenpost aus der Vergangenheit mit einer existenziellen Botschaft“ (Schalansky 2021, 78).

Eine moderne Umdeutung eines südlicheren historischen Mythos nimmt Aleš Šteger in seinem 2022 erschienenen Text *Als der Winter verschwand* vor: Der Kurent, eine vielfach textlich belegte slowenische Sagengestalt, die als zottelige Figur mit Kuhglocken, Maske und Hörnern alljährlich den Winter vertreibt, wird gerufen, als der Winter wegen der Klimaerwärmung, die als globales Phänomen auftaucht und auf die Machenschaften einer gegnerischen Zaubergestalt zurückgeführt wird, nicht mehr kommt. Weltweit, aber besonders regional leiden Menschen und Tiere hier stark unter der Hitze, die in Form von Dürre und Verlangsamung des menschlichen Lebens dargestellt ist. Für die Herstellung von Speiseeis und gefrorenen Fertiggerichten hat der böse Zauberer Heller, der eine Eisfabrik besitzt, den Winter gebannt, den der Kurent nach hartem Kampf befreien kann. Die mythische Gestalt wird also zu einem „europäischen Superheld[en], bevor die Figur des Superhelden erfunden wurde“ (Šteger & Dobrajc 2022, Rückseite) umgedeutet, der das Gleichgewicht der Welt wiederherstellen kann.

Beide erwähnten mythologisierten Sagengestalten bedürfen aber der menschlichen Mitarbeit, um tätig zu werden, wodurch die Menschen nicht aus der Verantwortung entlassen werden. Die erotische Weckassoziation bei der Regentrude verweist auf mythologische Grundlagen, die üblicherweise unter anderen Vorzeichen stehen: Persephone, die aus der Unterwelt zurückkehrt und den Frühling mitbringt. Insofern erweisen sich diese mythologisierten Hitzeerzählungen im mitteleuropäischen Raum als derivativ, da sie Wintererzählungen und damit verbundene Sagengestalten eher umdeuten.

Einen Mythos imaginiert auch ein Klassiker der Hitzejugendliteratur: In Louis Sachars Roman *Löcher* (1998) ist es ein Fluch, der die Dürre auslöst. Die Grundschullehrerin Kate verflucht die Stadt Green Lake wegen des rassistisch motivierten Lynchmordes an ihrem Freund Sam und sorgt damit für 200 Jahre Wasserknappheit und glühende Hitze. Als die Beute der zur als Kissing Kate notorisch gewordenen Banditin 200 Jahre später gefunden wird, beginnt es wieder zu regnen. Die Hitze, die in *Löcher* herrscht, ist unbarmherzig und erzeugt eine repressive Stimmung in dem Straflager, als wäre es Strafverschärfung für die Jugendlichen. Später jedoch stellt sich heraus, dass der Hitzefluch eigentlich jenen gilt, die das Lager betreiben.

2.2 Dystopische Dürre

In jugendliterarischen Klimadystopien, einem sehr produktiven Genre, ist Hitze vor allem in Form der Hitzefolge Dürre verarbeitet.

Saci Lloyds ursprünglich 2008 erschienener Tagebuchroman *Euer schönes Leben kotzt mich an! Ein Umweltroman aus dem Jahr 2015* spielt in einem England, in dem das Leben nach Energiepunkten rationiert ist. Dieses drastische Tagebuch stellt die Folgen der Klimakatastrophe minutiös dar, inklusive behördlicher Vorgaben und mangelndem Anpassungswillen der Erwachsenen. In den Sommermonaten werden sämtliche Hitzerekorde gebrochen und hitzerelevante Problemstellungen des menschlichen Lebens werden durchexerziert, so die erhöhte Mortalität von Personen, die zu Risikogruppen gehören, physiologische und psychologische Hitzefolgen, wie Durst, aber auch erhöhte Reizbarkeit, Konzentrationsschwäche und die nachhaltige Zerstörung der Wasseraufnahmefähigkeit des Bodens mit resultierenden Überschwemmungen werden aus der Perspektive einer Jugendlichen in Form von Tagebucheinträgen und einmontierten Zeitungsausschnitten berichtet.

Neal und Jarrod Shustermans *Dry* (2019) ist ein eigentlich konventionell erzählter Text, der, ungewöhnlich für Dystopien, auch das Ende der Krise und den recht plötzlichen Übergang zu einem ‚Normalzustand‘ erzählt. Nachdem viele Figuren bei Waldbränden gestorben oder verdurstet sind und die Welt in ein ‚Wasserzombie‘-Szenario eingetaucht ist, endet der Roman mit einer friedlichen Szene, in welcher der Wasserhahn wieder funktioniert.

In Sarah Raichs düsterem Roman *All that's left* aus dem Jahr 2021 rückt die einsetzende Verrohung ins Zentrum. Die in einem zu einer Festung umgebauten Haus mit Heimkino und nachwachsendem Nahrungsvorrat lebende Mariana, deren Eltern sie zurückgelassen haben, lässt den 15-jährigen Ali in ihr Haus, der sie vor der Dehydrierung rettet, der dann aber weiterzieht, um seine Familie zu finden. Zuvor gibt er ihr noch einen neuen Namen, ZiZi, den sie danach trägt. Sie beschließt ein paar Tage später, ihm zu folgen. Der anschließende Weg ist lang und von Durst und Auszehrung und vor allem Gefahr geprägt: Die Zivilisation ist ähnlich wie in Cormac McCarthys *Die Straße* aufgelöst, es gilt das Recht der Stärkeren. So wird ZiZi von einer wahnsinnig gewordenen Wissenschaftlerin und einer marodierenden Räuberbande gefangengenommen und schafft es nur knapp, zu entkommen. Sie erreicht schließlich nach quälenden Durststrecken und postapokalyptischen Szenarien, in denen sie immer wieder mit der Hitze hadert, das rettende Triest.

Im Gegensatz zu den in Abschnitt 2.5 beschriebenen Texten steht in den Dürredystopien die Hitzefolge Dürre im Fokus, die zu einem Verfall der Zivilisation führt. Gemein ist diesen drei Dürredystopien auch, dass der Übergang in die Katastrophe schleichend erfolgt. Bei mangelndem Regen wird nie der erste Tag ohne Regen markiert, es fällt eine Weile lang nicht auf, bis es problematisch wird und dann ist es meist schon zu spät. Dieses Phänomen, das oft auch in den Texten mit der Parabel des kochenden Frosches verknüpft wird, der, wenn er in kochendes Wasser geworfen wird, sofort herausspringt, aber, wenn das Wasser langsam erhitzt wird, stirbt, ist ein Topos der Dürredystopien.

Durst und Dürre, bzw. die Abwesenheit von Wasser finden sich aber auch im Kinderbuchbereich verarbeitet. Nele Brönners 2015 erschienenes Bilderbuch *Affenfalle* zeigt einen durstigen Fuchs, der durch eine Wüste läuft und mehrere Tiere um Hilfe bei der Wassersuche bittet. Die Affen haben ein geheimes Wasserloch, das sie nicht teilen möchten, deshalb trickst der Fuchs sie mit einem Diamanten aus, der Unruhe stiftet und als Resultat des Streits suchen die Affen ihr Wasserloch auf, sodass der Fuchs ihnen folgen kann.

Heike Ellermanns *Der durstige Löwe* (2008) verarbeitet Hitze ebenfalls in Form von großer Anstrengung. Ein durstiger Löwe ist für einen Wüstenkiosk immer falsch gekleidet und muss schließlich mehrere komplizierte Kleidungsstücke tragen, bis er endlich zu Wasser kommt – dann allerdings als Preis für die beste Verkleidung, nicht weil er endlich Wasser kaufen dürfte. Beide Bücher stellen Hitze auch bildlich dar, Ellermann mittels Radierungen, die das schwummerige Gefühl des Löwen andeuten, Brønner mittels beständig heraushängender Zungen. In dem den Klimawandel explizit thematisierenden Bilderbuch *Die Klimaschweine* von Till Penzek und Julia Neuhaus aus dem Jahr 2022 führt Hitze als beständiges Motiv in Form von schmelzendem Himbeereis in der Flosse von schwitzenden Pinguinen durch die Handlung.

Im Bereich der Bilderbücher kommt dabei auch Schatten große Bedeutung zu: In Mako Taruishis Erstlesebuch *Mir ist so heiß!* (2011) sucht ein Pinguin Zuflucht in einem Schatten, der zu einer Seerobbe gehört; gemeinsam suchen sie immer wieder weitere Schatten, die von immer größeren Tieren geworfen werden, bis sie schließlich als große schattensuchende Gruppe gemeinsam zum Meer wandern.

2.3 Hitze und soziale Gerechtigkeit

In der Jugendliteratur der Gegenwart wird immer wieder deutlich, dass es nicht allen Menschen möglich ist, der heißen Umgebung zu entfliehen und in kühlere Gebiete oder ans Meer zu fahren. Gulraiz Sharifs *Ey, hör mal!* (2022) erzählt den Sommer Mahmouds, der mit seiner Familie im elften Stockwerk eines Sozialbaus wohnt. Der Aufzug funktioniert nicht, der konservative Onkel aus dem Iran ist zu Besuch und sein kleiner Bruder Ali definiert sich als trans*-Mädchen neu und findet gemeinsam mit ihrem Bruder den neuen Namen Alia. Die prekären Umstände wie die Enge in der heißen Wohnung und der lange Weg ins elfte Stockwerk zeichnen ein eindrucksvolles und komplexes Bild einer Familie in einer heißen ‚Betonwüste‘. Immer wieder findet sich die Hitze hier explizit angesprochen und detailreich geschildert – vor allem, wenn es um die erfundenen Urlaube des Ich-Erzählers geht oder die Vergleiche mit den Temperaturen in Pakistan.

Ähnlich ist es in Felix Lobrechts 2021 erschienenem Debütroman *Sonne und Beton*: Der junge Felix wohnt ebenfalls im Sozialbau, Urlaub ist auch in diesem Sommer kein Thema. Der sozioökonomische Status der Familie ist sehr prekär, sodass die Jungen beschließen, neu für die Schule gekaufte Computerequipment zu stehlen und auf dem Schwarzmarkt zu verkaufen. Dabei geht allerhand schief, was nicht nur auf den anhaltenden Drogenkonsum, sondern auch auf die drückende Hitze zurückzuführen ist, welche die Ausweglosigkeit der Lebenssituation der Jugendlichen noch deutlicher macht.

Die Frage der sozialen Gerechtigkeit wird auch im bereits 2004 erschienenen Jugendroman *Schutzfaktor 18* thematisiert. Im Sommer nach der letzten Schulklasse verbringt Anna einen flirrenden drogen- und sexrauschigen Urlaub bei ihrer Schulfreundin Vanessa, deren Vater nach Spanien ausgewandert ist und dort eine Bar eröffnet hat. Die beiden freunden sich mit vielen Saisonarbeitskräften an und feiern langanhaltende Partys mit älteren Männern und gleichaltrigen Jugendlichen. Als Anna einmal mit Santi, einem jungen dealenden Kellner zu seiner Familie in einer engen Stadt im Landesinneren mitkommt, sieht sie die große Armut, in der Santi aufgewachsen ist und dass das Leben in der Sonne sich nicht für alle gleich auswirkt.

Hitze fungiert in literarischen Texten der Gegenwart als Indikator für soziale Ungleichheit. So, wie Regionen der Erde unterschiedlich stark von den Auswirkungen des Klimawandels betroffen sind, ist Hitze auch ein schichtspezifisches Phänomen: Jene, die genügend finanzielle Mittel haben, können aufs Land oder an Seen fliehen, während andere diejenigen bedienen (müssen), die es sich leisten können.

2.4 Veränderte Umgebung – veränderte Hitze in der (post)migrantischen Literatur

Wie oben im Kontext von Sharifs Roman erwähnt, ist Hitze auch mit unterschiedlichen Regionen unterschiedlich konnotiert. In Ronya Othmans Jugendroman *Die Sommer* aus dem Jahr (2022) wird der Unterschied zwischen dem nominell heißeren Kurdistan und Deutschland deutlich. Die heißen Sommer, die Leyla bei ihrer Familie in einem kleinen Dorf in Kurdistan zubringt, sind wesentlich leichter zu ertragen. Das liegt auch an dem Gefühl der vertrauten trockeneren Hitze in Kurdistan. Als es aufgrund der sich weiter verschlimmernden Kriegslage nicht mehr möglich ist, den Sommer in Kurdistan zu verbringen, radikalisiert sich Leyla in Deutschland und schließt sich dem Freiheitkampf an. Natürlich ist es nicht nur die deutsche Hitze, die sie dazu motiviert, aber der Schmerz über die verlorene Heimat ist auch stark mit der divergierenden Hitzewahrnehmung verknüpft.

Einen anderen Schauplatzwechsel schildert Jasminka Petrović in ihrem 2023 erschienenen Roman *Der Sommer, als ich fliegen lernte*. Die 13-jährige Sofija muss den Sommer mit ihrer Großmutter auf der kroatischen Insel Hvar bei der Schwester der Großmutter verbringen, obwohl sie viel lieber bei ihren Eltern und ihren Freund*innen in Belgrad geblieben wäre. Für ihre Großmutter ist es der erste Besuch in ihrer früheren Heimat seit ihrer Flucht während des Jugoslawienkrieges. So wird ein Stück jugoslawischer Geschichte aus der Sicht einer Unbeteiligten erzählt, die andere Wortverwendungen und anderen Umgang mit dem heißen Klima thematisiert. Das veränderte Klima, die vielen Mücken auf der Insel, das mit der Großmutter geteilte Bett und der heiße Innenhof erlauben der Protagonistin eine Alteritätserfahrung, die das Schicksal einer zerrissenen Familie vor dem Hintergrund der post-jugoslawischen Diaspora und auch Sofijas erste Liebe erzählt.

Auch der größtenteils auf einer schwedischen Insel spielende Roman *Warten auf Wind* von Oskar Kroon (2021) zeigt, wie unterschiedlich das Klima auf der Insel bei dem seemännischen Großvater und den Temperaturen auf dem Festland bei den geschiedenen Eltern auf die Protagonistin wirken: Die Hitze auf der Insel ermöglicht Vinga, ihre Zurückhaltung aufzugeben und das gleichaltrige Mädchen Rut zu küssen.

Texte, die unterschiedliche Hitzewahrnehmungen beschreiben, zeigen, dass Akklimatisation nicht nur ein figuratives Phänomen im Kontext von Migration ist. Essenzialistische Zuschreibungen werden dabei regelmäßig auf- oder ironisch gebrochen und auch die Luft(temperatur)veränderung kann dabei helfen, neue Identitäten zu finden.

2.5 Das Schmelzen der Zivilisation

Der Effekt, den heißes Klima auf die mentale Konstitution von Menschen hat, wird im Zusammenhang mit heißer werdendem Klima in Mitteleuropa seit einigen Jahren diskutiert.

Gerade den Aspekt der ungewohnten Hitze finden wir in der Erwachsenenliteratur schon früher dargestellt, so bspw. in Joseph Conrads *Heart of Darkness*, ein Text, auf den die hier verhandelten Texte häufig intertextuell verweisen; aber auch in Thomas Manns *Tod in Venedig* (1911), bei Albert Camus' *Der Fremde* (1942) und bei Alain Robbe-Grillet's *Die Jalousie oder die Eifersucht* (1959) ist Hitze ein Faktor, der die Handlung anstößt oder bestehende Konflikte so verstärkt, dass sie nicht mehr unverhandelt bleiben können. Hitze ist hier etwas Ungeohntes, das sich an fremden Orten erstmals für die meist *weiße*¹ Erzählinstanz manifestiert.

Diese literarische Tradition ist ungebrochen: Raven Leilanis 2021 erschieener vielbesprochener Postadoleszenzroman *Hitze* stellt das Zerfließen der zivilisatorischen Ordnung dar, als die junge Schwarze Werbetexterin Edie eine Beziehung mit dem wesentlich älteren *weißen* verheirateten Eric beginnt, unfreiwillig zunehmend in das Leben seiner Familie einbezogen wird und auch für die Schwarze Adoptivtochter eine wichtige Bezugsperson wird.

Ähnliche ‚Zerfließungen‘ finden sich auch im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur: Tamara Bachs *Was vom Sommer übrig bleibt* (2015) und auch ihr Roman *Sankt Irgendwas* (2020) zeigen, wie festgefaste vernünftige Pläne in der Hitze zerschmelzen. Einmal ist es der Plan der 17-jährigen Louise, die sich bei einem ihrer Ferienjobs verletzt, unerwartet mit einer 15-jährigen Freundschaft schließt und daraufhin das Auto ihrer Großmutter für einen Roadtrip über Nacht stiehlt, und in *Sankt Irgendwas* ist es eine ganze Klasse, deren Klassenfahrt durch das eigenmächtige Handeln des Busfahrers zu einem Skandalon wird. Ein autoritärer Klassenlehrer hat die unter der Hitze leidende Klasse so lange drangsaliert, bis der Busfahrer sich mit dieser solidarisiert, die Lehrkräfte zurücklässt und den Jugendlichen endlich einen Tag am Meer ermöglicht.

Das kooperativ entstandene Romanprojekt *Black Out* (2021), das von Dhonielle Clayton angestoßen wurde und von insgesamt sechs Schwarzen Autorinnen verfasst wurde, fußt sogar auf einer doppelten Ausnahmesituation: Mitten in einer endlos scheinenden Hitze-welle in New York City kommt es zu einem großflächigen Stromausfall. Fünf Paare und ein Liebesdreieck verhandeln vor dieser heißen und dunklen Kulisse ihre Beziehungssituationen. Es bilden sich neue Liebespaare, Getrennte finden wieder zusammen und auch die Dreiecksgeschichte findet eine Lösung. Auch hier ist es ein Busfahrer, der eine Klassenfahrt unterbricht, wodurch alle Geschichten im Rahmen einer großen Blockparty in Brooklyn enden können. Als das Licht wieder angeht, finden sich diese 13 Personen in einer anderen Welt wieder.

Was bei den bisher beschriebenen Romanen zwar als nachhaltige Störungen im Ablauf dargestellt war, gewinnt bei Uwe Timm eine gesellschaftsverändernde Dimension, als er in seinem 1974 erstmals erschienenen Postadoleszenzroman *Heißer Sommer* anhaltende und ungewohnte Hitze für eine gesellschaftliche Transformationsbewegung verantwortlich macht. Der besonders heiße Sommer im Jahr 1967 und die Studierendenrevolte in diesem und dem folgenden Jahr werden aus Sicht des Germanistikstudenten Ullrich erzählt, der wegen der Hitze beginnt, an seiner Seminararbeit über Hölderlin zu zweifeln und sich der Studierendenbewegung anschließt. Freie Liebe und andere Konzepte als das erwerbstätige bürgerliche Leben im Deutschland der ‚Wirtschaftswunderzeit‘ werden verhandelt und Ull-

1 Die Kursivierung *weiß* stammt aus der kritischen Weißseinsforschung und verdeutlicht, dass es sich hier um keine biologische Kategorie handelt, sondern um eine soziale Konstruktion. Ebenso wird Schwarz recte gesetzt und großgeschrieben, um darauf zu verweisen, dass es sich hier um eine aus dem Aktivismus stammende Selbstbezeichnung handelt. Für ausführlichere Erläuterungen zu beiden Schreibweisen vgl. Bönkost 2023, 13f.

rich entdeckt als aktivistischer Fabrikarbeiter Möglichkeiten des Lebens außerhalb der bürgerlichen Norm.

Hitzebedingte Ausnahmestände finden sich allerdings nicht nur als selbstermächtigend, sondern auch als gefährlich dargestellt, wie bereits überdeutlich bei dem kürzlich wiederentdeckten Text *Sturz in die Sonne* von Charles Ferdinand Ramuz ([1922] 2023). Der Roman *Sturmflimmern* der deutschen Autorin Moira Frank (2016) zeigt ebenso besonders eskalierende Gewalt, die in ihrer Unmotiviertheit nur auf die große Hitze zurückzuführen ist. Die von einem schwulen Mann und einer lesbischen Frau als Kleinkind aus einer Anstalt gerettete Sofia gerät in eine lebensbedrohliche und körperlich verletzende Situation nach der nächsten. Ihre beiden Zieheltern haben sich in den 1980er-Jahren in einer Kleinstadt im Süden der USA ohne Perspektiven niedergelassen und geben vor, ihre Eltern zu sein, damit die Regierung sie nicht finden kann. Eine Jugendbande, die zu außerordentlicher Gewalt neigt, kommt Sofia dabei zusätzlich in die Quere und dann taucht auch der Wissenschaftler auf, vor dem Sofia einst gerettet werden musste und der sie zurück in die Anstalt führen möchte. Die aus dieser Verdichtung entstehenden Gewaltszenen spielen sich vor einem zunehmend flimmernd heißen Hintergrund ab, in dem Alltagssituationen jederzeit in Gewaltexzesse umschlagen können.

Auch in Kevin Brooks' Jugendkriminalroman *Black Rabbit Summer* (2012) hat Hitze bereits eine gefährliche Dimension. Nach einem Treffen einer Jugendclique, im letzten Sommer, bevor einige die englische Kleinstadt für die weiterführende Schule verlassen, verschwindet Stella. Der Protagonist Pete weiß, dass der von seinen Eltern vernachlässigte Raymond, der ein wenig unbeholfen wirkt, als erstes verdächtigt wird und beginnt, auf eigene Faust zu ermitteln. Dabei kommt er einer unerwarteten Verbindung der zwei sehr unterschiedlichen Jungen Eric, einem feingeistigen Jungen, und dem Schulbully Wes auf die Spur, die ihre Liebesbeziehung geheim halten wollten, und erfährt, dass Stella, als sie die beiden erwischt hat, durch einen Unfall ums Leben gekommen ist. Auch hier ist die dargestellte Gewalt ungewöhnlich eruptiv und wird oft von Hitzeschilderungen eingeleitet.

Doch auch in der Kinderliteratur wird Hitze zu einem treibenden Faktor für dissoziales Verhalten. In Jutta Richters 2015 erschienenem Roman *Helden* legt eine Dreierclique beim Zündeln unabsichtlich ein Feuer, das aber durch ihre ‚Hilfe‘ rechtzeitig entdeckt und dann einem stadtbekanntem Trinker in die Schuhe geschoben wird. Die als Helden titulierten Jugendlichen ringen mit sich, ob sie die Schuld nicht lieber auf sich nehmen wollen, und gestehen schließlich dem Trinker, dass sie das Feuer gelegt haben. Dieser nimmt weiter die Schuld auf sich und sie schließen Freundschaft mit dem Außenseiter. Die als dissozial gezeichnete Figur legt damit das doppelmoralische Verhalten der Kindeseltern offen, die in Nachbarschaftsstreitigkeiten verstrickt sind und aneinander kein gutes Haar lassen.

Hitze kann aber auch die Narration selbst angreifen. In Victor Jestins 2021 auf Deutsch erschienenem Roman *Hitze* nimmt die Nachvollziehbarkeit der Figurenhandlungen in dem unerträglich heißen Klima beständig ab. Im Campingurlaub mit seinen Eltern in einem französischen Badeort findet Léonard den 17-jährigen Oscar, der sich mit den Seilen einer Schaukel erdrosselt. Er sieht regungslos zu und vergräbt die Leiche am Strand. Dieser Situation waren schon einige Tage mit Partys vorhergegangen, Schlaf findet Léonard keinen, er ist sexuell stark gereizt und die Untätigkeit ist ein Topos, der sich auch in anderen Hitzetexten immer wieder findet: Wenn es zu heiß ist, setzen Figuren entweder sehr widersprüchliche Handlungen oder sie sind gänzlich unfähig zu handeln, und manchmal schmilzt die Nachvollziehbarkeit der Erzählung einfach weg.

In Klaus Slanders experimentellem Roman *Tom macht den Sprung aus dem Fenster rückgängig* aus dem Jahr 1974, der multiperspektivisch erzählt ist und sehr widersprüchlich ein paar Tage aus dem Leben in einer Kolonie von drei Jugendlichen erzählt, ist der hitzebedingte Stillstand, das Nichthandelnkönnen, das primäre Thema. Die drei Jugendlichen Tom, Fritz und Norma sind von einem Psychiater in einen igluförmigen Wohnbau auf einer heißen Insel versetzt worden, um seine Theorie der „partiellen Sozialisierung neurotischer Outsider“ (S. 40) zu überprüfen. In Extrembedingungen, so die Theorie, sollen die drei Jugendlichen Beziehungen aufbauen, was sonst nicht geschehen wäre. Die aus drei Perspektiven geschilderte Handlung verrät aber die Sinnlosigkeit dieses Unternehmens. Auch wenn sie vor dem Psychiater eine gelungene Dreierbeziehung und sogar eine Schwangerschaft vortäuschen, ist die Weltsicht der Jugendlichen so divergierend, dass es zu keinem Fortschritt kommt. Sogar den Wachposten mit dem schwarzen Schlapphut, der sie immer beobachtet, werden sie nicht los, denn als sie ihn erschießen, wird er einfach durch einen neuen ersetzt, der exakt gleich gekleidet ist. Das titelgebende tägliche Selbstmord- oder Ausbruchsritual Toms, der jeden Morgen aus dem Fenster in von ihm vorher vorsorglich eingehängte Gummixpander springt, ist Symbol für die unveränderliche Gleichheit. Die Art der zähflüssigen narrativen Darstellung, in der die spärliche Handlung immer wieder aus drei Perspektiven erzählt wird, verdeutlicht dies zusätzlich.

Ähnlich, wenn auch weniger experimentell angelegt, ist Florian Wackers 2015 erschienener Roman *Dahlenberger*, der im gleichen Jahr mit dem Oldenburger Kinder- und Jugendpreis ausgezeichnet wurde. Vier Jugendliche, die jeden Tag exakt gleich verlaufend in einem Freibad verbringen, in dem sie täglich die besten Turmsprünge üben, werden durch das Auftauchen eines mysteriösen Jungen, der bessere Sprungfiguren zustande bringt, in ihrem ritualisierten Tagesverlauf gestört. Eines der Mädchen verschwindet nach einem Dorffest mit einem fremden Unbekannten, einer der Jungen will auf mehrere Arten den Turmspringer ermorden und der Erzähler Jan und Klara schlafen miteinander, um ihre Jungfräulichkeit loszuwerden. Jan bricht schließlich aus, besucht noch einmal eine mysteriöse Dorffestbekanntschaft, die ihn ‚heiß macht‘, sich dann aber seinen sexuellen Avancen verschließt und wird schließlich selbst zu einem mysteriösen Turmspringer in einem Freibad in einer anderen Stadt, wobei er auch den Namen des Turmspringers annimmt.

3. Didaktische Ansätze für ‚heiße Literatur‘

Das Abschmelzen von Alltagszivilisiertheit, das sich sowohl in Gewaltexzessen als auch in untätiger, aber überreizter Starre manifestiert, ist gerade auch vor dem Hintergrund zunehmender Hitzeperioden ein guter Ansatzpunkt für didaktische Überlegungen: Wie verändert sich das Bild des Menschen, wenn aufgrund klimatischer Extremsituationen zivilisatorische Errungenschaften abhandenkommen und der zivilisierte zwischenmenschliche Umgang nicht mehr stattfindet? Ist die Zurückgeworfenheit des Menschen auf natürliche Grundbedürfnisse einerseits ein früher beschworener Zustand (wie bei Rousseau und Thoreau), so geraten hier gerade die Vorteile des Zivilisatorischen in den Blick: Denn welche Effekte hat es, wenn Menschen ihre Gedanken, Handlungen und Impulse nicht mehr kontrollieren können? Aber auch die Einsicht, wie unterschiedlich eigentlich klar messbare Phänomene wie Temperatur wahrgenommen werden, kann ein guter Ansatzpunkt für literaturdidaktische Textauswahl sein, gerade in herkunftsheterogenen Klassenkontexten. Für den Bereich

der Primarstufe ist sowohl das bildlich dargestellte Flirren der Hitze und die Verhandlung von Durst und die Bedeutung von Schatten zentral.

Für die Sekundarstufe I eignen sich neben den Dürredystopien vor allem Texte, die Temperaturgerechtigkeit thematisieren. Ebenso können hitzebedingte Auswirkungen des Klimawandels auch anhand der mythologischen Texte behandelt werden.

Hitze als Extremphänomen lässt in der Behandlung also einerseits anthropologische Grundfragen nach der Verfasstheit des menschlichen Zusammenlebens und der menschlichen Psyche, aber andererseits auch Klimawandelfragen in den Blick geraten.

Bislang gibt es nur einzelne didaktische Verweise auf den Umgang mit Hitzeliteratur. 2021 hat Joachim Schulze-Bergmann in seiner Betrachtung von Dystopien vor dem Hintergrund von Klimawandel und Pandemie auch Wasser (und damit Dürre) in den Blick genommen. Julie Stetter (2023) geht in ihrer Analyse dreier Dürredystopien Texte auf das didaktische Potenzial im Zusammenhang von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ein und verweist darauf, dass Dürredystopien Klimawandel gut nachvollziehbar machen, dass diese aber aufgrund der Coming-of-Age-Topoi auch ablenken könnten. Dass das Phänomen Hitze aber darüber hinaus sehr viele weitere Ansatzpunkte bietet und auch bei bereits bekannten Texten eine eingehendere hitzespezifische unterrichtliche Behandlung sinnvoll ist, hoffe ich hier gezeigt zu haben.

Literatur

Primärliteratur

- Bach, Tamara (2015). *Was vom Sommer übrig ist*. Carlsen.
- Bach, Tamara (2020). *Sankt Irgendwas*. Carlsen.
- Brönner, Nele (2015). *Affenfalle*. Luftschacht-Verlag.
- Brooks, Kevin (2012). *Black rabbit summer*. Aus dem Englischen von Uwe-Michael Gutschhahn. Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Camus, Albert ([1942]2021). *Der Fremde*. (80. Auflage). Übers. von Uli Aumüller. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Clayton, Dhonielle, Jackson, Tiffany D., Stone, Nic, Thomas, Angie, Woodfolk, Ashley, Yoon, Nicola (2021). *Blackout: Liebe leuchtet auch im Dunkeln*. Aus dem Englischen von Anja Galić und Katarina Ganslandt. cbj.
- Dölling, Beate (2004). *Schutzfaktor 18*. Beltz und Gelberg.
- Ellermann, Heike (2008). *Der durstige Löwe*. Lappan.
- Frank, Moira (2016). *Sturmflimmern: Roman*. cbt.
- Jestin, Victor (2021). *Hitze*. Aus dem Französischen von Sina de Malafosse. Kein & Aber.
- Kroon, Oskar (2021). *Warten auf Wind*. Aus dem Schwedischen von Stefan Pluschkat. Hummelburg.
- Leilani, Raven (2021). *Hitze*. Aus dem amerikanischen Englisch von Sophie Zeitz. Atlantik.
- Lloyd, Saci (2013). *Euer schönes Leben kotzt mich an! Ein Umweltroman aus dem Jahr 2015*. Aus dem Englischen von Barbara Abedi. Arena.
- Lobrecht, Felix (2021). *Sonne und Beton: Roman* (15. Auflage). Ullstein.
- McCarthy, Cormac (2007). *Die Straße*. Übersetzt von Nikolaus Stingl. Rowohlt.
- Othmann, Ronya (2022). *Die Sommer: Roman*. Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Penzek, Till und Neuhaus, Julia (2022). *Die Klimaschweine* (2. Auflage). Kunststifter.
- Petrović, Jasminka (2023). *Der Sommer, als ich fliegen lernte*. Übersetzung von Marie Alpermann. Tulipan Verlag.
- Raich, Sarah (2021). *All that's left*. Piper.
- Ramuz, Charles Ferdinand ([1922]2023). *Sturz in die Sonne*. Übersetzt von Steven Wyss. Limmat Verlag.
- Richter, Jutta (2015). *Helden*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Robbe-Grillet, Alain (1959). *Die Jalousie oder die Eifersucht*. Übertragen von Elmar Tophoven. Carl Hanser.
- Sachar, Louis ([1998] 2022). *Löcher: Die Geheimnisse von Green Lake*. Aus dem amerikanischen Englisch von Birgit Kollmann. Gulliver von Beltz & Gelberg.
- Sandler, Klaus (1974). *Tom macht den Sprung aus dem Fenster rückgängig*. Georg Lentz-Verlag.
- Sharif, Gulraiz (2022). *Ey hör mal!*. Übersetzt von Sarah Onkels und Meike Blatzheim. Arc-tis.
- Shusterman, Neil, & Shusterman, Jarrod (2019). *Dry* (4. Auflage). Übersetzt von Pauline Kurbasik und Kristian Lutze. Sauerländer.
- Šteger, Aleš (2022). *Als der Winter verschwand*. Übersetzt von Matthias Göritz. Mit Illustrationen von Tina Dobrajc. Karl Rauch.
- Storm, Theodor ([1864] 2021). *Die Regentrude*. Insel Verlag.
- Taruishi, Mako (2011). *Mir ist so heiß!* Aus dem Japanischen von Ursula Gräfe. Moritz Verlag.
- Timm, Uwe (1980). *Heißer Sommer*. Rowohlt.
- Wacker, Florian (2015). *Dahlenberger*. Verlagshaus Jacoby & Stuart.

Sekundärliteratur

- Bönkost, Jule (2023). *Kritisch weiß sein. Eine Anleitung zum Mitmachen*. Unrast Verlag.
- Küppers, Achim (2017). Hitze. Johann Peter Hebels Kalendergeschichten im Kontext der Wissens- und Literaturgeschichte eines atmosphärischen Phänomens von der Antike bis zur Gegenwart. In Urs Büttner & Ines Theilen (Hrsg.), *Phänomene der Atmosphäre. Ein Kompendium Literarischer Meteorologie* (S. 433–446). Metzler Verlag.
- Meisch, Simon und Stefan Hofer (2018). Extremwetter. Konstellationen des Klimawandels in der Literatur der frühen Neuzeit. In Stefan Hofer & Simon Meisch (Hrsg.), *Extremwetter. Konstellationen des Klimawandels in der Literatur der frühen Neuzeit* (S. 9–68). Nomos Verlag. (Ethik der Nachhaltigkeitsforschung Bd. 15)
- Schalansky, Judith (2021). Wette und Wetter. In Theodor Storm, *Die Regentrude*. Mit Illustrationen und einem Nachwort von Judith Schalansky (S. 63–78). Insel Verlag.
- Schulze-Bergmann, Joachim (2021). *Zwischen Dystopie, Klimawandel und Pandemie: Zur Wertebildung mit dystopischen Texten (1920–2015) und realpolitischen Krisen für die Sekundarstufen I und II*. Verlag Dr. Kovač.
- Stetter, Julia (2023). Klimanarrative für den Literaturunterricht: Saci Lloyds Jugendroman *The Carbon Diaries* und seine Erzählungen im Gattungskontext der Dystopie. *metaphorik.de* 33/2023, 127–154.

Wanning, Berbeli (2012). In der Hitze des Raumes. Das Ende der Kultur in Liane Dirks Roman *Falsche Himmel*. In Martin Huber, Christine Lubkoll, Steffen Martus, & Yvonne Wübben (Hrsg.), *Literarische Räume. Architekturen – Ordnungen – Medien* (S. 273–284). Akademie-Verlag.

Die Sintflut-Thematik als verborgenes Leitmotiv in den Kinderbüchern von Mira Lobe

1. Einleitung

Das umfangreiche und anhaltend verbreitete Gesamtwerk von Mira Lobe (1913–1995) weist eine Vielzahl von Motiven auf, die sich zu Grundanliegen ihres literarischen Schaffens wie etwa die soziale und die ökologische Frage zusammenfassen lassen (Seibert 2014 a). Eine jüngere, von Georg Huemer verfasste Arbeit bündelt diese Komplexität im Motiv der Empörung (Huemer 2022) und vergegenwärtigt damit erneut die Aktualität der Autorin im gegenwärtigen Diskurs unter dem Begriff des Anthropozäns (Sipl & Rauscher 2022). In den folgenden Überlegungen soll gezeigt werden, dass sich bei Mira Lobe ein weiteres Grundmotiv abzeichnet, insofern wiederholt einzelne Motive wie bedrohliche Katastrophen und Rettung von Tieren und daraus resultierend das Moment der Solidarität unter Tieren wie in einem verlorenen Paradies zusammengeführt werden. Mehrfach werden diese Tierszenen mit sintflutartigen Regenfällen in Zusammenhang gebracht, aber auch damit, dass der Impuls zu solch selbstverständlich erscheinendem Handeln eher einem vorrationalen Bewusstsein entspricht, das Kindern mehr zu eigen ist als Erwachsenen. Insbesondere die immer wieder aufscheinende additive Darstellung von Tieren gemahnt an die Arche-Noah-Urszene, an die notwendige Rettung von Tieren und damit an das Sintflut-Motiv. Diese Motive summieren sich zu einem Motivkomplex, der erst nur latent vorhanden zu einer manifest sich konstituierenden Motivkette anwächst. Im Vergleich dieser Werke ist zu erkennen, dass sich Lobe schon sehr früh beginnend mit ökologischen Fragen befasst hat, wenngleich diese in ihrer doppelsinnigen Erzählweise oft nur verschlüsselt in Erscheinung treten.

Im Horizont einer auf das Kinderbuch fokussierenden literaturgeschichtlichen Sicht ist hervorzuheben, dass die Sintflut-Thematik bei Lobe ihre besondere Ausprägung in den frühen 1970er-Jahren erreicht und damit in der Frühzeit der am Beginn dieses Jahrzehnts sich konstituierenden „Gruppe der Wiener Kinderbuchautor*innen“, in der Mira Lobe als Doyenne ein ohne Zweifel prägender Einfluss zukam (zur „Gruppe“ s. Huemer 2015, 99–124).

2. Mira Lobes Ich-bin-ich als Schlüsselfigur im Motive-Spektrum

2.1 Motivgeschichte als Zugang zum Kinderbuch – eine Vorbemerkung

Einer der grundlegenden Unterschiede im didaktischen Umgang zwischen Allgemeinliteratur und Kinderliteratur ist die beim Kinderbuch gepflogene Reduktion auf das einzelne

Werk. Kinderbücher werden zumeist mit ausschließlich rezeptionsästhetischem Fokus zum Anlass genommen, die Erörterung eines Alltags- oder sonstigen Themas begleitend in Gang zu setzen. Dass solche Reduktion gleichermaßen Werken der Allgemeinliteratur „passiert“, und dass umgekehrt multiperspektivische Zugänge auch Werken der Kinderliteratur ange-diehen werden können, scheint evident. Im Allgemeinen ereilt jedoch Kinderbücher das Schicksal der werk- und motivgeschichtlichen Vereinzelung, auch und gerade dann, wenn sie sich über mehrere Generationen hin erhalten, sie also in den sogenannten Kanon und damit als mehr oder minder brauchbare Beispiele jeweils eines pädagogischen Grundgedankens in ein einschlägiges Ranking gelangen. Damit werden sie von der Werkgeschichte abgehoben, motivgeschichtliche Zusammenhänge gehen verloren, und es vollzieht sich ein rezeptionsgeschichtlicher Automatismus, dem auf dem Feld der Kinderliteratur nur wenige Bücher entgehen. Kurzum: Das Kinderbuch gerät im Allgemeinen sehr rasch in den Automatismus einer pädagogischen Fixierung, der das einzelne Werk zum Exempel pädagogischer Absicht dient. Ungewollt beigetragen zu dieser Praxis, also der Selbstbeschränkung auf das Einzelwerk, hat die Theorie der „werkimmanenten Interpretation“ in der Nachkriegszeit mit ihrem prominentestem Vertreter Emil Staiger, wenngleich die meisten Kinderbuch-Interpretierenden diesen theoretischen Hintergrund eher unbeachtet ließen.

In der Ausstellung „Ich bin ich. Mira Lobe und Susi Weigel“ anlässlich des 100. Geburtstages von Mira Lobe im Wien-Museum von November 2014 bis März 2015 (Seibert, Hue-mer & Noggler 2014), die in diesem Zeitraum nahezu 50.000 Besucher*innen zählte, war in einer Video-Aufnahme aus den 1950er- bzw. frühen 1960er-Jahren ein kurzes Gespräch zwischen der Autorin und Richard Bamberger (1911–2007), dem wohl prominentesten Ver-treter der Idee des „guten Jugendbuches“ (S. Müller 2012), zu sehen und zu hören. Unum-wunden bekundete Bamberger dabei seine Wertschätzung für Lobes Bücher, begründete sein Lob aber ziemlich pauschal damit, sie seien eine Bestätigung dessen, was in seiner Sicht als „das gute Jugendbuch“ in Diskussion stand. Die Proponenten der Idee des „Guten“ im Jugendbuch standen in den 1950er- und 1960er-Jahren noch unter dem Eindruck des Zwei-ten Weltkrieges, und in der pragmatischen Umsetzung dieser Idee konzentrierte man sich jeweils auf das einzelne Buch primär unter dem Aspekt, inwiefern es sich von den Ideolo-gien der Kriegsjahre abwandte oder sich ihnen entgegenstellte, ohne nach weiteren Zusam-menhängen etwa motivgeschichtlicher Art zu fragen. Die werkimmanente Interpretation wurde so zur Rechtfertigungsstrategie des Handlungssystems Kinder- und Jugendliteratur funktionalisiert, und es ist nicht von der Hand zu weisen, dass dieser Pragmatismus im interpretatorischen Umgang auch noch anhaltend fortwirkt.

Die Fokussierung auf bestimmte literarische Motive im Horizont ihrer Fortentwicklung in mehreren Werken geht in der Interpretation zumindest einen Schritt weiter. Im Fall einer größeren Werkgeschichte, wie sie bei Mira Lobe mit etwa hundert Titeln vorliegt, kann sie zu spannenden Segmentierungen des Gesamtwerkes führen. Der einleitend erwähnte Ver-such, eine ganze Reihe von Werken Mira Lobes in drei Gruppen zu segmentieren (Seibert 2014 a) soll hier weitergeführt werden; somit verstehen sich die folgenden Überlegungen als (selbstkritischer) weiterer Schritt zu einer Interpretation, die sich auf größere Teile des Gesamtwerkes von Mira Lobe bezieht. Der erwähnte Ansatz bestand darin, drei von Lobes Werke aus den frühen 1970er-Jahren als Kumulationspunkte einer Mehrzahl von früheren Werken zu verstehen: *Das Städtchen Drumherum* (1970) als Kumulation der ökologischen Frage, *Das kleine Ich bin ich* (1972) mit seiner Manifestation des „cogito ergo sum“ als „das cartesianische Wesen“ und *Die Räuberbraut* (1974) als Kumulation der sozialen Frage. Dabei

wurde die gesamte Komplexität des Motive-Spektrums in den vorangehenden Werken drei Grundideen oder auch Leitmotiven zugeschrieben, der Ökologie, der (Kindheits-)Philosophie und der Frage (sozialer) Gerechtigkeit.

2.2 Figurenwandel im Kinderzimmer

Im Umfeld der genannten Lobe-Ausstellung, die im Hinblick auf die jahrelange Präsenz von Lobes Illustratorin Susi Weigel in Vorarlberg nochmals 2015/16 im Museum in Bregenz gezeigt wurde, hatte man den Eindruck, dass das von den beiden kreierte und titelgebende Fantasiewesen einen Paradigmenwechsel in den Kinderzimmern mit sich gebracht hatte. Sowohl in Wien als auch in Bregenz war jeweils über den Eingangsportalen der Museen ein übergroßes Ich-bin-ich platziert, und die Kinder, die zur Ausstellung kamen, wurden ermuntert, ihre nach Anleitung im Buch selbstgefertigten Ich-bin-ich-Puppen mitzubringen. Wenn man an die in Kinderzimmern aufbewahrten Figuren vor 1972, dem quasi Geburtsjahr des Ich-bin-ich, denkt, dann rangieren wohl verschiedenste Tiere, meist auch als Kuscheltiere und Erinnerungen aus Zoo-Besuchen an oberster Stelle sowie Puppen aller Art; dazu kommen der durchaus lebensnahe Kasperl mit dem ihn umgebenden Figurenensemble, und all diese Kinderzimmer-Mitbewohner haben lange Tradition. Erinnerung sei nur an Franz Karl Ginzkeys Verserzählung *Florians wundersame Reise über die Tapete* (1927, mit mehreren Neuauflagen nach 1945), einer Befreiungsgeschichte, in der die mutigen Taten des Protagonisten von einem ihn begleitenden Figurentrio unterstützt werden, von dem es nach mehreren Abenteuern im Refrain wiederholt heißt „Darüber freu'n sich diese Drei, Wurstel, Dackel, Papagei.“ Kinder sind also über Generationen hinweg von immer wiederkehrenden Puppen und Tierfiguren umgeben, denen in ihren Spielen bzw. in ihrer Wirklichkeitsbewältigung ein breiter Raum zwischen Magie und Wirklichkeit beizumessen ist; schließlich gab und gibt es auch – nicht zu vergessen – die seit den 1950er-Jahren auf dem Markt befindlichen Barbie-Puppen, die als Ausdruck besonderer Modernität absoluten Realismus vergegenwärtigen sollen.

Nun aber bringen anlässlich des 100. Geburtstages von Mira Lobe Kinder scharenweise die selbstverfertigten Konterfeis dieses Fantasiewesens Ich-bin-ich mit, das es nun schon seit bereits mehreren Kinder-Generationen nach dessen Ersterscheinung gibt, ein Wesen, das gleichsam sich selbst erfindet und offensichtlich eine wirklichkeitsstiftende Aura vergegenwärtigt, die früheres Puppensein infrage stellt. Die Erfolgsgeschichte des Ich-bin-ich fand inzwischen ihren Niederschlag in zahlreichen Neuauflagen sowie in Übersetzungen und Vertonungen (s.u.), und man darf davon ausgehen, dass dieser Paradigmenwechsel in der Kinderzimmer-Puppenlandschaft offensichtlich tiefere Ursachen hat, als den einer zugkräftigen Marketing-Idee.

2.3 Das Niedliche und das Numinose

Im Zugang auf den motivgeschichtlichen Kontext des Ich-bin-ich wird erkennbar, dass es in zwei dominanten Zusammenhängen mit dem Gesamtwerk Mira Lobes steht: Das Ich-bin-ich ist eine Kunstfigur, ein kreatives, von (Kinder-)Hand gemachtes Erzeugnis, wie auch einige andere Figuren Lobes, und der Gang der Handlung, soweit von einer solchen

überhaupt die Rede sein kann, ist in geradezu minimalistischer Form eine additive Darstellung von Tieren, wie sie in den Büchern von Lobe vielfach vorliegen und wie noch ausführlich zu zeigen sein wird. Beim erstgenannten Moment, ihrer „namenlosen“ Kunstfigur mit ungewisser Zugehörigkeit, wird meist übersehen, dass der Handlung ein kreativer Akt vorausgeht, schlicht eine Bastelanleitung auf dem Vorsatzpapier, welche die Dimensionen des Entstehenden mit genauen Angaben bis zu Zentimetermaßen festlegt. Das Ich-bin-ich wird sodann in einem an Heideggers Existenzphilosophie gemahnenden Sinn „in die Welt geworfen“, und die Welt vergegenwärtigt sich Station für Station in Gestalt von Tieren, die eines nach dem andern in Erscheinung treten und nichts anderes repräsentieren als ihre jeweilige Eigenart. Dabei nicht an die Genesis zu denken, an die Erschaffung der Tiere, die am vierten und fünften Tag der Schöpfung eines nach dem andern auftreten, daran hindert allenfalls der scheinbar naiv-niedliche Ton, in dem die Begegnungen geschildert werden. Das Aufzählen – beginnend mit Vögeln und Schmetterlingen gefolgt vom Frosch, dem Pferd, Kuh und Ziege, Fischen und nochmals Vögeln, Nilpferd, Papagei und schließlich bis zu den (bereits domestizierten) Hunden – lässt sich mit der Aufzählung der Tiere in der Genesis ganz gut zur Deckung bringen. Es zeigt sich, dass hinter dem rätselhaften und sich selbst als Rätsel empfindenden (Fantasie-)Wesen Ich-bin-ich doppelsinnig die Anleihe an der Genesis sich fortsetzt, in der nach den Tieren der Mensch in die Welt gesetzt wird und den Sinn seines Daseins zu erkunden sucht.

Lobes *Das kleine Ich bin ich* (1972) ist nur sehr bedingt der Gattung Tierbuch zuzuzählen, in der mit den Tieren zumindest minimal irgendeine Spur von Handlung in Gang zu setzen wäre, um von Gattungszugehörigkeit reden zu können; die Tiere haben hingegen ausschließlich die Funktion, dem neuen, nach ihnen in die Welt gekommenen Wesen zu erklären, dass es zwar da oder dort Ähnlichkeiten mit ihnen aufweist, jedoch „bestimmt“ keinem einzelnen von ihnen zugehört, sondern etwas ganz anderes ist und deshalb nicht in ihre Gemeinschaft aufgenommen werden kann. Die additive Darstellung, das Aufzählen von Tieren, das in Lobes Büchern bis zurück zur Zoo-Geschichte *Der Tiergarten reißt aus* (1954) vielfach begegnet, eröffnet jedoch auch einen zweiten Deutungshorizont: das sukzessive Auftreten der Tiere vor und nach der Sintflut, in der mit Noah, dem zweiten Stammvater, ein neuer Abschnitt der Menschheitsgeschichte beginnt. Das mag etwas weit hergeholt erscheinen, man denke aber an die Lobe-Erzählungen wie *Hannes und sein Bum-pam* (1961) und *Bimbuli* (1964) (s.u.), motivische Vorläufergeschichten bzw. -figuren, deren Auftreten jeweils mit geradezu sintflutartigen Regengüssen in Verbindung steht. Damit soll nicht suggeriert werden, dass Lobes Kinderbücher unbedingt in einem religiösen Horizont interpretiert werden müssen; das bleibt didaktischen Überlegungen überlassen, könnte herausfordernd sein, wäre aber sicher auch wieder eine einengende Deutung. Vielmehr geht es darum, den motivgeschichtlichen Zugang grundsätzlich zu erweitern und damit den tieferen Wirkungshintergrund ihrer Bücher zu erklären, der gewiss nicht allein in der Lieblichkeit und dem Niedlichen ihrer Figuren begründet ist. *Das kleine Ich bin ich* ist zum einen durch die besondere Sprache geprägt, die Lobe eben für dieses Buch gefunden hat, wie oft sehr zu recht schon hervorgehoben wurde, einer Mischung von Reim und freien Rhythmen, die das Erzählte besonders einprägsam macht. Ein weiterer Grund ist durch die besonders enge Zusammenarbeit mit ihrer Illustratorin, Susi Weigel, und deren besonders anschaulichen Bildern gegeben. Dann aber verbirgt sich dahinter eine tiefe rätselhafte Symbolik, in der dem scheinbar Niedlichen das Numinose, das Religiös-Mythische und nicht zuletzt das eigentlich schreckliche Allein-in-der-Welt-Sein entgegensteht.

3. Oberfläche und Tiefendimension der Motive

3.1 Die Vorläufer des Ich-bin-ich und die Anbahnung des ökologischen Horizonts

3.1.1 Das populäre Triptychon – die Ich-Findung

Wenn man aus dem umfangreichen Gesamtwerk Mira Lobes drei Titel herausgreift, die sich anhaltend breiter Beliebtheit erfreuen und zumindest in Österreich zum Kanon der Kinderliteratur gezählt werden können, dann sind es mit einiger Wahrscheinlichkeit *Die Omama im Apfelbaum* (1965), *Das Kleine Ich bin ich* (1972) und *Valerie und die Gute-Nacht-Schaukel* (1981). Als Gründe für die Zugehörigkeit zum Kanon werden gemeinhin die Beliebtheit bei der Leserschaft und die Höhe der Auflagen und Neuauflagen ins Feld geführt, die es den Verlagen ermöglichen, die Werke auch in mehreren Lesergenerationen in Umlauf zu halten. Im gegebenen Fall ist aber auch zu betonen, dass die genannten Titel eine erhebliche Tiefendimension aufweisen. Neben dem zur Formel der Selbsterkenntnis gewordenen „Ich bin ich“ der gleichnamigen Kunstfigur ließe sich auch für die beiden anderen Werke das „Ich denke, daher bin ich“ des René Descartes sowie das „Ich und du“ Martin Bubers ins Spiel bringen, der sozusagen zur Vätergeneration Mira Lobes gehört. Mit gehöriger Relevanz wäre auch auf Sigmund Freud zu verweisen, vor allem im Hinblick auf die Sphäre des Traumes bzw. des Tagtraumes in ihren Werken. Insbesondere gilt dies auch für ihren zeitnah verfassten Roman *Die Räuberbraut* (1974), in den zahlreiche frühere Motive eingewoben sind; ihm kann man in allen Versuchen der Protagonistin, eine verrückt gewordene (Erwachsenen-) Welt zu korrigieren, eine primär ökologische Thematik zubilligen. Zum ändern aber ließe sich – mit Bezug auf das Kindheitsbild der tiefenanalytischen Entwicklungspsychologie – als eine generelle Beobachtung die These voranstellen, dass Lobe sich mit ihren Figuren weniger auf die gleichsam dramatischen Phasen der kindlichen Entwicklung konzentriert, also die der frühkindlichen Sexualität bzw. der Pubertät, als vielmehr auf die dazwischen liegende Latenzperiode als einer Phase der Selbstfindung jenseits der unmittelbaren Konflikte mit den Eltern. Wir hätten es demnach gewissermaßen mit einer exklusiven Freud-Rezeption zu tun. Nichtsdestoweniger erklärt sich mit diesen Tiefendimensionen das anhaltende Interesse an den Werken Mira Lobes und nicht zuletzt auch generell der Umstand, dass diese für die Etablierung im Kanon-Status von einiger Bedeutung sind. In diesem Triptychon variiert Mira Lobe als gemeinsame Motivik das Problem der Ich-Findung des Kindes, das, noch im magischen Denken befindlich, erste Welterfahrungen bzw. Herausforderungen der es umgebenden Welt in Angriff nimmt. Ähnlich wie das Ich-bin-ich wechselt auch Valerie ihre Identität durch das Ausprobieren verschiedener Kopfbedeckungen, und Andi, der (tag-) träumende Held im Apfelbaum, entfaltet erst durch die fantasierte Existenz einer Großmutter seine eigentliche Identität.

3.1.2 Das ökologische Triptychon – die Sintflut-Thematik

Dem Triptychon der Ich-Findung lassen sich aus dem Fundus der noch bekannten Werke Lobes, die in anhaltenden Neuauflagen im Junfermann-Verlag bis heute im Umlauf sind und die somit dem Kanon zugezählt werden können, drei weitere hinzufügen, die eine auffal-

lende Gemeinsamkeit haben. Es sind dies *Hannes und sein Bumpam* (1961), *Bimbuli* (1964) und *Komm, sagte die Katze* (1975). Die Gemeinsamkeit besteht – die ökologische Thematik nun unmittelbar ansprechend – in der Zuwendung zur Tierwelt in einem an den Schöpfungsmythos gemahnenden Horizont, wobei die Sintflut und die damit verbundene Rettung der Tiere gleichsam als ein zweiter Neubeginn der Schöpfung in Szene gesetzt erscheint.

Der Protagonist in *Hannes und sein Bumpam* fällt im Kindergarten unter den anderen Kindern als Träumer und Außenseiter auf. Als es regnet, glaubt er durch die Fensterscheiben eine Regenfrau zu erkennen und möchte sie mit Plastilin nachbilden. Als er sich zur Vollendung seines Werkes ein Büschel Haare abschneidet, nimmt ihm die Kindergarten-tante die Schere weg; nun kann er kein Buntpapier mehr schneiden. Er hilft sich damit, dass er es reißt und bastelt auf diese Weise sein Wundertier Bumpam. Das gefällt allen Kindern so gut, dass sie auch nur mehr Buntpapier reißen möchten und auf die Scheren verzichten, wobei es sich bei ihren Erzeugnissen um verschiedene Tiere handelt, die sowohl dem Tiergarten als auch der Tierwelt am Bauernhof zuzuordnen sind. Hannes wird mit seiner kreativen Erfindung zum Mittelpunkt des Geschehens und ist nun kein Außenseiter mehr. Auffallend erscheint, dass der übergroßen Figur der Regenfrau in der (einzigen ganzseitigen) Illustration von Susi Weigel erhebliches Gewicht verliehen wird, sodass dieses auf kindliche Fantasie zurückgeführte Wesen in einen mythisch-numinosen Raum gerückt erscheint.

Zu dieser Erzählung Lobes findet sich ein interessanter interpretatorischer Hinweis im Buch *Zauberkreide* von Gundel Mattenkloft: Hannes sei anfangs seiner Umgebung „entfremdet“, erst das gelungene Produkt integriere ihn und ver helfe ihm zur Anerkennung (Mattenkloft 1989, 276). Mattenkloft verweist auch auf eine mögliche Fortschreibung dieses Buches von Lobe durch Irina Korschunow in ihrer ähnlichen Gestaltung *Hanno malt sich einen Drachen* (1978); solchen diachronen Zusammenhang retrospektiv erweiternd wäre an die heute kaum mehr bekannte Geschichte einer allerdings sehr bekannten Schriftstellerkollegin zu erinnern, Anna Maria Jokl und ihre Erzählung *Die verzeichneten Tiere* (1950), in der die Anklänge an die Genesis überdeutlich sind (Seibert 2014 b);¹ insbesondere die Rolle des ständig kritischen Frosches scheint Lobe von Jokl direkt übernommen zu haben. Ein weiterer sehr naher Zusammenhang besteht mit Otfried Preußler, dessen Wetterhexe Rumpelpumpel in seiner Märchenparaphrase *Die kleine Hexe* (1957) mit Lobes Regenfrau eine Motivverwandtschaft aufweist. Im gleichen Jahr wie *Hannes und sein Bumpam*, 1961, erschien auch Lobes (heute vergessenes) Kinderbuch *Das fünfte Entlein*, ein weiterer Vorläufer zum Ich-bin-ich.

Lobes Titelfigur *Bimbuli* ist ein sogenanntes Puppenkind, das von Annerl und Peter aus alten Fetzerln genäht und für das Vater-Mutter-Spiel verwendet wird. Mit dieser Entstehungsgeschichte ist *Bimbuli* auch eine Vorläuferfigur zum sechs Jahre später erscheinenden Bestseller *Das kleine Ich bin ich*. „Die Wiese war grün und stand voll bunter Blumen“ in der Einleitung ist die fast wortidentische Vorwegnahme des Ich-bin-ich-Beginns: „Auf der bunten Blumenwiese geht ein buntes Tier spazieren“. Das Fetzerltier *Bimbuli* befreundet sich mit einem Küken, das eben aus den Eierschalen geschlüpft ist. Im Wasser unter einem alten

1 Anna Maria Jokl (1911–2001), geb. in Wien, war Kinderbuchautorin, Journalistin und Psychoanalytikerin. Ihre bekanntesten und mehrfach neu aufgelegten Kinderbücher sind *Die wirklichen Wunder des Basilius Knox* (1948) und *Die Perlmutterfarbe* (1948); zweitgenanntes wurde zuletzt 2008 von Marcus H. Rosendorfer verfilmt. (Eine ausführliche Biographie siehe bei Susanne Blumesberger: *Handbuch der österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorinnen*. Böhlau 2014.)

Hut als Regenschutz schwimmend beginnt nun eine aufregende und bedrohliche Fahrt, in der peu à peu Tierfreunde – Frosch, Maus, Hirschkäfer, Heuschreck, Schmetterling, Igel, Eichkatzerl, Raupe, zwei Ameisen und zuletzt ein Käfer – eingesammelt werden. Mit dieser Kleintier-Arche-Noah ist der deutlichste Hinweis auf die Sintflut-Thematik als Binnenhandlung gegeben; dreimal heißt es: „Draußen rauschte der Regen“, und in Versalien gesetzt: „Und das Wasser stieg“. Das Küken gelangt schließlich wieder zur Henne zurück und mit dem Erscheinen der Kinder am Ufer schließt sich der Rahmen.

Beide Erzählungen handeln also von Tieren in ihrer engen Verbundenheit mit Kindern, die sich ihnen besonders nahe fühlen. 1975 folgt dann ein weiterer motivverwandter Titel mit *Komm, sagte die Katze*. Am Beginn der Handlung zeichnet sich mit Regen ohne Ende eine Sintflut-Stimmung ab. Auf einem im Dauerregen entwurzelten und dahinschwimmenden Baum treibt eine Katze, die dann eins nach dem andern hilflos schwimmende andere Tiere zu sich auf den Baumstamm nimmt. Neben Schwein, Hund, Hahn und Henne kommt auch eine Maus entgegen der sprichwörtlichen Feindschaft zur Katze sowie andererseits ein Fuchs, vor dem im Alltag die Katze sich fürchtet, nicht aber in dieser außergewöhnlichen Situation. Als das Wasser wieder sinkt, geht die Tierpromenade – als wäre ein neues Paradies angebrochen – auf das Haus zu, das man, die Bilder verfolgend, als jenes erkennt, das am Beginn in den Fluten zu versinken droht. Der Unterschied zu dem voran genannten Triptychon besteht darin, dass nun die Handlung von Tierfiguren getragen wird und Menschen(-kinder) nur am Rande oder gar nicht mitwirken.

Komm, sagte die Katze wird der Ähnlichkeit des Titels wegen mit dem ein Jahr späteren *Komm, sagte der Esel* (1976) unwillkürlich in einem Atemzug genannt, obwohl damit ein ganz anderer Erzähltyp vorliegt. Der darin als Protagonist dienende Esel gehört einem geldgierigen Händler, der ihm schwerste Lasten aufbürdet. Als der schwer Beladene zusammenbricht, hält ihn ein zweiter Esel zur Verweigerung an; beide werden bestraft und angepflöckt, können sich aber zu zweit befreien und suchen ein besseres Los. Gewiss kann man beide Titel motivbezogen unter dem Aspekt der Solidarität behandeln; das verstellt jedoch den Blick darauf, dass in der Katzensgeschichte (die natürlich keine Katzensgeschichte im Sinne simpler Kinderbuch-Poetologie ist) eine Kettenhandlung vorliegt, die mit ihrer Anlehnung an das Arche-Noah-Motiv eine weitere Bibel-Interpretation darstellt.

3.1.3 Tier-Rettungs-Variationen

Aus dem umfangreichen Œuvre Mira Lobes wären noch mehrere Beispiele zu nennen, in denen die Rettung von Tieren als vorrangiges Motiv aufscheint. Neben dem schon genannten Frühwerk *Der Tiergarten reißt aus* etwa der im gleichen Jahr erschienene, heute aber kaum noch bekannte kleine Roman *Der Bäbu* (1954), die Geschichte des „Bärenbundes“, einer Gemeinschaft von Kindern, die sich zur Aufgabe gemacht haben, Tieren zu helfen, die in Not geraten sind.² Anhaltend bekannt ist aber nach wie vor *Das Städtchen Drumherum* (1970): Schauplatz ist eine kleine Stadt, dicht am Wald, dem Spielplatz der Kinder, wo auch viele Wald- bzw. Bach-Tiere zuhause sind, Hasen, Frösche, Mäuse, Wildschweine,

2 Der Bärenbund erinnert an den Roman *Müssen Tiere draußen bleiben?* (1967) von Marlen Haushofer, mit der Mira Lobe befreundet war, wie in der Dissertation von Georg Huemer belegt wird (Huemer 2015, 308).

Hirschkäfer, Libellen u.a.m. Der Bürgermeister, Vater von Julius und Juliane, will mit großen Visionen, die jedoch auf Kosten des Waldes und gegen den Willen der Kinder gehen, die Stadt vergrößern. Mit Hilfe der Fee Hullewulle (in ähnlicher Funktion wie die Regenfrau in *Hannes und sein Bumpam*) gelingt es den Kindern, das Unheil abzuwenden. Sie bereitet dem Bürgermeister nachts schreckliche Träume, er sei ein Kind, ohne Möglichkeit spielen zu können, oder er sei ein Hase, der um sein Leben rennen muss. Der Wald kann schließlich gerettet werden, das Städtchen wird „drumherum“, also den Wald bewahrend, gebaut.

Diese Tier-Rettungs-Variante verdankt ihre Popularität nicht zuletzt der Vertonung durch Lisa Naske 2013, nachdem sie bereits zwei weitere Titel von Lobe zu Musiktheater-Aufführungen gebracht hatte, 2001 *Das kleine Ich bin ich* und 2006 *Die Omama im Apfelbaum*. Ausführlich äußert sich Naske dazu in ihrem Beitrag zum Lobe-Katalog (Naske 2014). Damit bilden diese drei Titel ein eigenes mediales Triptychon.

Aus dem weiteren Fundus der Erzählungen Mira Lobes lässt sich zu den hier erörterten Motivzusammenhängen geradezu augenfällig ihre Erzählung *Hochwasser* heranziehen: Die Ich-Erzählerin, ohne Zweifel die Autorin, hält sich darin als kleines Mädchen mit ihrer Mutter auf einem Dorf in den Bergen auf, als es eines Tages zu regnen anfängt, und „es hörte gar nicht mehr auf.“ (Lobe, *Hochwasser*, 38) Der erst kleine Bach schwillt an, tritt „aus den Ufern und überschwemmte die Wiesen.“ (Ebd.) „Von Stunde zu Stunde kroch der See näher ans Haus heran.“ (Ebd., 39) Längere Passagen beschreiben wortreich die Bedrohung durch das Wasser, das auch am Haus, in dem sie untergebracht sind, immer höher ansteigt. Von „der schwarzen Flut“ ist die Rede (ebd., 40), davon, dass der ehemalige Bach nun ein reißender Fluss ist (ebd., 41) und von „lehmbrauner Flut“ (ebd., 41). Schweine und Hühner müssen in Sicherheit gebracht werden, die Mutter hilft dabei, und da entdeckt das Mädchen auf einem vorbeitreibenden Strohdach eine kleine Katze. Ganz außer sich vor Furcht und Mitleid begehrt sie die Rettung des Tieres, welche die Mutter mit einem der erst widerstrebenden Bauern erwirkt. In dieser dramatischen Aktion, in der die Mutter auch die Bewunderung bei ihrer Tochter hervorruft, vollzieht sich gleichsam eine kindliche Urszene, in der das Grauen vor dem Hochwasser sich mit der Tier-Rettung zu einem anhaltend fest gekoppelten Motiv verbindet. Die Erzählung ist 1968, in Österreich erst 1998, also posthum veröffentlicht worden, vermutlich aber früh entstanden und beschreibt jedenfalls ein sehr frühes Erlebnis, das für Lobe prägend geworden ist.

Ein weiterer Titel, aus dem man eine bemerkenswerte Episode dem Motiv der Tier-Rettung zuordnen kann, ist die Schulanfang-Geschichte *Morgen komme ich in die Schule* (1979). Gegenüber einer Unmenge von Kinderbüchern, in denen der Eintritt in die Schule als Beginn einer neuen Lebensphase geschildert wird, zeichnet sich Lobes Version dieser Subgattung durch eine besondere Episode aus: Der Protagonist wird von der Lehrerin durch die Schule geführt, und sie erklärt dem Buben die Räumlichkeiten, was alles für ihn neu sein wird, und unter anderem die Funktion des Schulwirts, der auch die Aufgabe habe, dafür zu sorgen, dass keine Hunde und Katzen in das Schulhaus kämen, sie seien in der Schule verboten. Ganz beiläufig und überraschend fällt dem Buben dazu ein „Tiger und Löwen auch“, und nun entsteht aus dieser etwas skurrilen Replik ein Stakkato-Wort-Ping-Pong zwischen Lehrerin und künftigem Schüler, in dem sie wechselseitig Tiere aufzählen, als wäre eben die Arche-Noah zu eröffnen; Susi Weigel sah sich veranlasst, diese Episode gleich mit einem doppelseitigen Bild zu illustrieren, in dem die Schule für einige Tagtraum-Augenblicke ihre Pforten für die gesamte Tierwelt öffnet. Gleichzeitig bleibt aber bewusst, dass diese Öffnung eben nur ein Traum-Bild darstellt, das die Schul-Wirklichkeit konterkariert.

Das letzte der zehn Bilderbücher, die Mira Lobe zusammen mit Angelika Kaufmann gestaltet hat, *Laura im Traumbaum* (1992), geht von einer Kinderszene aus, die sehr beliebt und verbreitet, aber auch sehr herausfordernd ist. Laura, noch Vorschulkind, zeichnet am Tisch sitzend ihr Zimmer auf einen großen Bogen Papier. Dann steigt sie, begleitet von ihrer Katze Minka, selbst in ihr Bild und gelangt in einer Traumlandschaft zu einem Brunnen mit drei steinernen, nackten Bübchen mit Fisch und Frosch, die bei ihrem Eintreffen lebendig werden, und die sie mit Blumenkränzen ausstattet. Im Traumbaum mit den Buben kletternd tauchen Elefanten aus Afrika auf und ein Eichhörnchen, das Flöte spielt. Der „Weg zurück in die Wirklichkeit“ führt Laura und ihre Katze von diesem paradiesischen Sehnsuchtsort wieder zurück in ihr Bild und ihr Zimmer, in das inzwischen das Mondlicht scheint. Offensichtlich birgt dieses als eines der letzten Bücher Lobes und damit als Abschiedsbuch zu lesendes Opus eine tiefe Symbolik, die es zu einem Schlüsselwerk für die gesamte Lobe-Interpretation macht. Zu dieser Symbolik gehört auch der Fluss, den sie am Weg zum Traumbaum überschreitet und der auf ihrem Rückweg zur „Flut“ angewachsen ist, wenn es heißt: „Und unseren Kränzen ist durstig zumut‘: Schwupps werfen wir sie in die nächtliche Flut.“ „Flut“ ist ein Wort, das in der vorgegebenen Topographie eher übertrieben erscheint, aber wohl immer die bedrohliche Bedeutung hat, die ihm von frühester Erfahrung – in der erwähnten Erzählung *Hochwasser* – mitgegeben ist.

4. Ausblick

Einige der hier vorgetragenen Tier-Rettungs-Variationen erwähnt auch der Salzburger Germanist Karl Müller in seinem Beitrag zum Lobe-Katalog (Müller 2014), in dem er sich mit „Wiederkehrenden Motiven in der Literatur von Mira Lobe“ befasst. Vor allem aber ist hervorzuheben, dass Müller der Frage nachgeht: „Woher kommt es, dass viele ihrer Texte die Kraft besitzen, zu Erwachsenenbüchern, zu Gleichnissen und Parabeln gesellschaftlicher Zustände und menschlicher Existenz zu reüssieren [...]?“ (Ebd., 144) Diese Kardinalfrage der Kinderbuchinterpretation verweist mit seltener Verve auf die Notwendigkeit, in der Motivbehandlung ein und derselben Autorin unterschiedliche Stilebenen und unterschiedliche Gattungen in Betracht zu ziehen.

Mit den hier entfalteten Erläuterungen zur Sintflut-Thematik als Motivhintergrund, in dem die Tier-Rettungs-Variationen bei Mira Lobe eingebettet sind, ist ein Versuch zur Antwort auf die von Müller gestellte Frage gegeben. Gewiss gibt es eine Vielzahl von Motivzusammenhängen und mehrere Motivketten im Gesamtwerk Mira Lobes zu entdecken, auch wenn sie diese – was dem tieferen Sinn von Literatur widerspräche – nicht selbst explizit thematisiert hat. Die behauptete Verbindung der vielen Tier-Rettungs-Variationen mit der Sintflut-Thematik lässt sich auch durch die etymologische Erklärung des Begriffs „Sintflut“ aufschlüsseln: Der Begriff ist nicht, wie im Volksmund üblich, von „Sünde“ hergeleitet, sondern auf eine andauernde, umfassende Überschwemmung zu beziehen; man könnte auch von allgegenwärtig sprechen und damit die Bedrohung der Tierwelt, der Natur insgesamt meinen, der sie durch den Menschen im Anthropozän in zunehmendem Maße ausgesetzt ist. Erkennbar sollte werden, dass in der Sicht Mira Lobes, schon im Frühwerk beginnend, die Rettung der Tiere aus einer andauernden, umfassenden und allgegenwärtigen „Überschwemmung“ – sei diese wörtlich oder symbolisch als Unrecht vergegenwärtigt – einer kindlichen Hoffnung auf Wahrung des Paradieses entspricht. Wir haben es mit einem

Prinzip Hoffnung auf ein erneutes Paradies zu tun, das jedenfalls auf der Ebene kindlichen Bewusstseins möglich scheint.

Man kann von der Sintflut-Darstellung bei Mira Lobe behaupten, dass sie eine weg-begleitende Idee, ein Leitmotiv ist, das, wie zuletzt gezeigt, im Begriff der Flut explizit thematisiert, in mehreren Werken als Grundstimmung gegenwärtig ist. Mira Lobe fand eben mit diesen Werken nicht nur größte Verbreitung, sondern hatte auch immensen Einfluss auf ihre Schriftsteller-Kolleg*innen, insbesondere in der um sie sich scharenden „Gruppe“ (s.o.); diesen nachzugehen würde sich in allen Fällen lohnen.

Literatur

Primärliteratur (Auswahl zu Mira Lobe)

Bimbuli. Ill.: Susi Weigel. Jungbrunnen 1964.

Das kleine Ich bin ich. Ill.: Susi Weigel. Jungbrunnen 1972.

Große Freunde – kleine Freunde. Jungbrunnen 1998.

Hannes und sein Bumpam. Ill.: Susi Weigel. Jugend und Volk 1961.

Hochwasser. Erzählung. – In: Hans Peter Richter: *Schriftsteller erzählen von ihrer Mutter*. Freiburg, Colmar, Paris: Alsatia 1968. // Neuaufl. (hier zitiert) – In: *Große Freunde – kleine Freunde*, 36–44.

Komm, sagte der Esel. Ill.: Angelika Kaufmann. Jugend und Volk 1976.

Komm, sagte die Katze. Ill.: Angelika Kaufmann. Jugend und Volk 1975.

Laura im Traumbaum. Ill.: Angelika Kaufmann. Dachs-Verlag 1992.

Morgen komme ich in die Schule. Ill.: Susi Weigel. Jugend und Volk 1979.

Valerie und die Gute-Nacht-Schaukel. Ill.: Winfried Opgenoorth. Jungbrunnen 1981.

Sekundärliteratur

Huemer, Georg (2015). *Mira Lobe. Doyenne der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur*. Praesens Verlag.

Huemer, Georg (2022). Empörung als zentrales Motiv im Nachhaltigkeitsdiskurs der Kinderliteratur. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 149–165). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 11)

Mattenklott, Gundel (1989). *Zauberkreide. Kinderliteratur seit 1945*. J.B. Metzler.

Müller, Karl (2014). Jüdische Erfahrung im Werk Mira Lobes. Zu einigen Aspekten ihrer Welt und Schreibweise. In Ernst Seibert, Georg Huemer & Lisa Noggler (Hrsg.), *Ich bin ich. Mira Lobe und Susi Weigel* (S. 144–148). Wien Museum, Residenz Verlag.

Müller, Sonja (2012). Kindgemäß und literarisch wertvoll. Untersuchungen zur Theorie des guten Jugendbuches. *Anna Krüger, Richard Bamberger, Karl Ernst Maier*. Peter Lang.

Naske, Lisa (2014). Wann passiert Musik? Zur Vertonung von Lobes Büchern. In Ernst Seibert, Georg Huemer & Lisa Noggler (Hrsg.), *Ich bin ich. Mira Lobe und Susi Weigel* (S. 244–246). Wien Museum, Residenz Verlag.

- Seibert, Ernst (2014 a). Spätes Nachdenken über das Frühe. Mira Lobes neue Poetik in den 1970er-Jahren. In Ernst Seibert, Georg Huemer & Lisa Noggler (Hrsg.), *Ich bin ich. Mira Lobe und Susi Weigel* (S. 220–244). Wien Museum, Residenz Verlag.
- Seibert, Ernst (2014 b). Zwei „Fälle“ zum Thema Angstbewältigung. Anna Maria Jokls „späte“ Kinder-Erzählungen als missing link in der Kinder-Literaturgeschichte. In Susanne Blumesberger, Bettina Kümmerling Maibauer, Jana Mikota & Ernst Seibert (Hrsg.), *„Hieroglyphe der Epoche?“ Zum Werk der österreichisch-jüdischen Autorin Anna Maria Jokl (1911–2001)* (S. 109–124). Praesens Verlag.
- Seibert, Ernst (2022). *Kindheitsgenealogien. Literatur und Kindheit im Jahrhundert des Kindes*. Praesens Verlag.
- Seibert, Ernst; Huemer, Georg & Lisa Noggler (Hrs.) (2014). *Ich bin ich. Mira Lobe und Susi Weigel*. 399. Sonderausstellung des Wien Museums. 6. November 2014 bis 1. März 2015. Wien Museum, Residenz Verlag.
- Sippl, Carmen & Erwin Rauscher (Hrsg.) (2022). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich Bd. 11)

Eis als Relikt

1. Einleitung

Im Fokus dieses Beitrags, der sich auf den thematischen Schwerpunkt ‚Eis‘ konzentriert, stehen drei fiktionale Texte, und zwar der ökologische Abenteuerroman *Der letzte Bär* von Hannah Gold (2022), der ökologische Thriller *Unter Null Grad. Countdown im Eis* von Ele Fountain (2021) und *White Zone. Letzte Chance* von Katja Brandis (2017). Das Thema ‚Eis‘ gehört zu den beliebtesten in der Kinderliteratur (vgl. Martin 1994, de Beer 1987, Loth-Ignaciuk 2022, Michaelis 2023). Mit der voranschreitenden Eisschmelze (vgl. Wadhams 2017, Neukirchen 2019) und der zunehmenden Aufmerksamkeit für diesen Prozess in den Medien erfolgt auch in der Kinder- und Jugendliteratur eine sukzessive Verschiebung von idyllischen zu dystopischen ökologischen Katastrophenszenarien. Das Konstatieren von Fakten weicht dem aktiven Mitwirken der Figuren. Dieser Effekt soll auf die Leser*innen transferiert werden. Leitend ist die Frage, ob aus der Perspektive des *Ecocriticism* und der *Econarratology* für die Konzeption von kinder- und jugendliterarischen Katastrophennarrativen spezifische narrative Strategien verwendet werden, die das Potenzial haben, die Rezipient*innen emotional zu berühren und sie zur aktiven Mitgestaltung des neuen Mensch-Natur-Verhältnisses zu motivieren. Mit Hilfe der *Close-Reading*-Methode sollen diese Verfahren identifiziert werden. In einem letzten Schritt wird ein didaktisches Modell unterbreitet, in dem sowohl die thematischen Aspekte des *Ecocriticism* als auch der *Econarratology* zur Geltung kommen sollen.

2. Literarische Beispiele

2.1 *Der letzte Bär* von Hannah Gold (2022)

Im Zentrum des Romans stehen drei tragische Figuren, und zwar das Mädchen April Wood, ihr Vater und der Eisbär namens Bär. Topografisch ist die Handlung auf der norwegischen Bäreninsel in der Barentssee situiert. Nach dem Tod von Aprils Mutter flüchtet ihr Vater in seine Arbeit als Meteorologe und vernachlässigt darüber seine Tochter. Auch Bärs Mutter ist gestorben. Der Grund für den Tod der Eisbärin und den schlechten Zustand des Eisbären liegt in der Klimaerwärmung, insbesondere in der Eisschmelze (vgl. Gold 2022, 180), und in der Verschmutzung der Meere (vgl. ebd., 65). Zwar weiß Aprils Vater um diese gravierenden Veränderungen der Umwelt, aber er unternimmt nichts dagegen (vgl. ebd., 180–183). Es liegt an dem elfjährigen Mädchen, die Revaluation der Tiere zu initiieren. Ihre Mittel sind zwar unkonventionell, aber wirksam (vgl. ebd., 220, 247). Dank ihres resoluten Agierens ist für alle handelnden Figuren ein glücklicher Ausgang möglich.

In der Tiefenstruktur des Textes lässt sich ein „Katastrophennarrativ“ (Dürbeck 2018, 7) identifizieren. In seinem Fokus stehen die Geschichte des von Menschen ausgelösten

Zerfalls und des Untergangs der nichtmenschlichen Natur sowie das Artensterben. Dieses Narrativ stellt die Opfer ins Zentrum. Im ökologischen Abenteuerroman *Der letzte Bär* von Hannah Gold (2022) geht es vorerst um die Population der Eisbären. Um die Dramatik zu erhöhen, wird von Beginn an ausdrucks- und situationsvermittelte Empathie für die Figur des Eisbären hervorgerufen. Der nichtdiegetische Erzähler kontrastiert seine „rohe animalische Kraft“ (Gold 2022, 59) mit seiner Hilflosigkeit. Die Rippen des Eisbären schimmern durch das verfilzte Fell durch (vgl. ebd., 62) und seine linke Vorderpatze ist mit blauem Plastik umwickelt, von dem sich der Eisbär trotz seiner spitzen Zähne nicht befreien kann (vgl. ebd., 64). Die emotional nuancierten Kommentare des Erzählers und die Wiedergabe von Aprils Gedanken aus ihrer Perspektive vertiefen die Empathie für den Eisbären. Zugleich fokalisiert der Erzähler in die Figur Aprils und legt ihre Wut über den desaströsen Zustand des Eisbären, seinen zerstörten Lebensraum und seinen antizipierbaren Tod wegen des daraus resultierenden Nahrungsmangels offen (vgl. ebd., 59). Die Evidenz bewirkt in dem Mädchen eine Erkenntnis und motiviert sie zur Rettung des Eisbären. Es entwickelt sich zwischen den beiden Figuren eine innige Freundschaft. Diese temporäre und räumlich beschränkte Idylle ist die Konstruktion eines Gegenentwurfs zu den bestehenden Mensch-Natur-Verhältnissen. Im Text wird das Tier weder als ein exotisches Objekt noch als ein zu beseitigender Konkurrent (vgl. Berger 2015), sondern als ein Subjekt mit eigenem Geist wahrgenommen. In dieser Aufwertung der Tiere liegt der Schlüssel zum aktiven Eingreifen in den Prozess des Klimawandels (vgl. Gold 2022, 243).

Ferner gehört die Synthese realer Daten und fiktiver Momente zu den narrativen Strategien. Zur realen Topografie zählt die Bäreninsel und ihre Geografie inklusive der Walrossbucht, aber auch die Städte Oslo, Tromsø und ebenso die Inselgruppe Spitzbergen. Die Eisschmelze und ihre ponierende Geschwindigkeit sind ebenfalls ein wissenschaftlich verifiziertes Faktum (vgl. Wadhams 2017, Neukirchen 2019). Zu den fiktionalisierenden Strategien gehören vielfältige Formen stilistischer und struktureller Ästhetisierung sowie eine apokalyptisch-alarmistische Schreibweise. Eine besondere Aufmerksamkeit ist der Art der Präsentation der faktualen Inhalte durch die Erzählinstanz zu schenken. Der Erzähler lässt diese Informationen kontinuierlich von den Figuren in Dialogform hervorbringen. Dabei werden die konträren Positionen der Gesprächspartner kontinuierlich pointiert. Zwecks der Authentizität wird die sprachliche und die ideologische Perspektive der Figuren verwendet (vgl. Gold 2022, 180). Auch diese oszilliert zwischen Emotionalität und Sachlichkeit. Im Nachwort werden die in den Text eingestreuten Fakten, die den Klimawandel betreffen, bestätigt (vgl. ebd., 276–285).

2.2 *Unter Null Grad. Countdown im Eis* von Ele Fountain (2021)

Ele Fountain wählt als Schauplatz für ihren ökologischen Thriller ebenfalls die Arktis und leuchtet die gravierenden Konsequenzen des Klimawandels nicht nur für die Biodiversität, sondern auch für die indigenen Gemeinschaften aus. Diese sind in mehrfacher Hinsicht von der Eisschmelze betroffen. Zum einen zerstört das Tauen des Permafrostes ihre natürlichen Lebensräume (vgl. Fountain 2021, 14, 15, 252). Die Destruktion eines intakten Ökosystems kommt erschwerend hinzu (vgl. ebd., 17, 34, 142, 150, 178, 189, 252). Zum anderen sind sie vom *ecological imperialism* betroffen (vgl. ebd., 43, 246).

Ele Fountain zeigt an der Figur des heranwachsenden Inuit Yutu die gravierenden Folgen des Klimawandels auf. Eines seiner Anzeichen, das Ausbleiben des verlässlichen Wechsels der Jahreszeiten, kostet Yutus Eltern das Leben (vgl. ebd., 11). Der verwaiste Junge wächst bei seiner Großmutter Mika auf. Eng verbunden mit der Natur nimmt sie die mittlerweile unverkennbaren Signa der Klimakatastrophe mit großer Sorge wahr (vgl. ebd., 35). Diese Antizipation impliziert eine Gefahreneinschätzung, die sowohl auf Erfahrung als auch auf dem Bewusstsein eines fehlenden Wissens beruht: „Das Wetter ändert sich, ihr Jahrhunderte altes Wissen kommt nicht mehr mit. Das Band zwischen Natur und Mensch ist beschädigt“ (ebd., 35). Ihr Enkel Yutu wie auch das Mädchen Bee verkennen zu Beginn die Gefahrenpotenziale des Klimakollapses. Aber auch Yutu wird von der Klimaveränderung nicht verschont: Er bricht ein.

Bees Familie ist intakt. Ihr Vater ist Geologe, der jedoch weltweit für „Erdölgesellschaften die größten Erdölvorkommen“ erkundet und die „einfachsten Förderwege“ entwickelt (ebd., 43). Allerdings lehnt er mit aller Vehemenz die Gier der meist multinational agierenden Unternehmen und die damit verbundene Exploitation der Arktis ab (vgl. ebd., 247). Da diese Haltung nicht von seinen Arbeitgebern geteilt wird (vgl. ebd., 43, 239), sollen seine Beweise für die geplante Zerschneidung weiterer Lebensräume, u.a. von Yutus Dorf, und auch der Wissenschaftler selbst beseitigt werden. Bee begleitet ihren Vater ahnungslos zur Übergabe und gelangt auf diese Weise in die Arktis, wo sie den fast erfrorenen Yutu rettet. Ihr gemeinsames Ziel ist es, die nach Profit strebenden Konzerne aufzuhalten und die Zerstörung der Lebensgrundlage der indigenen Menschengruppen sowie der nichtmenschlichen Lebewesen zu stoppen.

Als narrative Instanzen fungieren alternierend Yutu und Bee. Für beide wird kontinuierlich situationsvermittelte Empathie evoziert. Zu Beginn sind sie als vulnerable Figuren dargestellt, die jedoch im Fortgang der Narration ihre Vulnerabilität überwinden und für die Restitution der Gerechtigkeit sowie für die Rechte der betroffenen Menschen und der nichtmenschlichen Lebewesen kämpfen. Anders als in den Texten von Hannah Gold und Katja Brandis wird der Raum als deterritorialisert gezeichnet. Das Fehlen einer konkreten Topografie augmentiert den transnationalen Effekt der antizipierbaren ökologischen Katastrophe sowie ihre „kosmopolitische Kraft“ (Beck 2007, 29): Ihre Reichweite transzendiert soziale und nationalen Differenzierungen und verlangt Ulrich Beck zufolge nach einer „planetarischen Verantwortungsethik“ (ebd., 41).

Die dominante narrative Strategie besteht in der Hybridisierung faktualer und fiktionaler Elemente. Die Ich-Erzählerin Bee flicht in ihre Narration verifizierbare und reliable Aussagen ihres Vaters ein. Als Wissenschaftler beansprucht er für sich mittels Suggestion eine höhere Glaubhaftigkeit als seine heranwachsende Tochter (vgl. Fountain 2021, 43). Sein letzter Kommentar im folgenden Zitat lässt sich als Indiz einer zuverlässigen Narration einordnen:

„Warum bohren die dann nicht einfach da oben?“, frage ich [Bee] und deutete auf das große weiße Nichts vor uns.

„Das würden sie furchtbar gern“, sagt er [der Vater]. „Aber diese Gegend ist eine der letzten unberührten Naturlandschaften auf dem Planeten, das können wir einfach nicht tun.“ „Andererseits haben sich Ölgesellschaften noch nie um die Natur geschert, oder?“ (Fountain 2021, 43)

Die Argumentationslinien von Yutu, der ebenfalls ein zuverlässiger Ich-Erzähler ist, und seiner Großmutter Mika sind evidenzbasiert (vgl. Fountain 2021, 142). Die Orientierung an den sicht- und erklärbaren Phänomenen soll den Unsicherheitsfaktor, der dem anthropogenen globalen Klimawandel aufgrund seiner Abstraktheit sowie aufgrund seiner zeitlichen und räumlichen Entgrenzung inhärent ist, reduzieren. Schließlich ist der realistische Stil mit Elementen der apokalyptisch-alarmistischen Schreibweise zu erwähnen. Es wird kein Zukunftsszenario einer regenerierten Umwelt, in welcher der Mensch und die nichtmenschliche Natur in einer Harmonie koexistieren, kreiert. Mika formuliert die antizipierbare, dystopisch anmutende Perspektive am Ende des Thrillers wie folgt: „Erst verschwinden die Tiere, dann Meereis und jetzt unser Haus“ (ebd., 252). Der Text schließt mit dem inneren Monolog von Bee, in dem sie über den Verlust von „etwas unvorstellbar Kostbare[m]“ (ebd., 252) sinniert. Diese Replik findet sich bereits in dem ersten Kapitel mit dem Titel ‚Sturm‘, in dem die Schwäche des menschlichen Individuums angesichts des anthropogenen unaufhaltbaren und unkontrollierbaren Klimawandels demonstriert wird. Der Kreis schließt sich. Diese legitime Melancholie berührt und motiviert zum Handeln, solange es „nicht zu spät ist. Noch nicht.“ (Ebd., 253)

2.3 *White Zone. Letzte Chance* von Katja Brandis (2017)

Katja Brandis verlegt die Handlung ihres ökologischen Thrillers in das Jahr 2030. Als Schauplatz fungiert eine verlassene Forschungsstation namens Neumayer III in der Antarktis. Die im Titel erwähnte ‚letzte Chance‘ bezieht sich sowohl auf die sechs Figuren, allesamt vorbestrafte Jugendliche, als auch auf den bedrohten Kontinent.

Im Kern der Narration ist ein Inselnarrativ zu identifizieren. In ihrer zumeist semiotischen Perspektivierung sind die Inseln als Heterotopien und damit im Gegensatz zu Utopien als reale Orte zu verstehen, an denen „all die anderen realen Orte, die man in der Kultur finden kann, zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden“ (Foucault 2005, 935). Aufgrund ihrer räumlichen Lage ähneln sie dem *hortus conclusus* und können als ein „Gegenbereich“ zu der sie umgebenden Welt wahrgenommen werden (Brunner 1967, 11). Demensprechend kann ihre Beurteilung ambivalent ausfallen. So verhält es sich auch in diesem Fall: Separiert von der menschlichen Gesellschaft und von den als essenziell empfundenen Errungenschaften der Zivilisation, insbesondere das Internet, fühlen sich die sechs Jugendlichen wie Gefangene. Sukzessive beginnen sie jedoch, die Schönheit und Fragilität der sie umfangenden nichtmenschlichen Natur zu schätzen. So lässt sie die Beobachtung der engen Beziehung zwischen Walen, nämlich der Mutter und ihrem Kalb (vgl. Brandis 2017, 274), Rückschlüsse auf die komplexe subjektive, kognitive, emotionale und soziale Welt dieser Tiere vornehmen (vgl. Bekoff 2002). Der brutale Mord an dieser kleinen Walfamilie, dessen Augenzeugen sie geworden sind, bewegt sie zutiefst (vgl. Brandis 2017, 274–277). Sie entscheiden sich, den Walfang zu stoppen. Anders als in dem Abenteuerroman von Hannah Gold und dem Thriller von Ele Fountain, in denen auch Kinder bzw. Jugendliche die Initiative für die Aufhebung der anthropologischen Differenz ergreifen, eskaliert die Situation im Thriller von Katja Brandis. Die von Jugendlichen entführte, für den Walfang maßgeblich verantwortliche fiktionale Person, der im Thriller die Rolle des *master criminals* (vgl. Nusser 2009, 50–58) zukommt, wird getötet. Diese Wendung ist jedoch nicht als eine Kritik an den edlen Motiven der Jugendlichen, die sich für

die Revaluation der nichtmenschlichen Natur einsetzen, zu lesen, sondern an den illegalen Mitteln, für die sie sich entschieden haben. Ihr tragisch endender Einsatz bleibt aus der soziopolitischen Perspektive folgenlos. Erst der gesetzeskonforme Weg zeitigt seine Erfolge (vgl. Brandis 2017, 440).

Die zweite Phase der von John Berger (2015) entwickelten Dichotomie des Mensch-Tier-Verhältnisses durchzieht leitmotivisch die Narration. Berger konstatiert, dass während des ersten Stadiums die Tiere als existenzielle Partner des Menschen wahrgenommen wurden. In der zweiten Phase sprach man ihnen jegliche kognitive und soziale Komplexität ab. Sie wurden zu Objekten oder Nutztieren (vgl. Berger 2015) oder zu emotional aufgeladenen Haus- und Gefährtentieren degradiert. Brandis variiert facettenreich die dunklen Aspekte der Anthropozentrierung: Bald sind es die „cholesterinarm[en] und köstlich[en]“ Pinguineer, die man im Supermarkt kaufen kann (vgl. Brandis 2017, 34) oder ein Wal-Sushi (vgl. ebd., 277). Bald sind es solche unbedachten Äußerungen wie „Das sind ja auch Adélies. [...] Einer von denen würde in meinen Rucksack passen. [...] Ich glaube ich streichle den mal“ (ebd., 46). Diese respektlose Haltung wird von den Anmerkungen anderer Figuren übertroffen: „Im neunzehnten Jahrhundert wurden sie übrigens zu Hunderttausenden erschlagen und zu Öl verkocht. Die Leute brauchten irgendwas, um ihre Lampen zu füllen“ (ebd., 46). Oder „Aber ich hätte gern eins! [Robbensteak] Gut durchgebraten, bitte“ (ebd., 57). Es bleibt nicht bei bloßen Aussagen. Im Kapitel ‚Robbenklatschen‘ (vgl. ebd., 255–264) überfallen die Jugendlichen eine schlafende Robbe. Die Kursivierung der Onomatopoeitikon „*Klatsch*“ (ebd., 255) sowie das „Krümmen vor Lachen“ sind Insignien der mangelnden Sensibilität gegenüber den Tieren und ihrer Verdinglichung in den Augen der ‚Menschen‘.

Doch sind die Themen des Thrillers nicht nur die Ausrottung der nichtmenschlichen Natur und sowie eine Anthropozentrierung in der komplexen Mensch-Tier-Dichotomie, sondern auch das Tauen der Permafrost-Gebiete, die Eisschmelze (vgl. ebd., 34, 272) und die Verschmutzung der Meere durch Mikroplastik (vgl. ebd., 41). Für die Darstellung dieser Aspekte werden die faktualen und fiktionalen Inhalte hybridisiert. Ferner werden Kontrastierungen implementiert. So finden sich auf der einen Seite Darstellungen der schönen Landschaft (vgl. ebd., 65, 67), auf der anderen Seite wird aber die anthropogen verursachte Zerstörung beschrieben (vgl. ebd., 272). Die zu früh einsetzende Eisschmelze kostet den Jugendlichen und ihrem Betreuer fast das Leben (vgl. ebd., 220–223). Sie erleben mit, wie der Lebensraum der Adéliepinguine zerstört wird und Tausende von ihnen sterben. Die Sastugi erschweren die Fortbewegung. Die Whiteouts bergen eine hohe Gefahr für Menschen und Tiere (vgl. ebd., 197–214).

Der realistische Schreibmodus visiert die Nähe zum Wissensspektrum der Leser*innen an und repräsentiert das Klimawandelrisiko als dauerhaft, als Zeichen einer Krise, die nicht vollständig überwunden, jedoch in einer bestimmten Hinsicht abgemildert werden kann. Im Glossar finden sich nicht nur Erklärungen von Fachtermini, sondern es wird implizit auf die Gefahren und Konsequenzen politischer und ökonomischer Entscheidungen, wie beispielsweise die potenzielle Auflösung des Antarktisvertrages hingewiesen (vgl. ebd., 455–456). Damit kann der Thriller als ein Risikonarrativ betrachtet werden (vgl. Heise 2009, 142).

3. Didaktisch-methodischer Kommentar

Die atmosphärisch und emotional ergreifenden Narrationen eignen sich für eine selbstbestimmte Lektüre und einen anschließenden Austausch in einem literarischen Gespräch (vgl. Bräuer 2013). Als sein Gegenstand können sowohl die Leseimpressionen, die Lesarten sowie die individuellen literarischen und ästhetischen Erfahrungen fungieren. In Abhängigkeit von der Altersstufe und der Lesekompetenz der Schüler*innen kann diese Vorgehensweise methodisch und thematisch kontextualisiert werden. Aus methodischer Perspektive wäre das Führen eines Lesetagebuchs denkbar, in dem sowohl die ästhetische Wirkung bestimmter Passagen als auch offene Fragen und Irritationen festgehalten werden. Die über eine ausgeprägtere Lesekompetenz verfügenden Schüler*innen können Textspezifika und Impressionen der Erstlektüre stichwortartig festhalten. Diese Verschriftlichung ermöglicht einen späteren Rückgriff und kann darüber hinaus als ein Fundament für das Aufstellen von Deutungshypothesen fungieren, die das Textverständnis nach der Erstlektüre auf einen Verstehenshorizont hin ausrichtet (vgl. Wrobel 2010). Für die thematische Kontextualisierung bietet sich die Rekurrenz auf den aktuellen Diskurs über die Klimaveränderung und ihre Konsequenzen für die Menschen und die nichtmenschliche Natur an.

Als Impulse für die Diskussion können bestimmte Passagen herangezogen werden. Besonders gut eignen sich folgende Stellen aus dem Abenteuerroman *Der letzte Bär* von Hannah Gold (vgl. Gold 2022, 59–65, 180–183, 242–245) sowie aus den Thrillern *Unter Null Grad. Countdown im Eis* von Ele Fountain (vgl. Fountain 2021, 9–11, 43, 70, 142, 251–253) und *White Zone. Letzte Chance* von Katja Brandis (vgl. Brandis 2017, 34, 46, 57, 220–223, 274–277). In diesen Episoden werden zum einen die Auswirkungen der globalen Klimaveränderung auf die Menschen und die nichtmenschliche Natur, insbesondere die Eisschmelze und der Verlust der Biodiversität (vgl. Gold 2022, 59–65, 180–183, Fountain 2021, 9–11, 251–253, Brandis 220–223), zum anderen die lähmende Apathie der Generation der Väter (vgl. Gold 2022, 242–245, Fountain 2021, 43) oder ihre Gier (vgl. Fountain 2021, 43, Brandis 2017, 276), Verblendung und Arroganz (vgl. Brandis 34, 46, 57, 274–277) konkretisiert. Neben den thematischen Aspekten können wirkungs- und stilistisch-ästhetische Konstituenten angesprochen werden.

Die literarische Konzeption der Narrative zielt auf die Genese der Empathie für die Figuren. Für die Untersuchung der Evokation dieses Gefühls eignet sich die Synthese analytischer und interpretierender Verfahren. Zunächst ermitteln die Schüler*innen relevante Textpassagen, danach bestimmen und interpretieren sie figurale Motive, Haltungen und Wirklichkeitsmodelle sowie Aktionen.

Die Introspektionen in ihre Gefühle und Gedanken bleiben, bedingt durch die Wahl der narratorialen Instanzen, schemenhaft. So kann in dem ökologischen Thriller von Ele Fountain der figurale Ich-Erzähler Yutu keine Fokalisation in die innere Welt seiner Großmutter vornehmen. Auch der Ich-Erzählerin Bee bleibt diese Möglichkeit verwehrt. Sie konstatiert zwar Yutus neutralen Gesichtsausdruck, aber die Flammen des Gefühls in seinen Augen kann sie nicht deuten (vgl. Fountain 2021, 142).

Die kompositionell bedingte geringe Determiniertheit innerer Welten eröffnet die Möglichkeit, über solche handlungs- und produktionsorientierten Verfahren wie das Verfassen von Tagebucheinträgen, inneren Monologen oder Briefen die antizipierbaren Innensichten der Figuren auszuleuchten. Für die Perspektivenübernahme können die szenische Interpretation oder das Gestalten von Standbildern eingesetzt werden. Über die Perspektivenüber-

nahme hinaus kann es das Ziel sein, die Kollision differierender Interessen und Standpunkte zu untersuchen. Schließlich ist die Frage zu erörtern, wie weit man für den Klimaschutz gehen darf (vgl. Brandis 2017, Gold 2022, 220). Als Unterstützung für diesen Zugriff können entsprechende mediale Angebote rezipiert werden (s. Literaturangaben), die den Verlust von Heimat wegen der notwendig gewordenen Umsiedelungen sowie die tägliche Konfrontation mit der Eisschmelze, dem Hunger und dem Artensterben thematisieren. Schließlich ist die Auseinandersetzung mit der potenziellen Expansion von Schutzgebieten in der Arktis und Antarktis sowie das Bedenken der Folgen ihrer theoretischen Auflösung, wie dies z.B. Katja Brandis (vgl. Brandis 2017, 455) skizziert, sinnvoll.

Die mentalen Vorgänge der Figuren und Erkenntnisse – von Ignoranz bis hin zu Betroffenheit – können an den folgenden relevanten Passagen nachvollzogen werden (vgl. Fountain 2021, 245–247, 253, Gold 2022, 238, 245, Brandis 2017, 34, 46, 277). Dabei lassen sich gewisse Allegorien aufdecken: Solange das Tauen der Permafrost-Gebiete, des Meereises und das Verschwinden der Biodiversität als Abstrakta wahrgenommen werden oder die Potenzialität des anthropogenen Klimawandels bezweifelt oder sogar abgestritten wird, scheint die Klimadebatte als gegenstandslos. Eine evidenzbasierte Auseinandersetzung mit seinen Folgen sowie die Emotionalisierung des unaufhaltsamen Prozesses können dagegen aktivierende Effekte erzielen. Im Epilog gibt Hannah Gold zahlreiche Anregungen, wie jede Person zur Rettung der fragilen Umwelt aktiv beitragen kann (vgl. Gold 2022, 276–285).

Für die Figurenanalyse und Interpretation eignen sich Mika und Yutu, welche als heimatverbundene Figuren die indigenen Menschengemeinschaften repräsentieren, besonders gut. Ihr Realitätsmodell weist einen hohen Grad der Alterität auf, aber gerade in dieser alltäglichen, strukturellen und radikalen Fremdheit liegt das didaktische Potenzial (vgl. Fountain 2021, 14–17, 70, 142, 251–254). Bee lernt diese Unikalität zu schätzen (vgl. Fountain 2021, 254). Als Empathieträgerin kann ihre Figur Transfereffekte initiieren. Die Diversität der Lebensentwürfe und -räume kann im kommunikativen Rahmen des Deutschunterrichts besprochen werden und sensibilisiert für den Umgang mit dem Fremden. April Wood, die sich mit ihren elf Jahren für die schutzbedürftigen und vom Aussterben bedrohten Eisbären einsetzt, während ihr Vater und der unerschrockene Kapitän dem Verlust der Biodiversität bloß zusehen (vgl. Gold 2022, 243), kann dafür als Beispiel dienen. Auch Dattel aus dem Thriller von Katja Brandis, der zwar anfangs Tiere als Spielzeuge betrachtet, sich aber im Fortgang der Narration für ihren Erhalt und ihre Reevaluation einsetzt, kann als exemplarisch betrachtet werden.

Alle Narrative gehen skizzenhaft auf die historische (vgl. Gold 2022, 180–185) und geografische Situation des Klimawandels ein. Um seine Tragweite sowie seine Geschwindigkeit zu ermessen, können die Klimamodelle und die neuesten Berechnungen berücksichtigt werden. Hierfür kann eine kooperative und/oder fächerverbindende Arbeit durchgeführt werden. Eine geografische Untersuchung arktischer Länder mit dem Nachzeichnen des Eisrückgangs aus der historisch-diachronen Perspektive auf der Karte sensibilisiert für die dramatische Entwicklung. Eine gleiche Funktion kommt der kritisch-reflexiven Illustration der Folgen der Eisschmelze zu. Additiv sollte eine Unterlegung mit den einschlägigeren Textausschnitten erfolgen. Die Kontrastierungen in den Texten können für dieses Vorhaben eine geeignete Grundlage bilden: die atemberaubende Pracht der Eisbären (vgl. Gold 2022, 59) versus ihre desaströse Physis (vgl. Gold 2022, 63), die majestätische Schönheit der Wale versus ihre blutenden Leichname (vgl. Brandis 2017, 274–276), die unikalen Landschaften aus dem jahrhundertealten Eis versus brüchige Eisschollen (vgl. Fountain 2021).

4. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dystopische Szenarien in den ökologischen Katastrophen- und Risikonarrativen als potenziell abwendbar konzipiert werden. Der realistische Schreibmodus, der das Wissensspektrum der Leser*innen berücksichtigt und ihren Erfahrungshorizont sukzessive erweitert, ist für alle drei Texte kennzeichnend. Hannah Gold verwendet in ihrem Abenteuerroman auch eine apokalyptisch-alarmistische Schreibweise. Die narrativen Strategien der Hybridisierung faktualer und fiktionaler Inhalte, die mit einer hohen Emotionalisierung korreliert werden, haben das Potenzial, das Abstrakte des zeitlich und räumlich nicht fassbaren Phänomens der globalen Klimaerwärmung zu konkretisieren. Die Kontrastierung, die Ästhetik des Grausamen und auch die Genese der Empathie für die bedrohten Individuen potenzieren diesen Effekt. Zugleich wird die Impression evoziert, dass der Mensch einen aktiven Part bei der Eindämmung der Klimakatastrophe einnehmen kann und sollte. Diese aktive Partizipation jedes Einzelnen wird als eine Disposition für die Verhinderung des ökologischen Klimakollapses betont.

Literatur

Primärliteratur

- Beer, de Hans (1987). *Kleiner Eisbär. Wohin fährst du?* NordSüd Verlag.
- Brandis, Katja (2017). *White Zone. Letzte Chance.* Beltz & Gelberg.
- Fountain, Ele (2021). *Unter Null Grad. Countdown im Eis.* Übers. von Beate Schäfer. dtv.
- Gold, Hannah (2022). *Der letzte Bär.* Übers. von Sylke Hachmeister. Von Hacht Verlag.
- Loth-Ignaciuk, Agata & Ignaciuk, Bartłomiej (2022). *Ins ewige Eis: Nordpol und Südpol in einem Jahr.* Übers. von Dorothea Traupe. Gerstenberg.
- Martin, Bill (1994). *Lieber Eisbär, hör gut zu!* Übers. von Viktor Christen. Gerstenberg.
- Michaelis, Antonia (2022). *Das geheime Leben der Tiere – Minik – Ruf der Arktis.* Loewe.

Sekundärliteratur

- Beck, Ulrich (2007). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit.* Suhrkamp.
- Bekoff, Mark (2002). *The Cognitive Animal. Empirical and Theoretical Perspectives on Animal Cognition.* MIT Press.
- Berger, John (2015). Warum sehen wir Tiere an? In Roland Borgards (Hrsg.), *Texte zur Tiertheorie* (S. 163–188). Reclam.
- Bräuer, Christoph (2013). Lesegespräche führen. In Ulf Abraham & Julia Knopf (Hrsg.), *Deutsch: Didaktik für die Grundschule* (S. 33–42). Cornelsen.
- Brunner, Horst (1967). *Die poetische Insel. Inseln und Inselvorstellungen in der deutschen Literatur.* Metzler.
- Dürbeck, Gabriele (2018). Narrative des Anthropozän – Systematisierung eines interdisziplinären Diskurses. *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift* 2 (1), 1–20.

- Foucault, Michel (2005). Von anderen Räumen. In Daniel Defert & François Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*. Bd. IV (S. 931–942). Suhrkamp.
- Heise, Ursula (2009). Cultures of Risk and the Aesthetic of Uncertainty. In Klaus Benesch & Meike Zwigenberger (Hrsg.), *Scientific Cultures – Technological Challenges: A Transilatic Perspective* (S. 17–44). Winter.
- Neukirchen, Florian (2019). *Die Folgen des Klimawandels*. Springer.
- Nusser, Peter (2009). *Der Kriminalroman*. Metzler.
- Wadhams, Peter (2017). *Abschied vom Eis. Ein Weckruf aus der Arktis*. Springer.
- Wrobel, Dieter (2010). Analyse und Interpretation literarischer Texte – exemplarische Unterrichtsmodelle. In Michael Kämper-van den Boogart & Kaspar Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht* (S. 197–235). Schneider. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11/3)

Zusätzliche Quellen für den Unterricht

- Arktische Eisschmelze und ihre Folgen <https://www.wwf.de/themen-projekte/projektregionen/arktis/arktische-eisschmelze-bedroht-menschen-weltweit>, abgerufen am 25.05.2020)
- Climate Change <https://www.arcticwwf.org/threats/climate-change/>, abgerufen am 25.05.2020)
- IPCC Sixth Assessment Report: Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>, abgerufen am 18.04.2020)
- Völker <https://www.planet-wissen.de/kultur/voelker/inuit/index.html>, abgerufen am 25.05.2020)

Das Thema Schnee in der Kinder- und Jugendliteratur

Anhand ausgewählter österreichischer Beispiele

1. Unterschiedliche Perspektiven auf das Naturphänomen Schnee

Kaum ein Naturphänomen wird in der Literatur so ambivalent beschrieben wie das Thema Schnee. Dieser wird sehr oft mit Stille, Frieden, Weihnachten, Freude, Spaß in Verbindung gebracht, aber auch mit Gefahr, Kälte, Einsamkeit und Tod. Das Leben in den alpinen Tälern Österreichs ist, bzw. war, stark von Kälte und Schnee geprägt. Verkehrswege waren vor allem in früheren Zeiten oft für Wochen oder sogar Monate gesperrt, Schulen nur mühsam oder gar nicht erreichbar, die Versorgung der Menschen war nicht selten gefährdet. Dies führte dazu, dass sich Menschen an den Schnee anpassen mussten und sich kulturelle Anpassungspraktiken ergaben, die beispielsweise die Gefahr durch Lawinen mindern sollten.

Gleichzeitig führte später auch die Nutzung des Schnees für Spaß und Sport zu einer komplexen Beziehung zu diesem Element. Durch den Wintersport, vor allem durch das Schifahren, das sich um 1900 in Österreich entwickelte, dient der Schnee auch immer als Grundlage sportlicher Wettkämpfe und Abenteuer. Schnee und Eis gelten jedoch auch als Gradmesser des Klimawandels, dargestellt oft am Rückgang der Gletscher und am Fehlen der geschlossenen Schneedecke über einen längeren Zeitraum. Da der Alltag der Menschen stark vom Winter geprägt ist, fanden die Erlebnisse in der kalten Jahreszeit bald in allen literarischen Gattungen, wie in Gedichten, Bilderbüchern, Märchen, Romanen und Sachtexten, für alle Altersgruppen Niederschlag. Von der weichen Schneeflocke bis zum harten Eis, kommt Schnee in allen Aggregatzuständen in der Literatur allgemein, aber vor allem in Texten, die sich an Kinder oder Jugendliche richten, vor. Im Folgenden sollen einige Werke aus Österreich, ein Land, das sehr oft mit Schnee und Wintersport in Verbindung gebracht wird, vorgestellt werden. In einem ersten Schritt erfolgt die Unterscheidung zwischen positiv und negativ konnotierten Werken.

2. Positive Assoziationen zum Thema Schnee

Der Zusammenhang zwischen Schnee und Weihnachten als ein sehr wichtiges Fest im christlich geprägten Österreich wird meist positiv geschildert und mit Stille, Besinnung, aber auch mit Familie, Gemütlichkeit und Freude in Verbindung gebracht. Oft bildet die verschneite Landschaft den Hintergrund der erzählten Texte. Mit Freude und Spaß werden auch winterliche Aktivitäten, wie Spaziergänge, Rodeln, Schifahren oder Eislaufen konnotiert. Die winterliche Landschaft steht im Gegensatz zur Geborgenheit in einer warmen

Wohnung und bildet ebenfalls einen positiven Gegensatz. Das gemütliche Heim wird so zu einem „kontrastierenden Raum“ (Gansel 1999, 42). Auf dieser Unterscheidung zwischen feindlicher Außen- und gemütlicher Innenwelt basieren zahlreiche Erzählungen, Märchen und Sagen.

Das Entdecken des Schnees als Konsumgut ebnete den Weg für den Tourismus. 1893 wurde in Wien der erste „Österreichische Skiverein“ gegründet, Schnee wurde zum Lebensgefühl. „Mit ‚Winterurlaub‘ ist plötzlich nicht mehr das Ausweichen in südliche Kurorte mit mildem Klima gemeint, sondern die Reise in die weiße Pracht der Berge.“ (Natter 2009, 8) Vor allem für bürgerliche Kinder wird der Schnee eine willkommene Möglichkeit, sich spielerisch und sportlich zu betätigen. Bald entdecken auch Film und Fotografie den Schnee, das Alpine wird mystifiziert und später, während des Zweiten Weltkrieges, als „Spiegelbild des arischen Menschen“ missbraucht (ebd., 9). Bereits während des Ersten Weltkrieges war der Schilaufl militarisiert worden, die ersten Schikurse wurden vom Militär angeboten (vgl. Strohmeier 2009, 28). Nicht selten eröffneten Kriegsteilnehmer nach ihrer Rückkehr Schischulen in ihren Heimatgemeinden. Zunächst galt das Schifahren eher als ein Männer-sport, der später zum Teil auch sexistisch beworben wurde, und schließlich, wie auch andere Wintersportaktivitäten, zu einem Angebot für alle. Ab den 1920er-Jahren schlug sich die Beschäftigung mit dem Thema Schnee auch in zahlreichen Publikationen aller Gattungen nieder.

Allen voran wurden recht häufig Schnee und Weihnachten verknüpft, wie bei *Licht im Schnee* von Roswitha Bitterlich, was sich allerdings eher in den Illustrationen als in den Texten ausdrückt. *Schneeflöckchen*, das Ida Bohatta-Morpurgo der „lieben Mutter“ ihres Mannes widmete, zeigt anthropomorphisierte Schneeflocken sowie vermenschlichte Pflanzen und Tiere, die unter einer Schneedecke schlafen. Hier spielt auch die Vergänglichkeit der Welt eine große Rolle, etwa wenn es heißt:

Das hat der Herr so schön gemacht,
daß aus dem Schnee und Eis
zur Winterszeit ein Blümlein blüht,
Schneeröselein so weiß.
Das hat der Herr so schön gemacht,
daß uns aus Leid und Müh'n,
aus Nöten und Sorgen
Die liebe Freuden blüh'n.

Auch in diesem Text ist die Verbindung zwischen dem Weihnachtsfest und dem Schnee gegeben:

Wo das liebe Christkind geht,
bleibt ein gold'ner Schein,
darum glitzert in der Weihnacht
wohl der Schnee so rein. [...]

Schnee ist aber auch ein Gradmesser der heilen Natur. Die tief verschneite Landschaft wird oft als unberührt beschrieben, der Schnee schützt die Pflanzen, die im Frühjahr mit neuer Kraft austreiben.

3. Negative Assoziationen zum Thema Schnee

Schnee war früher eher eine vorwiegend unangenehme Begleiterscheinung des Winters, die auch bedrohlich werden konnte. Die Bewegung in der freien Natur war mühsam und kräfte-raubend, man zog sich, wenn möglich, ins Haus zurück, der Verkehr war eingeschränkt, es war überlebenswichtig, über genügend Vorräte zu verfügen.

Schnee kann jedoch auch unmittelbare Lebensgefahr bedeuten, etwa durch unvorhergesehene Vorfälle wie Schneestürme, Lawinen, Unfälle beim Wintersport, durch das Eingeschneitsein und die dadurch erfolgte Abgrenzung von anderen. Aber auch Schneeblindheit und das Wetterphänomen Whiteout führen oft zu Wahrnehmungsirritationen:

Das Whiteout beeinträchtigt die visuelle Wahrnehmung demnach nicht durch eine vollständige Ausweißung der Landschaft, sondern im nur teilweisen Entzug ihrer Sichtbarkeit. Unter anderem entzieht sich die Horizontlinie der Sicht und mit ihr ein wesentlicher Anhaltspunkt der räumlichen Orientierung im Freien, um Richtungen oder Entfernungen zu bestimmen. (Frost 2011, 17)

Dies jedoch hat auch Auswirkung auf die Leser*innen: „Das Whiteout bezeichnet ein Moment der Desorientierung, das den Leser bei seinem Lektüregang aus dem Gleichgewicht bringt und seine Bezüge verunsichert.“ (Ebd., 117)

Ebenso stellt der Schneesturm in der Literatur ein wichtiges Motiv im Zusammenhang mit literarischen Traditionen und Konventionen dar:

Er ist beschreibenswertes Ereignis in Reiseberichten, Metapher emotionaler Aufruhr [...] schicksalhafte Macht in sentimental Dramen oder ein spannungssteigerndes Hindernis, das sich den Protagonisten von Abenteuergeschichten in den Weg stellt. (Ebd., 47)

Eis dagegen wird mit Kristallisation und mit Erstarrung in Verbindung gebracht. Gleichzeitig können Schnee und Eis aufgrund ihrer gefährlichen Komponente zur gesuchten Herausforderung werden.

4. Held*innen über Schnee und Eis

Das Überwinden von gefährlichen Situationen in Schnee und Eis lässt Held*innen entstehen, wie etwa im 1936 erschienenen Werk von Alex Wedding *Das Eismeer ruft. Die Abenteuer einer großen und einer kleinen Mannschaft. Nach wahren Begebenheiten* erzählt. In diesem 1934 in Prag verorteten Buch hören fünf Kinder, dass das Schiff Cheliuskin im Nordpolarmeer vom Packeis eingeschlossen ist. Die Kinder möchten die Besatzung retten und begeben sich ohne Erwachsene heimlich auf die Reise, müssen jedoch umkehren. Die Schiffsbesatzung wird trotzdem gerettet.

Weddings Erzählung vom „kollektiven Heldentum“ feiert nicht nur die Solidarität zwischen Erwachsenen und Kindern, sie ist auch ein Plädoyer gegen die individua-

listische Konstruktion der „hart wie Kruppstahl“ agierenden Helden der faschistischen Jugendliteratur. (Karrenbrock 2014, 16)

Wedding setzte sich in diesem und auch in ihren anderen Werken für ein gemeinsames Handeln für Gerechtigkeit ein, damit wandte sie sich eindeutig gegen die Überzeugung der Nationalsozialist*innen, deren gemeinsames Handeln sich gegen andere richtete.

Auch diese Helden kämpfen gegen Schnee und Eis, wie etwa im 1943 erschienenen Roman von Kurt Maix *Lachender Schnee. Erlebte und erlauschte Geschichten von weißen Bergen und zünftigen Gesellen*. Der Autor schreibt im Vorwort: „[...] nur eiserner Wille, in Zucht und Strapazen gehärtete Körper und glühende Lebensbejahung lassen uns das grausame Lachen des Schnees überstehen.“ Hier geht es nicht mehr um Vergnügen und Freude am Sport, sondern er stellt fest, dass es in dieser Zeit, mitten im Krieg, Wichtigeres gibt:

Schnee und Kälte sind erbitterte Gegner unserer Soldaten, die alles, was bisher in der Kriegsgeschichte geleistet wurde, in den Schatten stellen. Es gibt keinen, der den Namen Deutscher verdient, der seine Zeit der Pflichterfüllung stiehlt, um im sonnigen Schnee lachend und verantwortungslos seinem Privatvergnügen zu schwelgen. (*Lachender Schnee*, 6)

Schifahren wird zum Kampfsport, das wird auch deutlich, wenn er sich direkt an seine Schi wendet:

Da stehen Feinde gegen unser Volk, die uns alles das nehmen wollen, was uns das Leben ausmacht, die uns für ewig die geliebte Sonne rauben, wenn wir nicht die Heimat schirmen. Und da kämpfen unsere Soldaten, unsere Kameraden, tief in Feindesland in Schnee und Kälte. Schnee – das ist euer Revier, da seid ihr zu Hause. [...] Dient eurem neuen Herrn, dem fremden Kameraden, so wie ihr mir gedient habt! (*Lachender Schnee*, 196f.)

Auch Edgar Traugott schrieb 1941 in *Berge der Freiheit*: „Jede Bergfahrt gleicht einem Feldzug“. (*Berge der Freiheit*, 8) Es heißt weiter:

Es ist ein neuer Sinn, den die Skier verleihen, und die Unmittelbarkeit, mit der er unseren Willen und unser Urteil anspricht, bezeichnet seine Sicherheit und Kraft. Wer ihn nicht besitzt, ist keiner Vorstellung teilhaftig, wie intensiv Schnee erlebt, erfühlt, erfahren werden kann. (*Berge der Freiheit*., 17f.)

Der Schnee gibt ihm jedoch auch die Chance, sein Heldentum zu beweisen: „Am nächsten Morgen ist Schneesturm. [...] Ich gehe in den Vorraum, den Skistall. Es schaut einer vor die Tür hinaus, aber er kommt gleich wieder herein. Der Sturm ist so stark, daß er ihm den Atem verlegt. Da merke ich: es ist das richtige Wetter für mich.“ (Ebd., 40) Selbst als er ein Stück abstürzt, gibt er nicht auf: „Ich bin jetzt in Bewegung und möchte den niederdrückenden Eindruck des passiven Absturzes durch eine wilde Fahrt ausgleichen. [...] durchstehen, durchstehen, durchstehen“ (*Berge der Freiheit*, 42f.). Etwas später nach einer anderen Tour wird er noch deutlicher:

Schneesturm, Schneesturm, Schneesturm, Nebel. Es hinterließ gleichwohl eine tiefe Befriedigung und Bereicherung. Sowie denn die Strapazen der Berge sich nur mit wenigen außer denen des Krieges vergleichen lassen. Marsch, Ermüdung, Hunger, Durst, Biwaks und darüber hinzuckend, wahllos einschlagend, die Gefahr. (Ebd., 50)

Wenn er schreibt: „Die erhobene Hand ist eine Siegergeste. Ich liebe sie auf den Gipfeln hoher Berge“ (ebd., 54), besteht kein Zweifel mehr an seiner eigentlichen Motivation dieser Erinnerungen, die er in einer Zeit geschrieben hat, „als wir nach einem glücklosen Aufstand in der Ostmark politisch in einem unterirdischen und lichtlosen Stellungskampf begriffen waren.“ (Ebd., 57) Seine Gesinnung wollte er auch der jungen Generation mitgeben: „Mit einer umso größeren Leidenschaft suchten wir den kämpferischen Einsatz, den die Berge erwarten. Er ist ja dagegen der strahlendste und offenste, dessen Übung und Schule die beste und freiheitsdurstigste Jugend immer wieder anziehen wird.“ (Ebd., 57)

Während einige Protagonist*innen siegreich aus den Abenteuern in Schnee und Eis hervorgehen, verlieren andere gegen diese Elemente.

5. Schnee und Tod

Schnee war früher überwiegend unangenehm und zum Teil auch gefährlich, er erschwerte auf jeden Fall das Leben. Schnee bedeutete zugleich Absterben und Erstarren, was sich auch in zahlreichen Reiseberichten widerspiegelt. Im ausgehenden 19. Jahrhundert wurde Schnee nicht nur als Symbol für Reinheit gesehen, sondern auch als Zeichen der Vergänglichkeit und Metapher für den Tod. (Stutzer 2009, 166) Erst während der Industrialisierung wurde Schnee eher aus der romantischen Perspektive betrachtet, Schneelandschaften werden neu codiert. In Stifters *Bergkristall* wird Schnee sowohl als Gefahrenquelle als auch als winterliche Pracht geschildert. Vom Ende in Schnee und Eis erzählt nicht nur die Reiseliteratur, sondern auch zahlreiche Geschichten, deren Protagonist*innen scheitern.

6. Schnee als Metapher

Das 1931 erschienene Kinderbuch *Die Schneemänner* von Annelies Umlauf-Lamatsch, ein Werk, das sich an jüngere Kinder wendet und sehr bekannt und erfolgreich war, berichtet von einer Schneemannfamilie, die von Kindern gebaut wurde. Diese anthropomorphisierten Kunstfiguren beschließen den Wald zu besuchen, der sehr idyllisch beschrieben wird: „Alles ist wie gezuckert, die Schneedecke auf der Erde flimmert und glitzert. Von den Ästen hängen Eiszapfen. Die glänzen wie Silber.“ (*Die Schneemänner*, 8) Wutzl, der kleine Schneemann, möchte einen Hasen fangen, lässt sich vom Fuchs in die Irre führen und büßt seine Karottennase ein, als er den Hirschen das Salz stehlen will. Von einem Eichhörnchen erhält er seine Nase zurück. Ein Teil der Schneemannfamilie, die 33 Mitglieder zählt, möchte sich im Forsthaus wärmen, schmilzt jedoch dabei. Den Rest der Familie kümmert es nicht, dass 20 Schneemänner plötzlich verschwunden sind, sie feiern Feste, fahren mit einem Schlitten und schlittern fröhlich über das Eis. Eine große alte Tanne warnen die Schneemänner vor der Sonne, die die Gefahr zunächst nicht ernst nehmen, bis sie, von der Autorin detailreich geschildert, langsam zerfließen. Die übrig gebliebenen Kohlestücke, Äste und Rüben werden

von einem „Holzweiblein“ aufgelesen und wiederverwendet. Doch nicht alle Schneemänner hat dieses Schicksal ereilt, drei von ihnen konnten sich, dank eines Rehs im Eispalast, tief drinnen im Wald verstecken. Dort warten sie jeden Winter auf die neuen Schneemänner, die die Kinder bauen und holen sie zu sich.

In Mira Lobes *Es geht ein Schneemann durch das Land*, illustriert von Winfried Opge-noorth, wird ein Schneemann lebendig, als ihm die kleine Lisa Tee zu trinken gibt, damit ihm nicht so kalt wird. Er wird zunächst zum Teemann und schließlich zum Gehmann, der durch die Stadt wandert, die ihm aber aufgrund des Trubels nicht gefällt. Von einer Krähe erfährt er auf einer dick verschneiten Wiese, dass er sich auf einem Kleefeld befindet, er jedoch nicht auf den Sommer warten darf, weil er sonst schmelzen würde. Er treibt auf einer Eisscholle in den hohen Norden, wo er schließlich mit Eisbären spielt. Auch hier wird also mit dem Kontrast warm und kalt gespielt. Die Flucht vor dem Sommer und damit vor dem Tod könnte man eventuell mit Mira Lobes Exilerfahrungen in Verbindung bringen. Die Geschichte, die durch die Sprachspielereien und die Wimmelbilder sehr attraktiv ist, ist auch als Mutmachbuch interpretierbar, man sollte sich trauen anders zu sein als andere.¹

In den beiden eben beschriebenen Werken wird das Stilmittel Personifikation eingesetzt. In *Junges Gras im Schnee*, Alma Holgersens letztes Werk, ist ebenfalls interessant, es handelt von einem 18-jährigen Mädchen Resi im Maturajahr. Die wirkliche Reifeprüfung jedoch erlebt sie auf der Reise zu ihrer Schwester, in dessen Mann Richard sie verliebt zu sein glaubt. Auf der Fahrt durch den Schneesturm geschieht plötzlich das Befürchtete. Eine Lawine stürzt auf den Zug und begräbt die Waggons unter sich. In diesem „Eisgrab“ (*Junges Gras im Schnee*, 44) gefangen, gelingt es einer alten Frau, Sophie, die verzweifelten, durstenden und hungernden Menschen mit Geschichten und religiösen Sprüchen abzulenken. Schließlich entkommen alle aus Resis Waggon durch einen durch die Lawine gegrabenen Tunnel. Vom Schwager abgeholt geht es weiter durch den Schnee, der ausnahmslos mit negativen Attributen wie „faul“ oder morsch“ bezeichnet wird, zur ahnungslosen Schwester. Wenig später unternimmt sie heimlich eine Schiwanderung mit Richard auf eine einsame Hütte, auf der er sie zu seiner Geliebten machen will. Auch hier spielen Kälte, Eis und Schnee eine große Rolle, denn wetterbedingt sind die beiden einige Zeit in der Hütte eingeschlossen. Ernüchert erkennt Resi schließlich, dass Richard nur sein Vergnügen möchte, und wehrt sich gegen seine Annäherungsversuche, wobei sie auch nicht davor zurückschreckt, ihn fast mit seiner Waffe zu erschießen. Die Natur spiegelt dabei ihren Seelenzustand wider, die Schneelandschaft wird zum „symbolischen Raum“ (Gansel 1999, 42). „Die Gletscher brummen! Sie sind abweisend!“ (*Junges Gras im Schnee*, 204) Die Schitour wird schließlich zum Albtraum, begleitet von der unwirtlichen Witterung: „Dann fuhr ihnen der Wind ins Gesicht, es schneite aus wolkenlosem Himmel, wehende Schleier aus Eis.“ (*Junges Gras im Schnee*, 211) Erst als sie sich von Richard loslösen kann und zur Hütte von Sophie, zu der sie im verschütteten Waggon Zutrauen gefasst hat, kommt, ändert sich auch die Wetterlage. „Licht standen die Lärchen, die Zweige wehten ein wenig. Sie starrte in das lichte Grün, und ein rotes Eichhörnchen beschimpfte sie von einem Baum herab.“ (*Junges Gras im Schnee*, 231) Damit hat Resi ihre Prüfung bestanden, hat die engen Räume und unwirtlichen Orte verlassen und wird von der alten Frau umsorgt. In diesem Adoleszenzroman gelingt es Holgersen anschaulich zu zeigen, wie die Protagonistin Grenzen überwindet, in dem sie aus

1 <https://www.dieleseentdecker.de/nichts-ist-unmoeglich-eine-wintergeschichte-fuer-den-start-ins-jahr/>

der Lawine durch einen Tunnel entkommt, sich gegen Schneestürme stemmen muss, um endlich ihr neues eigenes Leben beginnen zu können. Winterreisen sind in der Literatur ein bekanntes Motiv und stehen auch für die Reise in das Seelenleben der Figuren.

Für die 1906 in Wien geborene Hertha Pauli wiederum waren die Kinderbücher, die sie in den USA im Exil schrieb und die sich mit Weihnachten und Schnee befassten, eine Metapher für die verlorene Heimat, aus der sie aufgrund ihrer jüdischen Wurzeln 1938 vertrieben wurde. In ihrer Geschichte *Der erste Christbaum* laden am Weihnachtsabend die beiden Kinder einer armen Försterfamilie einen scheinbar im Wald umherirrenden Jungen zum kargen Essen und Übernachten in das eingeschneite, mit Eiszapfen behängte und mit Eisblumen bemalte Haus ein. Der scheinbar arme und verirrte Junge entpuppt sich als das Christkind selbst. Die unwirtliche Winterlandschaft steht in krassem Gegensatz zur dargebotenen warmen Suppe und dem prasselnden Herdfeuer. Hier hat auch die Eingangstür, wie in vielen anderen Texten über Winter und Weihnachten, eine spezielle Symbolik als Grenze zwischen der unwirtlichen Kälte und der warmen Geborgenheit, kann aber auch als „magisches Portal oder phantastische Schwelle“ (Wochen 2012, 18) gedeutet werden.

Da Schnee alle Farben annehmen kann, Blau und Violett im Schatten, Rot beim Sonnenuntergang, wird vielfach auch in der Literatur mit diesen unterschiedlichen Bedeutungen gespielt. Laut Gerhard Strohmeier findet die Wahrnehmung von Schnee auf drei Ebenen kultureller Formgebung statt, auf der Ebene der Materie, einer physischen Wirklichkeit, auf einer Ebene der Repräsentation, einer Wirklichkeit der Zeichen und Bilder, und auf der Ebene der Imagination, der Wirklichkeit von Vorstellungen und Bedeutungen. „Die Farben werden zu Imaginationen, zu vorgestellten und erinnerten Farben, die, mit Bedeutungen und Werten verbunden, in der Wahrnehmung realer Schneelandschaften Wirkung zeigen.“ (Strohmeier 2009, 17)

7. Die ökologische Bedeutung von Schnee

Das durch Klimaveränderungen hervorgerufene Ausbleiben des Schnees führt zur Austrocknung des Bodens, die Pflanzen sind ohne Schneedecke schutzlos gegenüber der Kälte, außerdem droht Wassermangel. Mit dem Buch *Oma, was ist Schnee? Ein Kinderbuch über den Klimawandel*, möchten fünf Schüler einer österreichischen HTL² Kindern den Klimawandel näherbringen, denn „Im deutschsprachigen Raum gibt es viele Bücher, die Umweltthemen in einer einfachen Sprache lehrreich behandeln, aber keines dieser erzählt zudem noch eine spannende Geschichte, die die funkelnden Augen der jungen Kinder zum Leben erweckt. Genau das möchten wir ändern!“³ Das Buch, als Produkt eines Businessplan-Wettbewerbs, erzählt die Geschichte von Clara, die aus ihrer dystopischen Zukunft in unsere Zeit zurückreist, weil sie den ihr unbekanntem Schnee kennenlernen möchte. Mit ihrem Stoffpinguin begibt sie sich auf eine Zeitreise und kann wirklich das Verhalten mit Hilfe einer Klimaforscherin ändern.

2 Höhere Technische Lehranstalt

3 <https://oekostrom.at/mediathek/blog/oma-was-ist-schnee-ein-kinderbuch-ueber-den-klimawandel/>

8. Fazit

Die wenigen Beispiele zeigen, dass Schnee, Eis und Kälte reich an Symbolik sind. Schnee kann als Metapher für unterschiedliche Seelenzustände gesehen werden, zum Beispiel als Reinheit, als Gefahr, die sich bis zum Tod steigern kann, aber auch als Möglichkeit zu siegen, über die Elemente, über sich selbst, aber auch über andere Menschen. Schnee kann aber auch Besinnlichkeit, Stille, Frieden, wie in manchen Weihnachtsbüchern, repräsentieren oder Spaß, Spiel und Sport bedeuten. Schnee ist also ein sehr vielseitiges Motiv, das die gesamte Kinder- und Jugendliteratur durchzieht.

Literatur

Primärliteratur

- Baaske Julian; Leonhard Beischroth, Yunus Emre Demirçan, Alexander Frauneder, David Minichshofer (2020). *Oma was ist Schnee? Ein zweisprachiges Kinderbuch über den Klimawandel*. Wien: Hölzel Lernservice.
- Bitterlich, Roswitha (1935). *Licht im Schnee. Ein Weihnachtsgang*. Innsbruck, Wien, München: Tyrolia.
- Bohatta-Morpurgo, Ida (1937). *Schneeflöckchen*. München: Müller.
- Holgersen, Alma (1963). *Junges Gras im Schnee*. Wien, Hamburg: Paul Zsolnay Verlag.
- Lobe, Mira (1980). *Es ging ein Schneemann durch das Land*. München: Ellermann.
- Maix, Kurt (1943). *Lachender Schnee. Erlebte und erlauschte Geschichten von weißen Bergen und zünftigen Gesellen*. Berlin: Menge Verlag.
- Pauli, Hertha (1967). *Der erste Christbaum. Zwei Erzählungen*. Zürich: Verlag der Arche.
- Traugott, Edgar (1941). *Berge der Freiheit*. Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk (Die junge Ostmarkreihe. Sonderband)
- Umlauf-Lamatsch, Annelies (1931). *Die Schneemänner*. Wien: Deutscher Verlag für Jugend & Volk.
- Wedding, Alex (1936). *Das Eismeer ruft. Die Abenteuer einer großen und einer kleinen Mannschaft. Nach wahren Begebenheiten*. Berlin: Malik.

Sekundärliteratur

- Frost, Sabine (2011). *Whiteout. Schneefälle und Weißerbrüche in der Literatur ab 1800*. Transcript.
- Gansel, Carsten (1999). *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht*. Cornelsen Scriptor 1.
- Karrenbrock, Helga (2014). Malik-Verlag. In Kurt Franz, Günter Lange & Franz-Josef Payrhuber (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon* (S. 52). Corian Verlag Heinrich Wimmer. Erg.-Lfg. Juli.
- Natter, Tobias G. (2009). Reflexionen – Spuren – Niederschläge. In ders. (Hrsg.), *Schnee. Rohstoff der Kunst* (S. 6–11). Hatte Cantz.

- Strohmeier, Gerhard (2009). Schnee. Gegenstand, Bilder und Mythen. In Tobias G. Natter (Hrsg.), *Schnee. Rohstoff der Kunst* (S. 14–29). Hatte Cantz.
- Stutzer, Beat (2009). Todesmetapher, Polychrome und Arabeske. In Tobias G. Natter (Hrsg.), *Schnee. Rohstoff der Kunst* (S. 166–181). Hatte Cantz.
- Wochen, Sandra (2012). *Korrespondenz von Außenwelt und Innenwelt in der Kinder- und Jugendliteratur am Beispiel der Thematisierung von Kälte*. Wien. Dipl.-A.

Wassertropfen in der Hauptrolle

Tschechische Kinderbücher vom Nutzen des Wassers

1. Einleitung

„To budete koukat!“ (Da werdet ihr staunen!), wird auf der Rückseite des neuesten Kinderbuches, dessen Protagonistinnen Wassertropfen sind, angekündigt (Mornštajnová 2022). Es ist nicht das einzige tschechische Buch für Kinder, das in den letzten knapp hundert Jahren erschienen ist, welches Wassertropfen die Hauptrolle zuweist und verschiedene Aspekte des Nutzens und der Nutzbarkeit des Wassers thematisiert, die einen staunen lassen. Im Weiteren werden vier Wassertropfen-Bücher vorgestellt, die für sehr junge, junge und etwas ältere Kinder bestimmt sind.¹ Auf nichtchronologischem Weg vom inhaltlich einfachsten zum anspruchsvollsten Buch wird der Frage nachgegangen, worin jeweils der Nutzen des Wassers gesehen und wie dieser Kindern vermittelt wird, um abschließend Veränderungen aufzuzeigen, die sich im Zugang zu dem Thema im Laufe der Zeit ergeben haben.

2. Ohne Wasser keine Pflanzen

Bei dem ersten Buch, *Kapka Kája* (Der Tropfen Kája) der Autorin Helena Haraštová und der Illustratorin Edit Hajdu (2018), handelt es sich um ein Papp-Bilderbuch mit Pop-up-Anteilen für Kinder ab drei Jahren. Zum Teil kommt es zu Lautäußerungen, die an Comics erinnern und neben zahlreichen weiteren Interjektionen, welche die Hälfte aller Sätze bilden, zur Emotionalisierung des Geschehens beitragen.

Dem Tropfen wird der Name Kája gegeben.² Aus der Sicht eines figuralen heterodiegetischen Erzählers, der also nicht mehr als der Tropfen selbst weiß, wird der Wasserkreislauf wiedergegeben: Die Tropfen fallen aus einer Regenwolke auf die Erde. Auch wenn sie sich dabei Beulen zufügen, ist das Herabfallen nicht vergeblich, denn Samen auf dem Feld, denen die Wassertropfen nun helfen, indem sie sie in die Hand nehmen und aus der Erde ziehen, hatten um ihre Hilfe gerufen. Den Tropfen wird anschließend gedankt, weil es die Samen allein nicht geschafft hätten. Sie können nicht ohne Wasser wachsen. Kája erblickt dann einen Fluss, der ihr aber genug Wasser zu haben scheint. Das führt zu ihrer Belehrung, dass

1 Die Altersangaben gehen nicht über zwölf Jahre hinaus, deshalb wird im vorliegenden Beitrag nur von Kindern und Kinderbüchern gesprochen und nicht von Jugendlichen oder Jugendbüchern, die ab einem Alter von 14 Jahren anzusetzen wären.

2 In der existierenden slowakischen Übersetzung von Luba Nguyenová Anhová heißt das Buch *Kvapka Kajka* (Haraštová 2018b). Kajka ist die Diminutivform von Kája, allerdings ist es in beiden Sprachen auch die Entsprechung für Eiderente, was etwas in die Irre führen kann, auch wenn es sich bei der Ente ebenfalls um ein Wassertier handelt.

Wassertropfen verdunsten und deshalb immer wieder neue Tropfen in den Fluss fallen müssen, damit er nicht austrocknet. Anschließend wird sie selbst von etwas nach oben gezogen, sie erhebt sich, fliegt, bis sich in den Wolken ein neuer Regen bildet und die Tropfen wieder nach unten fallen, um neuen Aufgaben auf der Erde nachgehen zu können. Nach Abschluss eines Durchlaufs durch den Wasserkreislauf vergisst Kája fast alles wieder, was sie erlebt hat. Haraštová beginnt ihren Text nämlich mit den Worten, dass sich Kája an nichts erinnere ([1]).³ Deshalb können die Kinder zusammen mit Kája die Bedeutung des Wassers – vor allem für die Flora – entdecken.

Es wird in dem Buch also in sehr knapper Form der Wasserkreislauf erzählt und dabei die Nützlichkeit des Regens erklärt. Da in dem Buch keine Menschen handelnd auftreten, kommt deren Einfluss, deren Eingreifen in den natürlichen Kreislauf nicht zur Sprache. Die das Buch lesenden Kinder sind allerdings als implizite Leser*innen anwesend. Sie werden mehrfach mit direkten Fragen angesprochen. An anderen Stellen werden die Fragen, welche die Kinder voraussichtlich stellen werden, bereits durch die Autorin formuliert.

3. Ohne Wasser kein Leben im Teich

Drei Jahre später erschien das bisher neueste tschechische Kinderbuch mit einem Wassertropfen in der Hauptrolle. Es handelt sich im *Kapka Ája* (Der Tropfen Ája) mit Text von Alena Mornštajnová und Illustrationen von Galina Miklínová (2022). Dieses Buch, dessen Titel sich merkwürdigerweise nur im Fehlen des alliterierenden Konsonanten vom vorherigen Buch unterscheidet, richtet sich an Kinder ab fünf Jahren. Es stellt eine Mischung aus einem Sach- und belletristischem Buch dar, wobei beide Elemente optisch voneinander getrennt sind.

Oft befinden sich in der Mitte der Doppelseiten vor wässrig blauem Hintergrund Begriffserklärungen, deren Verständnis mit mehr oder weniger realistischen Abbildungen unterstützt wird. Die ersten Begriffe, die erklärt werden, sind, in der Reihenfolge ihres Auftretens: Teich, Unke, Karpfen, Dampf, Eis, Reif, Kaulquappe, Gebirgssee usw. usf. (6–9 und 12).⁴ Dieser Teil des Buches lässt sich als faktische Informationsquelle für alles nutzen, was mit dem Wasser zusammenhängt.

Das Buch lässt sich aber auch als fiktive Geschichte des Wassertropfens Ája lesen. Im Gegensatz zu Haraštová lässt Mornštajnová einen homodiegetischen figuralen Erzähler sprechen, d.h., Ája erzählt ihre eigene Geschichte. Die Eltern von Ája heißen paní Kapková und pan Kapka, also Frau und Herr Tropfen (6). Weil die Aufgaben von Wassertropfen so vielfältig sind, müssen Tropfen viel lernen und deshalb auch in die Schule gehen, aufpassen und Aufgaben erledigen (6). Der Schulstoff ist theoretisch und praktisch gegliedert. Der theoretische Teil besteht darin, dass die Tropfenschüler*innen sämtliche verschiedenen Begriffe für Wasserreservoirs, die verschiedenen Aggregatzustände, die Abfolge der Farben in einem Regenbogen u.Ä. lernen. In dem praktischen Teil üben sie das Verdunsten, das Bilden von Schneeflocken, das Fertigen von Eisblumen, das Zusammenstellen von Regen-

3 Seitenangaben ohne Nennung eines Namens beziehen sich immer auf den zentralen Text des jeweiligen Kapitels.

4 Aus dieser etwas chaotisch wirkenden Abfolge ließe sich gut als Aufgabe für Schüler*innen ableiten, die im gesamten Buch auftretenden Begriffe zu systematisieren (Wassertiere, Aggregatzustände, Lebensräume etc.).

bögen. Zu all dem finden Wettkämpfe zwischen Tropfen aus verschiedenen Teichen statt. Und diese Tropfenschule konfrontiert Ája auch mit all den Freuden und Problemen, die jedes Kind in der Schule erwarten, wie bereits einige der Überschriften der insgesamt vierzehn Kapitel verraten: „Protivná Dája“ (Widerliche Dája), „Zrada“ (Verrat); „Pojedeme na výlet!“ (Wir machen einen Ausflug!). Die Erzählung entfaltet sich anhand des Antagonismus zwischen Ája, die die Jüngste der Schule und entsprechend unerfahren ist, und der sehr ehrgeizigen Musterschülerin Dája, die Ája mit lauter expressiven Pejorativausdrücken wie „mrně“ (Dreikäsehoch), „ne-ši-ka“ (Taps), „strašpytel“ (Angsthase), „nemehlo“ (Trampeltier), „netykavko“ (Mimose) belegt, ihr schnell mal hinter dem Rücken der Lehrerin einen Tritt versetzt und ihr gegenüber auch ansonsten sehr unangenehm auftritt (7, 8, 26, 27 u.ö.). Das führt dazu, dass beide bei einem Schwimmwettkampf von der Bahn abkommen, nachdem Dája Ája zur Seite drängen wollte.⁵ Dennoch versucht Ája, ihr zu helfen, ist aber zu schwach, so dass die beiden in den Strom eines Flusses geraten (33). Damit beginnt für sie ein gemeinsames Abenteuer, das es ermöglicht, das Lesepublikum mit den Abläufen in einer Trinkwasseraufbereitungsanlage, die hier als „salon krásy“ (Schönheitssalon) bezeichnet wird, vertraut zu machen (39–45). Während die kleine Ája die anderen Tropfen, das sind Kája, Pája und Jája, zu Freundinnen hat, steht Dája aufgrund ihres Verhaltens und ihrer Überheblichkeit meist abseits. Als sie nach ihrem Abenteuer zu den anderen zurückkehren, fragt sie jedoch schüchtern, ob sie sich zu ihnen gesellen dürfe (59).⁶ Statt nun zusammen einen Regenbogen zu malen, kommt die Libelle, die an ihrem Teich als Postbotin fungiert, weil der Karpfen sie um Hilfe losgeschickt hat:

Honem, honem, posílá mě kapr Vladimír! Musíte přispěchat na pomoc. Váš Nebeský rybník vysychá, kapru Vladimírovi už z vody kouká hřbetní ploutev a skokan Robert si při skoku do vody natloukl čumáček a odřel bříško. (61)

Schnell, schnell, mich schickt der Karpfen Vladimír! Ihr müsst zu Hilfe kommen. Euer Himmlischer Teich trocknet aus, vom Karpfen Vladimír schaut schon die Rückenflosse aus dem Wasser und der Frosch Robert hat sich beim Sprung ins Wasser das Schnäuzchen angeschlagen und das Bäumlein aufgeschürft.⁷

Der Karpfen gilt in der Wasserwelt als allwissende Autorität. Er hat von den Wassertropfen, die die ganze Welt durchreist haben, alles erzählt bekommen und auf diese Weise großes Wissen angesammelt (vgl. 5), das er im Gegensatz zu den Wassertropfen nicht wieder vergisst. Die Tropfenschülerinnen brechen ihren Ausflug und das Regenbogenvergnügen ab, steigen zum Himmel auf und steuern als große dunkle Wolke den Teich an: „Na rybník se

5 Die Idee, einen solchen Wettkampf darzustellen, habe den Ausgangspunkt für dieses Buch gebildet. Bei einem Morgenspaziergang am Moldauufer in Český Krumlov habe sie am Wehr eine Pause eingelegt und das Wasser, verschiedenfarbige, springende Tropfen beobachtet. Das habe auf sie wie ein Wettbewerb gewirkt, wer am schönsten sei und am weitesten springen könne (vgl. Mornštajnová 2022b, 8).

6 In dieser Hinsicht, aber auch in weiteren, darf wohl die Aussage von Mornštajnová hinterfragt werden, dass ihr das Schreiben für Kinder Freude bereite, weil sie keinerlei erzieherische Ziele verfolge (vgl. Mornštajnová 2022b, 11). Auch Radim Kopáč verweist in seiner Rezension darauf, dass die Autorin mit ihrem Buch über sehr grundlegende Dinge belehre und spricht davon, dass das Buch eine „sympatická ekologická agitka“ sei (sympathische ökologische Agitationsschrift; Kopáč 2022, 11).

7 Alle Übersetzungen aus dem Tschechischen hier und im Folgenden von Verf.

nesl hustý déšť, a než spadla poslední kapka, hladina rybníka vystoupala až po okraj“ (Auf den Teich ließ sich ein dichter Regen nieder und als der letzte Tropfen heruntergekommen war, war der Pegel des Teiches bis an den Rand gestiegen; 62). Die Teichbewohner*innen und das Weltwissen sind gerettet.

Die Abbildungen zum narrativen Text unterscheiden sich von denen zum Sachteil. Sie sind nicht realistisch, sondern wie bei Hajdu Tropfen mit dünnen Stricharmen und -beinen. Während sie dort aber alle die gleiche Form haben und sich nur durch zusätzliche Attribute (Brille, Fliege, Schleife oder Blume am Kopf, Hut etc.) unterscheiden, sind die hier von Miklínová gemalten Tropfen zudem unterschiedlich geformt (dick, birnenförmig, lang und schmal etc.) und unterscheiden sich außerdem durch ihre Frisuren. Wie die Auseinandersetzung der Tropfen zeigt, werden sie durchaus als Individuen verstanden, die jedoch zusammen etwas bewirken können.

Bereits auf der Rückseite des Schmutztitels ist die Feststellung zu finden, dass ohne Wasser keinerlei Leben existieren könnte ([2]), was in diesem Buch durch die Darstellung eines erweiterten (natürlichen und künstlichen) Wasserkreislaufs vor Augen geführt wird. Wenn hier zwar ebenfalls keine menschlichen Figuren auftreten, spielt doch die menschliche Zivilisation in Form einer Kläranlage, eines Wasserturms oder von Kanalisation, Rohrleitungen, Waschbecken, Klosetts und Wassergläsern durchaus eine Rolle.⁸ Außerdem wird auch auf die ökologische Dimension hingewiesen, wenn das Austrocknen des Teiches als sofort abzuwendende Gefahr, welche die Tiere verletzt, denen der Teich als Lebensraum dient, beschrieben wird. Diese Gefahr kann zwar tatsächlich abgewehrt werden, die Kinder werden aber mit ihr konfrontiert und in diesem Zusammenhang – wie bei Haraštová – abschließend auf die Wichtigkeit und Nützlichkeit des Regens aufmerksam gemacht.

4. Ohne Wasser keine Energie

Jaroslav Hloušek richtet sein Buch *Byla jedna studánka* (Es war ein Brunnlein) mit Illustrationen von Karel Štrébl (1941) an ältere Kinder als Mornštajnová, eine genauere Angabe dazu gibt es aber in dem Buch nicht.⁹ Wie der an einen Märchenbeginn alludierende Titel andeutet,¹⁰ handelt es sich um eine durchgehende Geschichte, in deren Zentrum abermals ein Wassertropfen bzw. zwei Wassertropfen stehen, die ihren Weg in die Welt von einem

8 Dieses Element steht im Mittelpunkt des Buches *H₂O a tajná vodní mise* (*H₂O und eine geheime Wassermission*) von Petr Stančík, das ebenfalls Miklínová illustriert hat (Stančík 2018). Auf dieses Buch wird hier nicht ausführlicher eingegangen, obwohl in ihm auf Abenteuerbasis mit dem Wasserkreislauf vertraut gemacht wird. Die Protagonist*innen sind jedoch keine Wassertropfen, sondern drei Schulkinder (2x H: Hugo, Hubert + O: Ofélie), die sich so sehr verkleinern können, dass sie in ein U-Boot von Miniaturgröße passen, in dem sie sich durch Kanäle und Wasserleitungen bewegen. In diesem Buch sind ebenfalls neben der eigentlichen Erzählung illustrierte Sacherklärungen (aber z.B. auch Rezepte) zu finden, die sich in diesem Fall nicht in der Seitenmitte befinden, sondern als Marginalien eingefügt sind.

9 Eine zweite Ausgabe erschien 1946, abermals mit den Illustrationen von Karel Štrébl; 1947 folgte eine serbische Übersetzung von M.V. Radić und L. Alaupović, *Putovanje kapi vode*, mit Illustrationen von Mirko Ostojica.

10 Das märchenhafte Element der gesamten Narration wird durch die eher klassisch-realistisch gehaltenen Illustrationen von Štrébl unterstrichen. Seine – nur ausnahmsweise gezeichneten – Wassertropfen verfügen auch über dünne Arme und Beine, ihren Kopf bildet aber im Gegensatz zu denen von Hajdu und Miklínová das breitere Ende des Tropfens. Dadurch erscheinen sie wesentlich dynamischer und sie ähneln gängigen Geisterabbildungen (s. bes. 55).

kleinen Brunnen aus nehmen. Hier sehen – im Gegensatz zu den beiden bereits vorgestellten Büchern – die Wassertropfen absolut gleich („navlas stejné“) aus, wie explizit erwähnt wird (7f.). Da sie aber über eine unterschiedliche Lebenserfahrung resp. Erinnerung verfügen, werden die beiden Hauptfiguren zur Unterscheidung Kapka (Tropfen) und Kapička (Tröpfchen) genannt, männliche Tropfen, die mehrfach auftreten, sind Kapánek und Kapulínek (39, 77). Es handelt sich hier abermals um einen heterodiegetischen figuralen Erzähler. Stärker als in allen anderen Büchern setzt Hloušek das Verfahren der Verfremdung ein (z.B. bei der Beschreibung eines Mühlrads, einer Libelle, eines Wasserkraftwerkes, von Straßenbahnen, Anglern, einer Dampflo; 24–30, 26, 37–39, 63–65, 78f.), weil eben das gesamte Geschehen aus der Sicht der unerfahrenen Kapička dargeboten wird.

Vom Brunnen gelangen die Tropfen über einen Teich und mehrere kleine Bäche in einen Bach, von dort in einen Fluss, das obere Becken eines Wasserkraftwerkes, weiter geraten sie in eine Pfütze, aus der sie verdampfen, über ein Gewitter, das als Kampf zwischen zwei Heeren geschildert wird (48–50), geraten sie in die Moldau. Bereits 1941 wird aber das ‚normale‘ Wetter durch den Ruß über den Prager Stadtteilen Libeň und Holešovice durcheinandergelbracht: Der Befehlshaber der Winde, die kleinen Wolken, Tropfen und Tröpfchen brechen darüber in Gelächter aus, denn diese Wolken produzieren die Prager*innen selbst. Die kleinen Wolken und Tropfen fliegen durch diesen Dreck und weichen möglichst schnell mit „Hurá“ in die Moldau aus (51). Dann wird vom Hochwasser in Prag 1890 erzählt, von der ‚Bändigung‘ des Flusses durch den Menschen (59–61). Ein jeweils eigenes Kapitel wird der Lachswanderung und den Stichlingen eingeräumt (66–75, 106–121). Der Weg der Tropfen geht weiter von der Moldau in die Elbe, von wo aus sie in Nebel gehüllt zu einer Wolke werden, die auf einem Eisberg endet. Von dort hören sie dem Gespräch der nahen Planeten über die Entstehung bzw. die Umgestaltung der Erde und deren Unterteilung in einzelne Kontinente zu, bei der abermals das Wasser eine wichtige Rolle spielte. Anschließend gelangen Kapka und Kapička endlich in verschiedene Meere und von dort aus zurück bis in ihren Heimatteich. Kapulínek und Kapka begeben sich alsbald auf erneute Wanderschaft, Kapička verschláft erst einmal den gesamten Winter, vergisst all ihre Erlebnisse und richtet sich neu ihr Leben an dem Brunnen, von dem ihre Wanderung ihren Ausgang genommen hatte, ein.

Während bei Mornštajnová eine Nebenlinie der Handlung das Zusammenleben der Tropfenkinder bildet, aus deren Gruppe sich Dája durch ihr eingebildetes Verhalten selbst ausgrenzt, bis sie unvoreingenommene Unterstützung von Ája erhält und begreift, welchen Schutz und welche Stütze einem die Gruppe gewähren kann (Mornštajnová 2022a, 59, 63), erfolgt diese Belehrung bei Hloušek gleich zu Beginn. Hier geht es allerdings nicht darum, dass Kapička sich für etwas Besseres hält, sondern sie aus Unerfahrenheit allein gegen eine Forelle kämpfen will, die sie mit ihrer Flosse beiseitegeschoben hatte: „Milá Kapičko, sama nezmužeš nic! To jen kapka ke kapce, vlnka k vlnce a všecy spolu máme sílu! [...]“ (Liebe Kapička, allein erreichst du nichts! Nur Tropfen an Tropfen, Welle an Welle und alle zusammen haben wir Kraft! [...]; 18), die dann beispielsweise auch zur Energiegewinnung genutzt wird (40–44). Dieses Element, wie sich der Mensch das Wasser nutzbar macht (Mühlrad, Wasserkraftwerk, Dampflo, Dampfschiff etc.), spielt in diesem Buch eine große Rolle. Jedes Hochwasser, von dem Kapička erfährt, mündet in die Darstellung einer technischen Errungenschaft und darein, wie der Mensch die Kraft des Wassers ‚gebändigt‘ hat (vgl. z.B. 37, 61). Der über die Ufer tretende Bach wird nicht nur als „hrozný loupežník“ (furchtbarer Räuber) titulierte (31), sondern sein Verhalten in ein Gleichnis über einen richtigen Räuber, der am Ende gefesselt wurde, eingebettet (31–36), wie ihn Kinder aus dem Märchen

kennen. Die Natur, die noch frei ihre ganze Kraft entfalten kann, wird mithin als feindlich betrachtet, bis man sie sich unterworfen hat.¹¹ Die Tropfen beeindruckt der Erfindungsgeist der Menschen¹² und sie führen mit Vergnügen die verschiedenen Arbeiten aus, für die er sie nutzt, wobei sie ihr Motto singen: „Vpřed, vpřed! Nikdy zpět!“ (Vorwärts, vorwärts! Niemals zurück!; 28). Dazu passt, dass sie als freundliche Geister gezeichnet sind.

5. Ohne Wasser kein menschliches Leben

Das Buch *Kapka vody* (Der Wassertropfen) aus der Feder Josef Věromír Plevas ist für Kinder von acht bis zwölf Jahren bestimmt. Es hat im Zeitraum von 1935 bis 1972 zahlreiche Auflagen und insgesamt vier verschiedene Illustrationen erfahren.¹³ Mir wird es im Folgenden lediglich um die erste Ausgabe mit den Fotomontagen von Zdeněk Rossmann gehen, denn an deren innovatives Potenzial, wo bereits der Umschlag (Abb. 1) zeigt, dass die ganze Welt, der Norden und der Süden, die Meere und der Himmel in die Wassertropfen eingehen und diese sich in der gesamten Welt verbreiten, reicht keine der weiteren Ausgaben heran.

Marie Majerová bezeichnet diese Ausgabe in ihrer Rezension als „kniha průbojná“ und „kouzelná“ (bahnbrechendes und zauberhaftes Buch), das sich von bestehenden Konventionen absetzt und zugleich geschmacksbildend wirken will, indem es bestimmte Emotionen verstärkt, die während der Lektüre hervorgerufen werden (Majerová 1935, 9). Das Buch habe nicht seinesgleichen unter tschechischen Kinderbüchern und verkörpere einen völlig neuen Typus (vgl. —č. 1936, 90).¹⁴ Man könne es, im Rückblick, als Prototyp für künstlerisch-wissenschaftliche Prosa betrachten (vgl. Uhlířová 1990, 126).

Pleva webt drei Ebenen des Textes und damit einhergehend die Realität mit fantastischen Elementen ineinander: erstens die Geschichte eines Jungen (Vladimír oder Vláďa) aus armer Familie, der das Wasser entdeckt, das sein Leben prägt (z.B. beim Wischen des Fußbodens assoziiert er die Oberfläche der gesamten Erde mit Meeren, Wüsten usw.; 11, 17f.), zweitens dessen Fieberfantasien (59–73), als er vorübergehend erkrankt, und drittens die Geschichten, die Wassertropfen erleben und sich gegenseitig erzählen. Wie bei Hloušek und Haraštová handelt es sich hier um eine heterodiegetische Erzählsituation. Die Darbietungsform ist jedoch in diesem Buch als einzigem narratorial.

11 Eine zeitgenössische Kritik bemängelt diesen Aspekt unter anderem Vorzeichen: Hloušek stelle alles nur in den Grenzen der wissenschaftlichen und empirischen Erkenntnisse dar, ohne auf den Schöpfer als Initiator und Organisator allen Geschehens zu verweisen (Hrdlička 1942, 11).

12 Nur das Angeln gestehen sie den Menschen nicht zu, weil sie genug Nahrung auf dem Festland finden – und was im Wasser geboren ist, gehöre allein den Wasserbewohner*innen (65).

13 Die ersten beiden Ausgaben (1935 und 1938) sind von Zdeněk Rossmann gestaltet; die Ausgaben von 1947 und 1960 von František Kaláb; die Ausgaben von 1953 und 1957 von Otakar Mrkvička und die letzte Ausgabe (1972) von Jan Černý. Eine serbische Übersetzung des Buches, die Pleva, der auf Kosten des Honorars, das er für die Ausgabe in Belgrad erhielt, einige Tage in Jugoslawien verbracht habe, und Bedřich Václavěk erwähnen (Pleva 07.08.1936; Václavěk 1936, 86), konnte ich bisher nirgends finden.

14 Das Buch erhielt überdurchschnittlich viele – durchweg positive – Rezensionen, dennoch verkaufte es sich schlecht (im ersten Jahr konnten nur 350 von 2.000 produzierten Exemplaren verkauft werden; Václavěk 1936, 86), weil es in dem linken Verlag Index herausgekommen war, dessen gleichnamige Zeitschrift die Kleinbürger*innen reizte, so dass die Buchhandlungen es boykottierten und sogar ablehnten, das Buch in Kommission zu nehmen (vgl. Pleva 1957, 25; 1974, 23). Anstatt die finanzielle Situation des Verlages, wie erhofft, durch das Buch zu verbessern, vergrößerte es dessen Defizit (vgl. Fischer 1964, 15; Pleva 1974, 23).

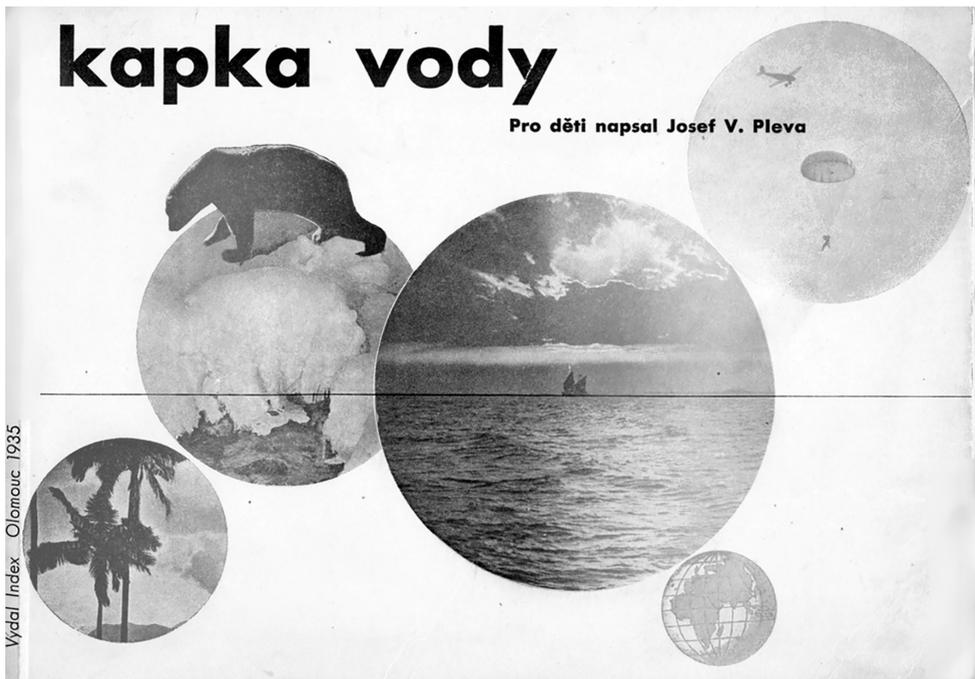


Abbildung 1: Pleva, *Kapka vody* (1935), Umschlaggestaltung Zd. Rossmann, © P. Rossmann.

Ein als „kapka domácí“ (häuslicher Tropfen; 25) bezeichneter Tropfen rettet den Jungen vor dem Tod, indem er sich in seinem Körper an einem aufregenden Kampf der roten und weißen Blutkörperchen gegen die Mikroben beteiligt. Auch bei Pleva arbeiten die Wassertropfen für den Menschen. Das geschieht aber auf einer ganz anderen Ebene als bei Hloušek, wo sie der Mensch dazu bringt, während es bei Pleva die Natur so eingerichtet hat. Geht es hier um das Wirken eines Wassertropfens im menschlichen Körper, so wird an anderen Stellen deren Wirken in der Natur thematisiert. Vláška und die Tropfen verbindet ihre Sehnsucht nach fernen Ländern, durch die neben den naturwissenschaftlichen¹⁵ auch weitreichende geografische Kenntnisse vermittelt werden. Zu Recht überschreibt Pavel Sula seine Rezension mit „Dobrodružství v kapce vody“ (Abenteuer in einem Wassertropfen; Sula 1936, 24).

Im Text finden sich mehrfach Verweise auf ein Schullesebuch, wodurch den Kindern mit vermittelt wird, dass dessen Lektüre durchaus sinnvoll sei:

Vláška si při tom vzpomněl, že ve škole četli článek v čítance, nadepsaný „Příhody kapky vodní“. Článek ten začínal: Na klíně širého moře skákalo na statisíce kapek

15 In dieser Hinsicht können sicherlich Élisée Reclus, *Histoire d'un ruisseau* (1869), und Paul de Kruif, *Microbe Hunters* (1926), als Vorbilder gelten. Beide Bücher erschienen in tschechischer Übersetzung: Reclus 1915; de Kruif 1929, überarbeitet 1935 u.ö. Bei dem Buch von de Kruif handelt es sich mehr oder weniger um eine Geschichte von Bakteriologen, also einzelnen Naturwissenschaftlern; Reclus schreibt neben dem Wasserkreislauf auch über die Bedeutung des Wassers in verschiedenen Kulturen von der Antike bis zur Zeit des Erscheinens des Buches unter Einbeziehung der mythischen Dimension.

vodních. Veselily se v září sluneční a bujně sem a tam po vlnách se kolébaly ... (Pleva 1935, 21)

Vláda erinnerte sich dabei daran, dass sie in der Schule einen Artikel im Lesebuch gelesen haben, der den Titel „Geschichten eines Wassertropfens“ trug. Dieser Artikel begann mit den Worten: Auf dem Schoß des weiten Meeres sprangen an die hunderttausend Wassertropfen. Sie vergnügten sich im Sonnenschein und wiegten sich übermütig auf den Wellen hin und her ...

Pleva verweist mit diesem Zitat auf ein reales Lesebuch, nämlich auf den Text Nr. 206 im zweiten Teil des dreiteiligen Lesebuches für allgemeinbildende Schulen, das 1920 erschienen ist (o.A., 231–233).¹⁶ Dieser kurze Lesebuchtext behandelt einen einfachen Wasserkreislauf vom Meer über Wasserdampf, Wassertropfen auf einer Rosenknospe, abermals Wasserdampf, eine dunkle Wolke, eine Quelle im Gebirge, die in einen Bach, dann einen Fluss und schließlich in einen Fischteich übergeht, aus dem Teich wird der Wassertropfen geschöpft, damit die auf einer Wiese ausgebreitete Wäsche besprengt werden kann, von dort steigt er wieder als Wasserdampf auf und wird weit in den Norden getragen, wo es so kalt ist, dass er sich in eine Schneeflocke verwandelt, die erst nach langem Schlaf von der Sonne zu Leben erweckt wird und wiederum von einer Quelle ins Meer gelangt, womit sich der Kreis geschlossen hat.

Der Vergleich mit diesem Text macht den Unterschied zu Plevas Buch gut deutlich, das eine poetische Sprache sowie viel Fantasie aufweist und an die Assoziationsfähigkeit appelliert. Der Wasserkreislauf – vom Schweißtropfen Vladas bis zum Tropfen Tinte, mit dem der Text geschrieben ist (18, 108) – wird in eine spannende Geschichte eingekleidet, die durch das Fieber des Jungen und die Erzählungen der Tropfen noch weitere zeitliche und räumlich-geografische Dimensionen erhält. Seine Entstehung verdankt der Text wohl einem Erlebnis Plevas nach dem Baden in der Svatka, als er auf der Schulter eines ca. siebzehnjährigen Mädchens einen Wassertropfen entdeckte, in dem sich der Glanz ihres goldenen Ohringes spiegelte, so dass der Tropfen golden glitzerte. Das und die Erinnerung an den Lesebuchtext, so Pleva Ende Mai 1975 in einem Brief an Milena Vinařová, habe ihn auf die Idee gebracht, einen Wassertropfen als Hauptfigur zu wählen, als ihn Bedřich Václavek um ein Kinderbuch zu einem neuen Thema bat (vgl. Krulichová et al. 1981, 547).¹⁷

16 Da Pleva, Jg. 1899, bereits mit 14 Jahren in eine Buchbinderlehre ging, kann es sich nicht um das Lesebuch handeln, das er in seiner eigenen Schulzeit las, sondern um das, das seine jungen Leser*innen kennen sollten. Er arbeitete ab 1924 als Lehrer (vgl. Uhlřřová 1990, 121), so dass sich annehmen lässt, dass er das Lesebuch für seinen Unterricht verwendete. Seine spätere Erinnerung scheint ihn also zu täuschen, als er Vinařřová mitteilt, dass er den Text als „malý školák“ (kleiner Schuljunge) gelesen habe (Krulichová et al. 1981, 547).

17 Václavek war 1930 nach seiner Rückkehr vom II. Internationalen Kongress der revolutionären Literatur in Charkov darum bemüht, in der Tschechoslowakei neue Kinderliteratur nach sowjetischem Vorbild durchzusetzen, deren Gewinn er erstaunlicherweise darin sah, dass sie die Kinder zum Nachdenken anrege (vgl. Pleva 1974, 22). Maksim Gor'kij habe als Themenplan aufgestellt, dass Kinderbuchautor*innen über die Erde, die Luft, das Wasser, die Flora, die Fauna etc. schreiben sollen, insofern sei Plevas Buch beispielhaft, heißt es in einer Rezension der vierten Ausgabe, die kurz nach Stalins Tod erschien (Vavřřik 1953, 4). Rossmann wollte die Ausstattung „méně akademické“ (weniger akademisch) und berief sich bei der Wahl des Querformats auch auf zeitgenössische russische Kinderbücher. In einem weiteren Brief, in dem er Václavek drei Umschlagsentwürfe schickte, sah er für die letztlich angenommene Lösung Spiralbindung und einen Buchdeckel aus Celluloid vor (Rossmann o.D.), was sicherlich aus Kostengründen so nicht umgesetzt werden konnte.

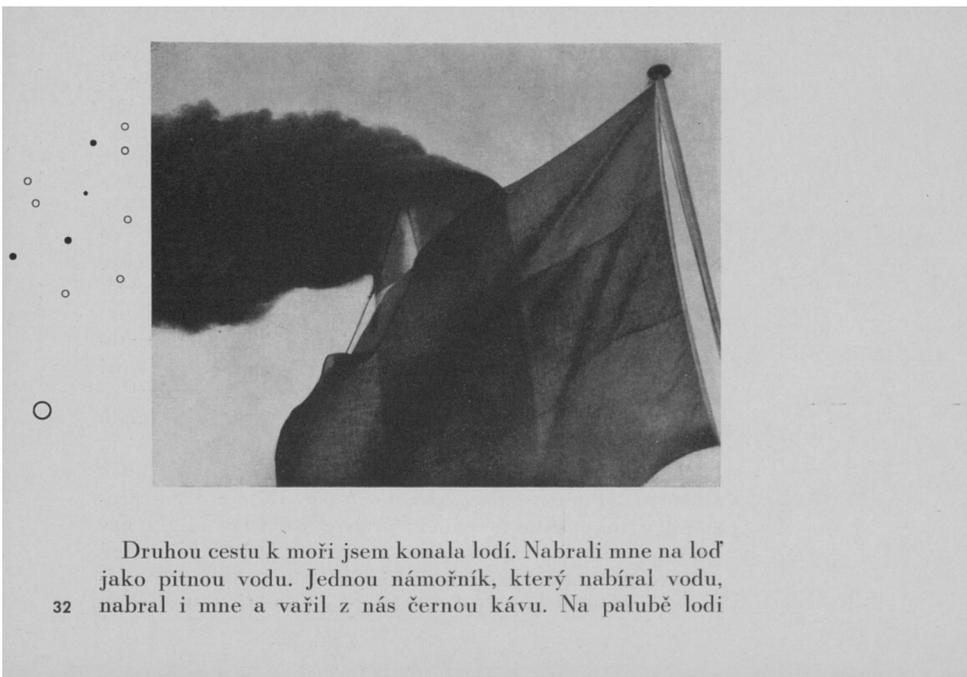


Abbildung 2: Pleva, Kapka vody (1935), S. 32, Seitengestaltung Zd. Rossmann, © P. Rossmann.

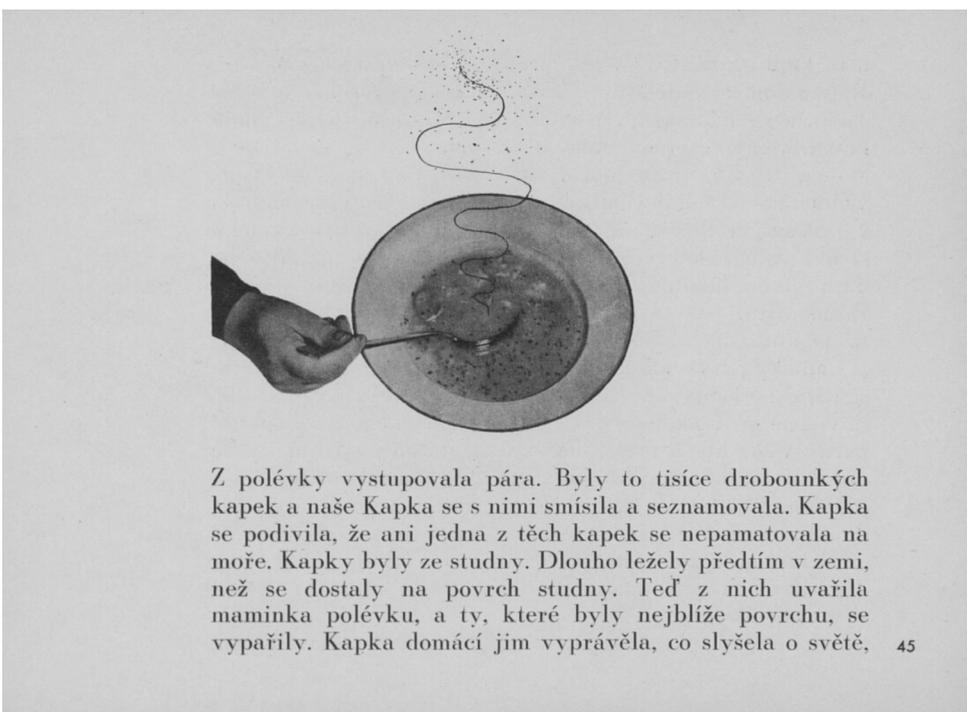


Abbildung 3: Pleva, Kapka vody (1935), S. 45, Seitengestaltung Zd. Rossmann, © P. Rossmann.

Pleva trennt nicht – wie Mornštajnová es tut – zwischen der belehrenden und der erzählenden Ebene, sondern vermittelt die Bedeutung, Kraft und breite Nutzung des Wassers im Leben des Menschen durch die präsentierte Erzählung. Die Figuren, sei es nun Vláša, seine Mutter, sein Großvater oder verschiedene Wassertropfen, verfügen über ein ausgearbeitetes Innenleben und ihre Taten werden psychologisch begründet (vgl. Uhlířová 1990, 123). Das heißt, Pleva macht zugunsten der Informationen aus dem Bereich der Physik, Biologie, Geografie, die durchaus in dem Buch zu finden sind, keine Abstriche an der epischen Qualität seines Textes: „Složky naučná a umělecká se tím ocitly ve vzácné vyváženosti a esteticky působí svou jednotou“ (Die wissenschaftlichen und künstlerischen Komponenten gelangten so zu einer seltenen Ausgewogenheit und wirken durch ihre Einheit ästhetisch; Uhlířová 1990, 123).

Ästhetisch wirkt auch, wie bereits angedeutet, die minimalistische, bis auf den Umschlag schwarzweiße Ausstattung des Buches. Pleva genoss die Zusammenarbeit mit Rossmann: „Teď mne ta práce těší! Bude to fajn knížka! Úplný novum!“ (Jetzt freut mich diese Arbeit! Das wird ein tolles Buch! Ein absolutes Novum!; Pleva 24.09.1935), wie er in Rot auf einem Brief an seinen Verleger notierte. Rossmann zeichnet für die Gesamtgestalt des Buches verantwortlich, d.h., von ihm stammen sowohl der Umschlag (Abb. 1), die mehrheitlich auf Fotos oder Fotomontagen basierenden Illustrationen als auch die Typografie. In einigen Fällen sind die Fotos freigestellt (Abb. 3 und 4), in anderen werden sie mit Schrift kombiniert, in wieder anderen behalten sie zwar ihre viereckige Form, werden dann aber durch weitere grafische Elemente jenseits ihres Randes auf der Buchseite fortgesetzt. Ein besonders schönes Beispiel dafür ist eine Detailaufnahme eines Dampfschiffes, welche die Fahne, den oberen Teil des Schiffsschornsteins und eine aus diesem aufsteigende schwarze Rauchwolke zeigt (Abb. 2).

Die Kondensation des Rauchs zu Wasser geschieht jenseits des Fotos in Form von verschieden großen Kreisen und Punkten, die aus dem Setzkasten stammen (vgl. auch die kondensierende heiße Suppe; Abb. 3).

Es ist das einzige der vier Bücher, in dem den Tropfen durch den*die Illustrator*in keine menschlichen Attribute verliehen, sie nicht mit Strichärmchen und -beinen ausgeführt werden.¹⁸ Sie werden entweder auf die beschriebene Art abstrahiert oder als Nahaufnahme gezeigt. Wenn sich ein einzelner Tropfen wie eine Perle auf einem Handrücken befindet (Abb. 4),¹⁹ wird ihm damit ein besonderer Wert verliehen und zugleich dem Wasser allgemein.

Außerdem werden die jungen Rezipient*innen dadurch für die einfache Schönheit der Dinge sensibilisiert (vgl. —č. 1936, 91).

18 Ostojas Illustrationen für die serbische Ausgabe *Putovanje kapi vode* verzichten ebenfalls darauf (Hloušek 1947). Durch das Kindersachbuch *Tim und Trixi Tropf. Eine abenteuerliche Reise durch den Wiener Wasserkreislauf* führen hingegen ebenfalls zwei birnenförmige Wassertropfen mit Armen, Beinen, Gesichtern (Reisinger & Wögerer 2021). Die „abenteuerliche Reise“ im Untertitel ist metaphorisch zu verstehen, das Buch ist nicht sehr erzählend, sondern eher belehrend konzipiert. Es gehört zu den Materialien der Wiener Wasserschule (vgl. www.wien.gv.at/wienwasser/bildung/wasserschule.html).

19 Das ist eine Bildallusion, durch die eine Einbettung in den künstlerischen Kontext der Zeit erfolgt: Direkt das bekannte Foto *Les Larmes* von Man Ray (1932), das in Nahaufnahme eine rote Träne auf einer Wange unter einem Auge zeigt, verwendete Rossmann bei der Gestaltung des Umschlags von František Nechvátals Gedichtband *Vedro na paletě*, das wie *Kapka vody* 1935 erschienen ist. Wenn er in dem Kinderbuch ein ähnliches Motiv verwendet, kann man daraus schließen, dass er die Kinder ernst nimmt.

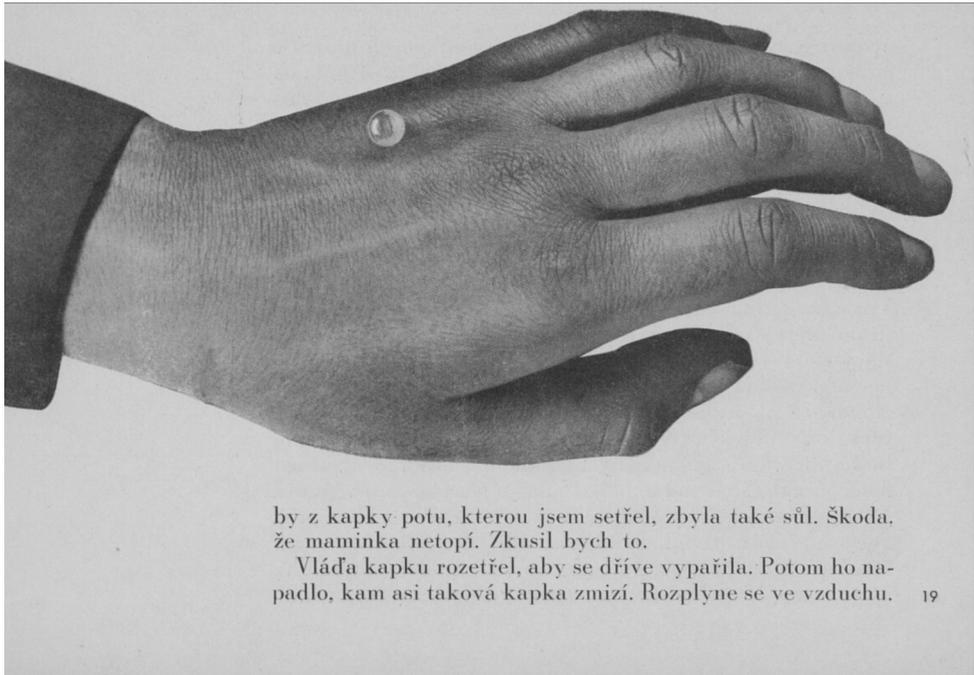


Abbildung 4: Pleva, *Kapka vody* (1935), S. 19, *Seitengestaltung Zd. Rossmann*, © P. Rossmann.

6. Fazit

So unterschiedlich der Kreis der Adressat*innen und die Entstehungszeit der vier vorgestellten Bücher ist, so verbindet sie doch die globale Dimension des beschriebenen Phänomens, denn der Wasserkreislauf macht selbstverständlich keinen Halt an nationalen Grenzen. Die Tropfen sind auf allen Kontinenten und Meeren unterwegs, aber kehren jeweils an ihren Ausgangspunkt zurück (Hloušek, Morštajnová, Haraštová) oder sie überwinden aufgrund der vor Ort entwickelten Bindungen ihre Sehnsucht nach der Ferne und würden am liebsten nur an dem dargestellten Ausgangsort wirken, folgen dann aber doch dem natürlichen Gang des Kreislaufes (Pleva). Daneben werden vor allem von Pleva, in geringerem Maße auch von Mornštajnová, zusätzlich soziale Aspekte berührt.

Dass mit zunehmendem Alter des Zielpublikums die erzählten Zusammenhänge komplexer werden, versteht sich von selbst. Interessant erscheint jedoch die Verschiebung des Alters an sich. Die beiden älteren Bücher richten sich an Kinder bis zu einem Alter von ungefähr zwölf Jahren, während die neuen Bücher ein wesentlich jüngeres Publikum im Blick haben. Die Sensibilisierung für die natürlichen Zusammenhänge setzt heute in jüngeren Jahren ein. Die vier Bücher verbindet, dass sie nicht vordergründig über die vom Menschen ausgelösten ökologischen Probleme erzählen oder Schuldzuweisungen vornehmen, sondern vor allem Verständnis für die natürlichen Abläufe wecken und mit dem gesamten komplizierten Wassersystem vertraut machen. Den Kindern wird die Wasserwelt zusammen mit den sich in der Hauptrolle befindenden Tropfen im Erzählverlauf entdeckt. Die Tropfen leben zwar ewig,

aber sie haben kein Gedächtnis, das weit über den einen Kreislauf hinausginge. Das heißt, es werden indirekt auch die Chancen eines steten Neubeginns angedeutet, die in der Vorstellung eines zyklischen Verlaufs stecken. Gleichzeitig fällt auf, dass die Wassertropfen in großer Eile Rettungsaktionen durchführen. Sie kommen zu Hilfe, wenn es fünf vor zwölf oder gar noch später ist: „[...] běháme jak splašené“ (wir rennen wie verrückt; Pleva 1935, 57); „Vpřed, vpřed!“ (Vorwärts, vorwärts!; Hloušek 1941, 28); „Honem, honem“ (Schnell, schnell; Mornštajnová 2022, 61). Auf sie ist Verlass und damit werden Vertrauen und ein Bewusstsein für ihre positive Bedeutung geschaffen, auch wenn der Regen mal zu Hochwasser führt.

Die zwei Autorinnen und zwei Autoren zeigen alle vier die Wichtigkeit des Wassers für das gesamte Leben auf der Erde – für die Flora (Haraštová), für die Fauna (Mornštajnová), für die Menschen (Hloušek, Pleva). Besonders Hloušek erzählt zudem auch – aus heutiger Sicht vielleicht etwas zu fortschrittsoptimistisch und ohne jegliche Abstriche positiv –, wie sich der Mensch das Wasser zur Energiegewinnung zunutze gemacht hat. Das Buch von Pleva und Rossmann ist ein schönes Beispiel dafür, wie literarästhetische, ästhetische und ökologische Sensibilisierung Hand in Hand gehen können.

Literatur

Primärliteratur

- Haraštová, Helena (2018a)/Edit Hajdu (Ill.). *Kapka Kája*. Albatros.
- Haraštová, Helena (2018b)/Edit Hajdu (Ill.). *Kvapka Kájka* (Slowakisch von Luba Nguyenová Anhová). Albatros/B4U Publishing.
- Hloušek, Jaroslav (1941)/Karel Štrébl (Ill.). *Byla jedna studánka*. L. Mazáč.
- Hloušek, Jaroslav (1946)/Karel Štrébl (Ill.). *Byla jedna studánka*. Nová osvěta.
- Hloušek, Jaroslav (1947)/Mirko Ostoja (Ill.). *Putovanje kapi vode* (Serbisch von M. V. Radić und L. Alaupović). Novo Pokoljenje.
- de Kruif, Paul (1926). *Microbe Hunters*. Blue Ribbon Books, Harcourt Brace & Company.
- de Kruif, Paul (1929). *V bojích s neviditelnými nepřáteli* (Tschechisch von Josef Hruša). Orbis.
- de Kruif, Paul (1935). *Lovci mikrobů* (Tschechisch von Josef Hruša). Orbis.
- Mornštajnová, Alena (2022a)/Galina Miklínová (Ill.). *Kapka Ája*. Host.
- o.A. (1920). Příhody kapky vody. In Jan Jursa (Hrsg.), *Trojdišna čítanka pro české školy obecné. Díl II* (S. 231–233). Státní školní knihosklad.
- Pleva, Josef Věromír (1935)/Zdeněk Rossmann (Ill.). *Kapka vody*. Index.
- Pleva, Josef Věromír (1938)/Zdeněk Rossmann (Ill.). *Kapka vody*. Index.
- Pleva, Josef Věromír (1947)/František Kaláb (Ill.). *Kapka vody*. Dr. K. Kolářová.
- Pleva, Josef Věromír (1953; 1957)/Otakar Mrkvička (Ill.). *Kapka vody*. SNDK.
- Pleva, Josef Věromír (1960)/František Kaláb (Ill.). *Kapka vody*. SNDK.
- Pleva, Josef Věromír (1972)/Jan Černý (Ill.). *Kapka vody*. Albatros.
- Pleva, Josef Věromír (1974). *Přátelé*. Albatros.
- Reclus, Élisée (1869). *Histoire d'un ruisseau*. J. Hetzel et C^{ie}.
- Reclus, Élisée (1915). *Dějiny potoka* (Tschechisch von A. Muťovský). J. Otto.
- Reisinger, Eva & Wögerer, Karl (2021)/Manuela Tippl & Maja Sikanic (Ill.). *Tim und Trixi Tropf. Eine abenteuerliche Reise durch den Wiener Wasserkreislauf*. Stadt Wien.
- Stančík, Petr (2018)/Galina Miklínová (Ill.). *H₂O a tajná vodní mise*. Abramis.

Sekundärliteratur

- B. V. [Václavek, Bedřich] (1936). Průbojný čin a jeho rub. *Index* 8, 86.
—č. (1936). J. V. Pleva. Kapka vody. *U 1*, 90f.
- Fischer, Josef Ludvík (1964). *Index*. In Jaromír Dvořák (Hrsg.), *Index 1929–1939* (S. 1–21). UP.
- Hrdlička, Rudolf (1942). Jaroslav Hloušek. Byla jedna studánka. *Úhor 1*, 11.
- Kopáč, Radim (2022): Nemusí pršet, stačí Ája aneb proč jsou kapky na světě. *Mladá fronta Dnes 179*, 11.
- Krulichová, Marie & Vinařová, Milena & Tomek, Lubomír (Hrsg.) (1981). *Depeše z konce tisíciletí. Korespondence Vítězslava Nezvala*. Československý spisovatel.
- Majerová, Marie (1935). Letošní knihy pro děti. *Lidové noviny* 623, 9.
- Mornštajnová, Alena (2022b). Laskavost je nakažlivá (Interview; Fragen Soňa Kacerovská). *Ona dnes 27*, 8–13.
- Pleva, Josef Věromír (1957). Ze vzpomínek na Bedřicha Václavka. In Otakar Franěk, František Kalivoda, František Priester & Jaroslava Václavková (Hrsg.), *Index, vzpomínkový sborník Bedřicha Václavka* (S. 23–26). Museum dělnického hnutí Brněnska.
- Sula, Pavel (1936). Dobrodružství v kapce vody. *Eva 5*, 24.
- Uhlířová, Marie (1990). Josef Věromír Pleva a umělecko-naučná literatura. In Jaromír Kubíček (Hrsg.), *Josef Věromír Pleva. Spoluvůrce pokrokové kulturní politiky* (S. 121–126). Muzejní a vlastivědná společnost a Státní vědecká knihovna v Brně.
- Vavřík, Zdeněk (1953). Nové vydání významné dětské knihy. *Literární noviny 32*, 4.

Archivalien

- Pleva, Josef Věromír (24.09.1935). [Brief an Bedřich Václavek]. PNP LA, fond Václavek Bedřich, 4/1/1//587, k20, 756.
- Pleva, Josef Věromír (07.10.1936). [Brief an Bedřich Václavek]. PNP LA, fond Václavek Bedřich, 4/1/1//587, k20, 756.
- Rossmann, Zdeněk (o. D.). [Briefe an Bedřich Václavek]. PNP LA, fond Václavek Bedřich, 4/1/1//652, k21, 822.

Abbildungen

- Abbildung 1: Pleva, Kapka vody (1935), *Umschlaggestaltung Zd. Rossmann*, © P. Rossmann.
- Abbildung 2: Pleva, Kapka vody (1935), S. 32, *Seitengestaltung Zd. Rossmann*, © P. Rossmann.
- Abbildung 3: Pleva, Kapka vody (1935), S. 45, *Seitengestaltung Zd. Rossmann*, © P. Rossmann.
- Abbildung 4: Pleva, Kapka vody (1935), S. 19, *Seitengestaltung Zd. Rossmann*, © P. Rossmann.

Sehnsuchtsort oder Müllhalde?

Meere und Ozeane in der aktuellen ökologischen Kinder- und Jugendliteratur

1. Einleitung

„Solange es das Meer gab,
war die Welt nicht elend.“¹

Meere/Ozeane stellen ein höchst zentrales Thema innerhalb der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) dar, um von ihrer Bedeutung für den Globus und gleichzeitig von problematischen ökologischen Veränderungen zu erzählen. Bilder, welche die immense Meeresverschmutzung zeigen, kennen wohl alle Kinder spätestens ab dem Vorschulalter aus Büchern oder audiovisuellen Medienformaten. Gleichzeitig sind Meere etwas, das Menschen anzieht, sie reisen ans Meer, suchen dort Erholung und das Gefühl von Freiheit. Menschen fasziniert die Kraft, sie versuchen das Meer zu bezwingen und für wirtschaftliche Interessen nutzbar zu machen, oft ist es aber auch bedrohlich. Nicht zuletzt ist es ein unermesslicher Lebensraum.²

Es wundert nicht, dass auf dem Markt der ökologischen (Sach-)Bilderbücher, denen sich inzwischen „[f]ast alle Verlage im Kinder- und Jugendbuchbereich“ widmen (Ritter & Ritter 2022, 114) das Thema Meere und Ozeane ebenfalls einen beachtlichen Anteil einnimmt. Ja, es scheint innerhalb des Marktsegments fast ein Muss und „trendorientiert“ (Mikota & Pecher 2020, 9) zu sein, ein Bilderbuch über Meere und Ozeane im Verlagsprogramm zu führen. Begründbar ist diese Beobachtung dadurch, dass um diesen Gegenstand herum Vieles kumuliert: Artenreichtum des größten Ökosystems unseres Planeten, der dem kindlichen Interesse an Tieren entgegenkommt, Bedrohtheit durch Verschmutzung sowie Ursprung und Voraussetzung für den Fortbestand irdischen Lebens. Siehe hierzu auch in den 2015 von der UN formulierten 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung: Hier nimmt der Erhalt und der „sorgfältig[e] Umgang mit dieser wichtigen globalen Ressource“ (Ziele für nachhaltige Entwicklung, o. S.) einen wichtigen Stellenwert ein.

Es wurden von den Autorinnen zahlreiche Publikationen im Segment Bilder- und Kinderbuch ab 2018³ gesichtet und mehrere Tendenzen herausgearbeitet. Deshalb betonen die Autorinnen, dass dem Beitrag ein weites Verständnis der ökologischen Kinder- und Jugend-

1 Nadolny, Sten (1987). *Die Entdeckung der Langsamkeit* (S. 239). Piper.

2 Martina Kopf beschreibt ebenfalls die ambivalente symbolische Besetzung des Wassers in der Weltliteratur (Kopf 2023, o. S.): Es könne anziehend und abstoßend wirken, unberechenbar, was sich in der historischen Allgemeinliteratur durch mythische bzw. fantastische Meeresbewohner*innen steigert (vgl. ebd.).

3 Wie auch Duckstein und Ritter (2024) argumentieren, scheint dieses Jahr der Beginn einer Konjunktur von kinderliterarischen Publikationen zum Klimaschutz und zur Klimakrise zu sein.

literatur zugrunde gelegt wird und damit auch Texte einbezogen werden, bei denen die Funktionen der Aufklärung und der Wissensvermittlung (vgl. Lindenpütz 2002, 728) zugunsten von Literalität (vgl. Mikota o. J., 1) und einer ästhetischen Sensibilisierung zurücktreten. Die ökologische KJL i.e.S. fokussiert beim Thema Meere und Ozeane vor allem deren Vermüllung sowie weitere Problemlagen.⁴ Für den Korpus ergibt sich daher eine ungefähre Gleichverteilung der Publikationen über die Jahre hinweg, bei einem Übergewicht der eher narrativen Bilderbücher gegenüber eher sachlich-informierenden Bilderbüchern.

2. Korpusanalyse

Die Sichtung der Texte ergab vier Zugangsweisen, die jeweils mehreren der Texte gemein sind. Wenn diese im Folgenden nacheinander vorgestellt werden, so ist mitzudenken, dass die literarästhetischen Zugangsweisen innerhalb der Texte miteinander verwoben sind. Für die Textauswahl war relevant, unterschiedliche Textgenres zu berücksichtigen sowie Bücher auszuwählen, die sowohl hinsichtlich ihrer ästhetischen Bildsprache als auch hinsichtlich der Komplexität der Darstellung als angemessen für das adressierte Lesealter zu bewerten sind.

2.1 Zugang I: Räume des Wundersamen und der Unergründlichkeit

Meere und Ozeane werden in nahezu allen der gesichteten Texte als hochgradig geheimnisvoll semantisiert. Selbst im 21. Jahrhundert ist vieles in ihnen noch unerforscht; das menschliche Wissen um diesen Lebensraum umfasst nach wie vor nur einen Teil dessen, was er tatsächlich beherbergt: „Alles in Allem sind für uns die Tiefen des Ozeans genauso geheimnisvoll wie der Mond“ (Reeves & Casanave 2020, 38), erklärt der Wissenschaftler den beiden Kindern und ihrer Mutter im Sachcomic *Hubert Reeves erklärt uns den Ozean*. Schildkröte Honu im Buch *Elise erkundet das Meer* „schmunzelt: Es gibt noch viel mehr zu entdecken, kleine Elise. Ihr Menschen wisst viel weniger über das Meer als über den Mond“ (Frey 2020, o. S.).

In dem Sachbilderbuch *Die Tiefseetaucherin* (Ott 2021) wird der Mond gar unmittelbar in der einführenden Leser*innenansprache genutzt, um das Meer, hier konkret die Tiefsee, als Raum des Unergründeten zu etablieren: „Moin Leute! Kennt ihr den Mond? [...] [D]ort waren schon mehr Menschen als am tiefsten Punkt des Meeres.“ (ebd., 2) Deshalb beschließt Protagonistin Juli, eben diesen Punkt mithilfe ihres U-Bootes zu bereisen. Das Buch ist im Querformat zu lesen und mit jedem page-break tauchen die beiden Figuren tiefer, bis sie auf der vorletzten Doppelseite in 10.994 m Tiefe ankommen. Juli wird dabei als Forschende, als Entdeckerin, dargestellt, ihr U-Boot wird mit einem Namen und augenähnlichen Scheinwerfern, Nase und Mund sowie durch die Namensgebung Ulf personifiziert. Das Sachbuch *Wir Menschen und das Meer* (Scharmacher-Schreiber & Lieb 2023) bedient sich ebenfalls eines Vergleichs mit dem Mond und ergänzt die Information, dass nur fünf

4 Julika Korte und Sarah Sudikatis (2023) ergänzen in ihrem Beitrag „Unendliche Weite“ noch das Meer als Symbol des Krieges und der Flucht, das in aktueller Kinderliteratur auch nicht ignoriert werden darf, beschäftigt man sich mit Meeresdarstellungen. Dieser thematische Schwerpunkt wird hier jedoch nicht weiter verfolgt.

Prozent der Tiefsee erforscht sind (ebd., 88). Wenn bewusst wird, dass die Menschen über einen fast 400.000 Kilometer entfernten Himmelskörper mehr wissen als über etwas auf dem eigenen Planeten und dass es Menschen eher gelungen ist, Technologie für die Raumfahrt zu entwickeln als solche, die den physikalischen Bedingungen der Tiefsee standhält, kann dies bei den Rezipierenden Gefühle von Ehrfurcht oder Demut erzeugen, was wiederum im besten Fall zu Respekt gegenüber dem Ökosystem führt.

2.2 Zugang II: Räume der Schönheit und Lebensfülle

Wenn die Semantisierungen auch die mitunter zerstörerische Kraft der großen Gewässer einschließt, wird in den kinderliterarischen Texten viel stärker die Schönheit und der Artenreichtum betont, was der Entwicklung eines Verantwortungsgefühls für deren Bewahrung entgegenkommt. Die Vielfalt von Flora und Fauna unterhalb der Wasseroberfläche wird vor allen Dingen auf der Bildebene vieler Bild-Text-Narrationen opulent dargestellt. Ein Beispiel für die Ambivalenz des Ozeans zwischen Faszination und Gefahr ist das erzählende Bilderbuch *Ich bin eine Insel* (Janssen & Schweikart 2019). Eine riesige Meeresschildkröte erzählt mittels internaler Fokalisierung über eine erzählte Zeit von etwa einem Jahr vom Verbleib eines Mädchens, ihres Hundes und ihres Vaters auf ihrem Panzer. Die drei haben in einem Sturm Schiffbruch erlitten und retten sich auf den Panzer, den sie – so nimmt die Schildkröte an – für eine Insel halten. Fast ein Jahr vergeht, bis sie von einem Schiff gerettet werden. So lange verbringt die Schildkröte geduldig und nahezu unbewegt die wechselnden Jahreszeiten, um ihren Bewohner*innen Schutz zu bieten, und verteidigt sie gegen angreifende Tiere. Das Meer schenkt den Figuren bereichernde Eindrücke: „Sophie lauschte den Geräuschen, die sie nicht kannte, und sah Farben, die sie noch nie gesehen hatte.“ (Janssen & Schweikart 2019, o. S.) Aber es ist gleichzeitig ein Ort, der das Leben der Figuren gefährden kann. Die farbgewaltigen Bilder Mark Janssens haben das Potenzial, Betrachter*innen in ihren Bann zu ziehen: Das Meer wechselt mit den Jahreszeiten seine Gestalt und seinen Charakter, mal stürmisch, mal ruhig, mal eisig, mal voller Leben. Mit Licht und Schatten, markanten Kontrasten in den Größenverhältnissen, verschwimmenden Konturen stellen die Bilder die Übermacht und Tiefe des Meeres dar, genauso seine Lebensfülle und mit der (fantastischen) Narration auch die Zugewandtheit der Fauna zu den Menschen. Die Schildkröte gibt ihre eigenen Bedürfnisse auf, da Mädchen, Vater und Hund ohne ihre Hilfe möglicherweise ertrinken würden. Als das Mädchen sich am Schluss bei ihr bedankt und die Schildkröte erkennen darf, dass dem Kind offenbar bewusst war, worauf bzw. auf wem sie lebten, dürfen Lesende antizipieren, dass Kind und Vater mit einer gestärkten Wertschätzung gegenüber dem Ökosystem aus ihrer Erfahrung herausgehen werden.

Ricki zieht um (Müller, Stollmayer, Swiderski & Serra 2022) adressiert Kinder ab drei Jahren und erzählt die Geschichte eines Tintenfischs, der ein neues Zuhause sucht. Die Qualität liegt in den Bildern Adolfo Serras, der die Unterwasserwelt mit kräftigen Wasserfarben reduziert und bunt gestaltet. Da sind die Pflanzen überwiegend durch einfache gebogene Pinselstriche gestaltet, wechseln sich von türkis zu gelb zu rot zu blau stetig ab. Die Tiere sind mit großen, kugelrunden Augen, teilweise mit lächelnden Mündern versehen, sodass eine harmonisch-friedliche Stimmung, in der alle Tiere einander helfen, am Meeresboden entsteht. Ist das Meer in *Ich bin eine Insel* deutlich als ambivalenter Raum besetzt, wird in *Ricki zieht um* ein idyllischer Raum etabliert, in dem die Bewohnenden scheinbar keine

Gefahren zu fürchten haben. Für das adressierte Lesealter scheint es durchaus legitim, hier eine Sensibilisierung für den Artenreichtum anzustreben ohne die Lesenden zu ängstigen bzw. zu überwältigen.



Abbildung 1: *Der Blick des Kleinkindes aufs Meer* © van der Wel (2021). *Seesucht*, o.S., mixtvision

Schließlich erzählt Marlies van der Wel in ihrem Buch *Seesucht* (2021) von der Faszination, die das Meer auf Menschen ausüben kann. Mit zwei Jahren ist Protagonist Jonas zum ersten Mal am Meer und fühlt sich vom Wasser angezogen. Das Meer ist sein Element, das spürt er sofort – jedoch mit dem Atmen unter Wasser klappt es nicht. „Du gehörst ans Ufer und nicht ins Meer“, schimpft seine Mutter, die den Zweijährigen aus dem Wasser fischt. Immer wieder in seinem Leben wird Jonas ans Meer kommen: mit 8 Jahren, mit 18 Jahren, mit 30 Jahren, und jedes Mal hat er in der inzwischen vergangenen Zeit geplant und etwas gebaut, das ihm einen längeren Aufenthalt auf bzw. im Meer ermöglicht – und jedes Mal misslingt es. Er beschließt Strandgut zu sammeln und türmt es über die Jahre zu einem Berg auf. Irgendwann ist unter dem Strandgut auch eine Schiffsschraube. Der nun schon alte Jonas baut aus allem, was er gesammelt hat, einen riesigen Fisch, der ihm bald als U-Boot dient und ihn fortan im geliebten Meer leben lässt. Ein offenes Ende, das viele Deutungen zulässt. Dabei leben die Bilder, die den Strand zeigen, nicht zuletzt von Größenverhältnissen: Siehe hier (Abb. 1) die Doppelseite, als der Zweijährige auf das Meer blickt; ganz klein ist das Kind und groß und weit sind der Himmel und das Meer. Die Unterwasserbilder sind in Türkistönen, die bis ins Schwarze übergehen, gehalten, Licht und Dunkelheit werden so eingesetzt, dass die Unterwasserwelt zu leuchten scheint. Hier wird also weniger das Meer als

Lebensraum für Tiere fokussiert, sondern die Ambivalenz des Verhältnisses des Menschen zum Meer: Faszination und Sehnsucht – bzw. „Seesucht“ bei gleichzeitigem Unvermögen, tatsächlich in diesem Element zu leben.

2.3 Zugang III: Räume für Abenteuerreisen

Reisen über oder in große Gewässer sind seit Homers *Odyssee* ein häufiges Motiv realistischer und fantastischer Literatur.⁵ Nicht selten nutzen Autor*innen erzählender Kinderliteratur dabei die Strategie, einem Meerestier eine Stimme zu geben, um so Perspektivübernahme zu erreichen und anhand der Figur komplexe Zusammenhänge des Lebensraums zu vermitteln. Während uns Menschen, dem Zugang des unergründbaren Meeres entsprechend, dieser Raum weitgehend unvertraut ist, tritt ein erzählendes Tier in der Funktion eines Experten auf, ihm ist das Meer vertraut. Eine Funktion kann sein, „[e]motionale Betroffenheit [...] durch den Authentizitätsanspruch“ (Ritter 2020, 59) bei den Lesenden zu evozieren. Dies ist zum Beispiel der Fall bei *Der weiße Wal erzählt seine Geschichte* (Sepúlveda & Mulazzani 2020) und bei *Als das Meer bebte* (Parry 2022), beides Romane, die das homodiegetische Erzählen verwenden: Sepúlveda erzählt die Geschichte von Moby Dick neu aus der Perspektive des weißen Wals; Parry gibt dem Orca-Mädchen Wega Namen und Stimme und nutzt dem menschlichen Sozialleben vergleichbare Strukturen und Verhaltensweisen, um leser*innenseitig Empathie für die Walfamilie und deren Herausforderungen zu erwirken. Wie in Antonia Michaelis' Tetralogie um den Seehund Minik begleiten die Lesenden das Tier über eine umfassendere Zeitspanne hinweg, wodurch nicht nur ein Problem fokussiert wird, sondern viele menschliche Eingriffe in das Ökosystem in ihrer Komplexität dargestellt werden können.

Neben den wissensvermittelnden und appellativen Funktionen der Texte entstehen hier Narrationen, die sich des Schemas der Abenteuerreise bedienen, was anhand der Erzählungen von Antonia Michaelis gezeigt werden kann: *Minik* erzählt in beachtlicher Breite von den ökologischen Bedingungen und Herausforderungen für Flora und Fauna der Meere und Ozeane. Die vier Bände umfassen jeweils etwa 200 Seiten in zehn Kapiteln und werden vom Verlag (Loewe) als Erstleseliteratur ab acht Jahren eingestuft. Jedem Kapitel folgt eine ein- bis zweiseitige Sachinformation zu dem gleichen Thema, das im Kapitel zuvor fiktional gestaltet wurde. Mit einem großen Anteil wörtlicher Rede, einem Protagonisten, der offen und wissbegierig ist, können Lesende gemeinsam mit Minik viel Neues über das Leben in großen Gewässern erfahren. Dabei erlaubt die epische Breite der Erzählung eine Komplexität in der literarischen Gestaltung ökologischer Zusammenhänge. Da ist Plastikmüll nur ein Problem neben vielen anderen, die entstehen, indem der Mensch vielfältige Eingriffe in die Meere ausübt: Michaelis erzählt vom und informiert über den Kampf um Fisch zwischen Robben und Fischer*innen, vom Abbau von Meeressand für die Baubranche, von Lärm

5 So in Torben Kuhlmanns *Edison* (2018). Hier sind es der Mäuserich Pete und der Mäuseprofessor, die in den 1950er-Jahren ein Unterseeboot bauen, um in den Tiefen des Atlantiks einen Schatz zu bergen. Motiviert durch eine sehr alte Notiz eines Vorfahren Petes, die als aufzuklärendes Geheimnis gilt, verbunden mit dem Eintritt der Mäuse in einen ihnen fremden und gefährlichen Lebensraum, lässt sich die Geschichte als Abenteuerreise benennen (siehe hierzu auch Haas 2003). Auf eine tiefergehende Analyse wird hier verzichtet, da wir das Buch nicht im Feld der ökologischen KJL verorten.

unter Wasser durch Maschinen und Schiffe, aber auch im Sinne des ästhetischen Blicks über Besonderheiten und Staunenswertes der Unterwasserwelt.

Der Weg, den der Protagonist Minik beschreitet, lässt sich als Heldenreise (Campbell 1953) benennen, die im ersten Band in der Ostsee beginnt, ihn im zweiten in die Antarktis, im dritten in den Atlantischen Ozean und im vierten Band wieder in heimische Gewässer führt. Dabei findet er Freunde, die ihn auf Teilen seiner Reise begleiten und ihm als „tierische Mentor*innenfiguren [...] die Welt der Ozeane erklären“ (Kumschlies 2023, 139). Im ersten Buch *Minik. Aufbruch ins weite Meer* ist es zum Beispiel der Wal Lottazwei, von dem Minik erst seinen Namen erhält. Er lässt den jungen Seehund an seinem Erfahrungswissen teilhaben und rettet ihn aus gefährvollen Situationen. Andersherum rettet dann auch Minik Lottazwei das Leben, als er auf einer Sandbank gestrandet ist. Auch der für Heldenreisen typische Ruf spielt im ersten Band als „Klang“ (Michaelis 2022, 65) eine wichtige Rolle, und in Miniks erstem Winter folgt er dem befreundeten Blauwal in andere Meere. Seine Wege sind in den Büchern jeweils im Paratext auf einer Weltkarte eingezeichnet. Zudem folgt auf jedes Kapitel ein knapper Sachtext, der „die kindlichen Rezipient*innen zu einem veränderten und bewussten Umgang mit der Natur auf[fordert]“ (Kumschlies 2023, 142).

Minik fungiert so einerseits als Sprachrohr für die ökologische und tierethische Wertevermittlung, andererseits ist er als Sympathieträger und Abenteuerheld für die Evokation von Empathie verantwortlich und sorgt durch seine Reise für die nötige Spannungsstruktur, die ein Kinderbuch im Sinne der Adressat*innenorientierung braucht. (Ebd.)

So wird die fiktive Abenteuergeschichte immer wieder an reale Bedingungen geknüpft: Die Probleme, deren fiktiver Zeuge der Seehund ist, sind aktuell und sachlich richtig (vgl. Jentgens 2023). Gleichzeitig werden auch die beiden oben erläuterten Zugänge wirksam, wozu u.a. die Illustrationen, im Besonderen die farbkraftige und leuchtende Covergestaltung, aber auch der Blick des Seehundes, der seinen Lebensraum entdeckt, beiträgt: „[...] die Tiefen, die voller Wunder waren“ (Michaelis 2022a, 183).

2.4 Zugang IV: Bedrohter Lebens-Raum durch Verschmutzung

Die beschriebenen Zugänge und Perspektivierungen dienen nicht zuletzt dazu, die Gefahr der Verschmutzung durch Plastikmüll dramatischer und existenzieller erscheinen zu lassen. Dass die Mengen im Meer herumtreibender Plastikteile, -tüten und -netze zahllose Tiere gefährden und töten, involviert Kinder affektiv stark. Dabei wiederholt sich für junge Leser*innen in vielen Bilderbüchern ein Lösungsmuster, das die Komplexität des Problems für die avisierten Adressat*innen eher simplifizierend darstellt: die Meeresbewohner*innen transportieren entweder mit oder ohne menschliche Unterstützung den Müllberg wieder an den Strand – gedeutet als Übergang in den menschlichen Lebensraum – zurück, wodurch das Problem als gelöst unterstellt wird. In *Der blaue Riese* (2021) von Katie Cottle ist es das Mädchen Mia mit ihrer Mutter, die einen erholsamen Tag am Strand verbringen wollen. Ein fantastisches Wasserwesen erhebt sich vor ihnen aus den Wellen und bittet sie um Hilfe. Als beide dem Riesen mit Taucherausrüstungen ins Wasser folgen, entdecken sie die Mengen an Müll. Unmittelbar beginnen beide „mit dem Aufräumen. Sie helfen jedem Tier, einem

nach dem anderen.“ (Cottle 2021, o. S.) Doch allein können die zwei das Problem nicht bewältigen: Mia kommt nun jeden Tag zum Strand, bringt Freunde mit, die wiederum auch Freunde mitbringen. Das Schneeballsystem, das jede*n Verantwortung übernehmen lässt, legitimiert die Hoffnung auf ein sauberes Meer. Ein vergleichbares Muster nutzt *Plastian der kleine Fisch* (Intemann/Patschorke 2015): Hier sind es zwei Kinder, die durch Wasser- und Landtiere auf die Vermüllung des Meeres aufmerksam werden. Mit dem neuen Bewusstsein gründen sie den Club der Wasserdetektive (ebd., o. S.), sammeln Müll ein und entwickeln den Wunsch, auch andere zu sensibilisieren.

Ein anderes Muster nutzen Bücher wie *Robin. Ein kleiner Seehund räumt auf* (Reitmeyer 2019), *Im tiefen, weiten Meer* (Lippa/Dageför 2023) und *Herr Krake räumt das Meer auf* (Rose 2020): Meer und Festland werden als weitgehend voneinander separierte Räume vorgestellt. Die Meeresbewohner*innen reagieren zunächst eher naiv auf die Erscheinungen, die Lesende als Plastikmüll identifizieren. Schnell kommen in den Büchern jedoch Meerestiere in Gefahr, sei es das Walross, das die Seehunde aus einem Fischernetz befreien oder der sog. Tütenfisch (Lippa/Dageför 2023, o. S.), der wieder zum Tintenfisch wird. In allen drei Texten verbünden sich die Tiere, sammeln den ganzen Müll ein und bringen ihn den Menschen zurück. Die menschlichen Figuren in den Texten reagieren teils beschämt, teils verwundert, woraus aber ähnlich eines kathartischen Moments eine unmittelbare Verantwortungsübernahme resultiert. Alle drei Narrationen enden mit der Vorstellung eines sauberen Meeres. Dass diese zu kurz greift verdeutlichen zwei Doppelseiten des Sachbuchs *Wir Menschen und das Meer* (Scharmacher-Schreiber/Lieb 2023). Sie informieren ihre Adressat*innen, dass pro Jahr ca. 20 Millionen Tonnen Müll im Meer landen (vgl. ebd., 76). Selbst wenn es zu leisten wäre, die Gewässer wieder davon zu befreien, bleibt das Problem der Mikroplastik, die „in beinahe allen Meereslebewesen [...] nachgewiesen werden [kann].“ (ebd., 79) Auch dass die Meerestiere sich selbst ermächtigen können, um aktiv ihren Lebensraum zu retten und sich von potentiellen Gefahren zu befreien, bleibt ein unrealistisches Lösungsmodell, das der Notlage jener Tiere, für die der Müll zur Falle wird, nicht gerecht wird. Hier braucht es in der Anschlusskommunikation kompetente Andere, die im Sinne des Fiktionalbewusstseins dafür sensibilisieren, dass die Meerestiere ihren Lebensraum tatsächlich nicht selbst aufräumen oder reinigen können.

Allen hier benannten narrativen Bilderbüchern sind dann eine oder mehrere Doppelseiten beigelegt, die informierenden und instruktiven Charakter haben und den Handlungsdruck wieder an die Menschen adressieren: Die primären Adressat*innen werden dafür sensibilisiert, Müll zu reduzieren und ihn sachgemäß zu trennen. Ein Angebot sich in die Perspektive eines Tieres einzufühlen, das im Meer auf eine schwimmende Plastiktüte stößt, bietet wiederum der Seehund Minik. Bereits im zweiten Kapitel des ersten Bandes wird diese Situation erzählt. „Minik sah alles verschwommen und auf einmal bekam er wieder Angst. Das fremde Ding hatte sich über seine Nase und sein Maul gelegt, er bekam keine Luft, es hatte ihn gefangen [...] Es war schrecklich, er konnte nicht einmal um Hilfe rufen, konnte weder bellen noch knurren... (Michaelis 2022a, 41).

3. Didaktische Analyse: *Der Stein und das Meer*



Abbildung 2: *Der Stein und das Meer*. Cover. © Helmig & Harjes 2020, mixtvision

Für einen (literatur-)didaktischen Vorschlag fiel die Wahl auf das Bilderbuch *Der Stein und das Meer* (Helmig & Harjes 2020), welches auch für den Jugendliteraturpreis 2021 nominiert war. Nach Ansicht der Verfasserinnen zeichnet es sich besonders durch eine Deutungsoffenheit aus, die es Rezipierenden ermöglicht, die oben benannten Narrative wiederzuentdecken, ohne dass sie explizit benannt werden. So kann das Meer auch hier geheimnisvoll und unergründbar, gar mythisch erscheinen. Es ist voller Leben, aber auch verschmutzt. Es wird beschriftet, es kann glück-, aber auch todbringend sein.

Alexandra Helmig erzählt die poetische Geschichte eines kleinen grünen Steins, der einsam auf einem Felsen im Meer verweilt, nur einen „Steinwurf“ vom Ufer entfernt. Seit Jahrtausenden beobachtet er stumm das Geschehen um sich herum. Im Laufe der Zeit wächst seine Neugier, den vertrauten Ort zu verlassen und mutig in die Tiefen des Meeres einzutauchen. Als ein gewaltiger Sturm heraufzieht, erfüllt sich sein Wunsch, und er wird von den Wellen fortgetragen. So werden die Leser*innen zu Zeug*innen einer ungewöhnlichen Reise, die zu einem erstaunlichen und feinsinnigen Ende führt – ein Ende, das von einem kleinen Kind herbeigeführt wird und alles verändert.

Dieses Bilderbuch wirft bedeutsame, fast philosophische Fragen auf und regt tiefgründige Gedanken an, die über die Handlung hinausweisen. Durch die subtile Erzählweise und die rätselhaften Illustrationen von Stefanie Harjes werden Leser*innen eingeladen, eigene Interpretationen zu finden: in der Bildbetrachtung und im Nachdenken über den Text. Die Geschichte eines kleinen Steins am Meer erhält so eine tiefere Bedeutung, die zum Nach-

denken anregt und dazu inspiriert, die Facetten des Daseins durch eine intensive Bildbetrachtung mündlich oder schriftlich zu erkunden. Im Zentrum steht dabei die Förderung des kritischen Denkens und der kreativen Ausdrucksfähigkeit der Betrachter*innen. Wie durch das Buch *Der Stein und das Meer* eine ganzheitliche literarische Erfahrung ermöglicht werden kann, soll im Folgenden dargestellt werden.

3.1 „Staunen und Fragen“ als Unterrichtsprinzipien implementieren

Das Bilderbuch *Der Stein und das Meer* bietet die besondere Chance, dass ein Erkenntnisgewinn auf zwei Ebenen vollzogen werden kann: einmal über die Sprache: Der Text erzählt linear die Geschichte, die Kinder zum kritischen Nachdenken motiviert. Zum anderen geben die Bilder Einblicke in die Handlung, die nicht immer parallel zu dieser scheinen. Im vorliegenden Fall evozieren die Bilder ein Staunen, das zum Anlass genommen werden kann, sich über das Gesehene und Gehörte bzw. die Verbindung von beidem auszutauschen. Die Bilder können Ungesagtes sichtbar machen bzw. Erzähltes verdeutlichen. Das Bilderbuch lässt sich folglich nicht nur textbasiert lesen, sondern auch auf Bildebene (Zoller-Morf 2011, 43f.).

Um ein philosophisches Gespräch zu eröffnen, erfolgt die Rezeption des Buches zunächst in einem Dreischritt: Zunächst liest die Lehrkraft das Buch entweder im Bilderbuchkino oder mithilfe des Kamishibai vor, ohne dabei Unterbrechungen einzufügen. Anschließend sind die Schüler*innen aufgefordert, ihre eigenen Fragen zum Text zu formulieren. Dieser Schritt ermöglicht ihnen, aktiv über den Inhalt nachzudenken und ihren individuellen Fragen Raum zu geben. Schließlich erfolgt eine Abstimmung unter den Kindern, um festzulegen, in welcher Reihenfolge sie die verschiedenen Fragen betrachten möchten. Dieser demokratische Prozess ermöglicht es der Gruppe, gemeinsam zu entscheiden, welche Aspekte des Textes sie genauer untersuchen möchten, und fördert die Teilhabe aller Schüler*innen am philosophischen Denkprozess (vgl. Michalik & Schreier 2006, 112).

3.2 Sehen lernen: Von der Bildbetrachtung zum Fabulieren

Stefanie Harjes' Illustrationen bieten einen eigenen Wert für die Geschichte, weshalb es lohnt, diese aufzugreifen und die für die Schüler*innen relevanten Anknüpfungspunkte zu erörtern, denn die Bilder formen gemeinsam mit dem Text eine ganzheitliche Komposition. Durch die Praxis der intensiven Bildbetrachtung erhalten alle Schüler*innen die Möglichkeit des präzisen Betrachtens von Details, was wiederum die Imaginationsfähigkeit anregt. Sie bietet darüber hinaus die Möglichkeit, Gedanken, Meinungen und Entdeckungen auszudrücken und Fragen zu formulieren. Im geschützten Raum der vertrauten Kleingruppe ergibt sich so die Möglichkeit für kreativen Austausch und Diskussionen.

Ausgewählte Doppelseiten werden zur Verfügung gestellt. Der begleitende Text auf den Bildern muss dabei entfernt bzw. wegekopiert werden. Diese werden anschließend auf großes Papier, vorzugsweise im Format A2, geklebt. Dabei sollte ein weißer Rand um die Bilder erhalten bleiben, der für Anmerkungen genutzt werden kann. In der Folge wählt jede Gruppe ein Bild aus, welches sie für eine intensivere Betrachtung favorisiert. Zudem erhält jede Gruppe einen Fahrplan mit Impulsen für die Bildbetrachtung:

1. Welche Wirkung hat das Bild auf euch? Welche Gefühle erzeugt das Bild?
2. Welche Figuren sind abgebildet? Was tun sie? Welche Erfahrungen machen sie?
3. Überlegt, wie die Illustratorin Stefanie Harjes gearbeitet hat. Welche Materialien hat sie genutzt?
4. Vermutet, ob die verschiedenen Szenen sich zu einer (neuen) Geschichte zusammenfügen können und findet einen passenden Titel.
5. Haltet eure Fragen und Ideen zum Bild oder zu einzelnen Szenen fest!

Nach der Phase intensiver Bildbetrachtung folgt zunächst ein kurzer Museumsrundgang, bei dem die Gruppen die Bilder und Arbeitsergebnisse der anderen betrachten können. Hierbei erhalten alle Kinder die Gelegenheit, auf einem Klebezettel Notizen anzufertigen und die spannendsten Fragen der jeweiligen Gruppen zu markieren. Im Anschluss findet im Plenum ein Austausch zwischen den Schüler*innen statt, bei dem sie ihre eigenen Bilder besprechen und zu einer selbstgewählten oder gewünschten Frage der anderen Gruppen Stellung nehmen.

Im Sinne des Gedichts *An den Stein in meiner Hand* (Frederik Vahle) können die Lernenden weiterführend zu einem eigenen Gedicht eine fiktive Biographie erfinden: Was hat dieser Stein im Meer alles erlebt bzw. gesehen? Damit kann eine Reflexion von Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft bzgl. des Lebensraums Meer angeboten werden.

4. Fazit

Das Leben unter zu Wasser schützen, wie im UN-Nachhaltigkeitsziel 14 formuliert, erscheint dringlicher als je zuvor. Autor*innen und Illustrator*innen nutzen unterschiedliche Strategien, kindlichen Leser*innen ab drei und im Besonderen ab sechs Jahren Meere und Ozeane als Topographien zu vermitteln, zu deren Schutz uns ihre Bedeutung für die Menschen und für den Erhalt des Artenreichtums verpflichtet. Dabei kann auf ihre Gefährdung fokussiert werden, was im Bilderbuch v.a. durch die Vermüllung dargestellt wird. Andere ästhetische Strategien hat der Beitrag gebündelt: Die Gewässer als geheimnisvolle und faszinierende Räume, die in synchroner und diachroner Perspektive Orte der Veränderung, der Abenteuer sind, welche die menschliche Vorstellungskraft anregen, aber sie auch überschreiten. Dabei treten Kinderfiguren nicht als Retter*innen (vgl. Duckstein & Ritter 2024, i.Dr.) auf, sondern als neugierige Erkundende⁶ oder Forschende. Häufig wird aber die Fokussierung auf Meeresbewohner*innen genutzt, um Lesenden deren Perspektive zu vermitteln. *Der Stein und das Meer* greift diesen Komplex und gleichzeitig ein Thema aus der unmittelbaren Umgebung der Schüler*innen auf, welches in ihrer alltäglichen Welt von Bedeutung ist und ihnen vertraut ist. Dabei dienen die Bilder in diesem Buch nicht nur der Veranschaulichung des Textes, sondern provozieren Irritationen, die zum vertieften Ergründen und Fragestellen anregen.

Die kunstvolle Form des Ausdrucks eröffnet jungen Leser*innen die Möglichkeit, ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern und ein tieferes Verständnis für die Schönheit der Worte zu entwickeln. Darüber hinaus ermutigt Literatur junge Rezipient*innen,

6 Siehe hier neben den im Beitrag besprochenen Titeln auch das textlose Bilderbuch *Tief im Ozean* (Hare 2021).

ihre persönlichen Erfahrungen, Vorstellungen und Ideen auch durch diskursive, produktive und handlungsorientierte Verfahren klarer zu artikulieren und auszudrücken. Dieses Unterrichtsbeispiel entspricht einer kulturökologischen Literaturdidaktik, wie sie Wanning (2014) vorschlägt, mit dem Ziel eine Verbindung/Umwelt und Literatur/Sprache zu implementieren (Mikota 2019, 203).

In ihrer Gesamtheit stellt die KJL somit eine mehrdimensionale Erfahrung dar, welche inhaltlich, sprachlich und durch vielfältige Nutzungsmöglichkeiten literar-ästhetische Bildung und die Sensibilisierung im Umgang mit der Natur nachhaltig bereichert.

„Ja, dieses Meer, klar und voller Leben –
das ist es, wovon wir geträumt haben!“
(Boisrobert & Rigaud 2013, o.S.)

Literatur

Primärliteratur

- Boisrobert, Anouck & Rigaud, Louis (2013). *Pop-up Ozean*. Übersetzt aus dem Französischen. Jacoby & Stuart.
- Frey, Franziska (2020). *Elise erkundet das Meer*. FarbFux.
- Hare, John (2021). *Tief im Ozean*. Moritz.
- Helmig, Alexandra & Harjes, Stefanie (2020): *Der Stein und das Meer*. Mixtvision.
- Intemann, Nicole & Patschorke, Julia (2015). *Plastian der kleine Fisch ... und wie er mit seinen Freunden auf einer abenteuerlichen Reise die Welt ein bisschen besser macht*. Oekom.
- Janssen, Mark (2019). *Ich bin eine Insel*. Übersetzt aus dem Niederländischen von Eva Schweikart. Sauerländer.
- Karski, Piotr (2019). *Meer! Das Wissens- und Mitmachbuch*. Aus dem Polnischen übersetzt von Marlena Breuer. Moritz.
- Kuhlmann, Torben (2018). *Edison. Das Rätsel des verschollenen Mouseschatzes*. NordSüd.
- Lippa, Henrike & Dageför, Katrin (2023). *Im tiefen, weiten Meer*. Edition Pastorplatz.
- Michaelis, Antonia (2022a). *Minik. Aufbruch ins weite Meer*. Reihe: Das geheime Leben der Tiere (Ozean, Band 1). Loewe.
- Michaelis, Antonia (2022b). *Minik. Der Ruf der Arktis*. Reihe: Das geheime Leben der Tiere (Ozean, Band 2). Loewe.
- Michaelis, Antonia (2023a). *Abenteuer im Korallenriff*. Reihe: Das geheime Leben der Tiere (Ozean, Band 3). Loewe.
- Michaelis, Antonia (2023b). *Ein Seehund findet nach Hause: Erlebe die Tierwelt und die Geheimnisse des Meeres wie noch nie zuvor*. (Reihe: Das geheime Leben der Tiere; Ozean, Band 4). Loewe.
- Müller, Hanna; Stollmayer, Hannah; Swiderski, Carla & Serra, Adolfo (2022). *Ricki zieht um. Jumbo*.
- Nadolny, Sten (1987). *Die Entdeckung der Langsamkeit*. Piper.
- Ott, Iris (2021). *Die Tiefseetaucherin*. Katapult.
- Parry, Rosanne (2022). *Als das Meer bebte*. Mit Illustrationen von Lindsay Moore. Aus dem amerikanischen Englisch von Uwe-Michael Gutzschhahn. Copenrath.
- Reeves, Hubert; Vandermeulen, David & Casanave, Daniel (2020). *Hubert Reeves erklärt*

- uns den Ozean*. Aus dem Französischen übersetzt von Edmund Jacoby. Jacoby & Stuart. Reitmeyer, Andrea (2019). *Ein kleiner Seehund räumt auf*. Jumbo.
- Rose, Barbara & Sieg, Katharina (2022). *Herr Krake räumt das Meer auf*. 2. Aufl. Berlin: Annette Betz.
- Scharmacher-Schreiber, Kristina & Lieb, Claudia (2023). *Wir Menschen und das Meer: Wie die Ozeane Nahrung, Strom und Rohstoffe liefern und das Klima beeinflussen*. Beltz & Gelberg.
- Sepúlveda, Luis & Mulazzani, Simona (2020). *Der weiße Wal erzählt seine Geschichte*. Aus dem Spanischen übersetzt von Willi Zurbrüggen. Fischer Sauerländer.
- Van der Wel, Marlies (2021). *Seesucht*. Aus dem Niederländischen übersetzt von Birgit Erdmann. Mixtvision.

Sekundärliteratur

- Campbell, Joseph (1953). *Der Heros in tausend Gestalten*. Fischer Verlag.
- Duckstein, Johanna & Ritter, Alexandra (2024). Kinder als Klimaretter:innen?! Eine Korpusuntersuchung zur didaktischen Funktionalisierung von aktuellen Sachbilderbüchern zum Klima- und Umweltschutz. *kjle&m* 24.extra, 69–82.
- Giesa, Felix (2019). „What the hell is going on with global warming?“ Öko-Comics zwischen Sachinformation und Unterhaltung. *kjle&m* 71, H. 3, 78–84.
- Haas, Gerhard (2003). Aufbruch und Ausfahrt. Das phantastische Reiseabenteuer (1993). In ders. (Hrsg.), *Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Genres – Formen und Funktionen – Autoren* (S. 163–174). Peter Lang.
- Jentgens, Stephanie (2023). Für gut befunden. Bewertung von Sachliteratur. *kjle&m* 75, H. 3, 3–11.
- Kumschlies, Kirsten (2023). „Eines Tages würde das Plastik die Menschen fressen ...“ Umwelt- und Klimaschutz in Antonia Michaelis' Kinderromanen. In Sebastian Bernhardt & Kirsten Kumschlies (Hrsg.), *Antonia Michaelis' Werke im literaturdidaktischen Fokus* (S. 135–159). Frank & Timme.
- Korte, Julika & Sudikatis, Sarah (2023). Unendliche Weite. *JuLit* 2/23, 3–10.
- Lindenpütz, Dagmar (1999). *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung. Untersuchungen zur Konzeption von Natur und Umwelt in der erzählenden Kinderliteratur seit 1970*. Verlag Die blaue Eule.
- Michalik, Kerstin & Schreier, Helmut (2006). *Wie wäre es einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Mikota, Jana (o.J.). *Umweltschutz in der Kinderliteratur*. Online bei Footnoters <https://www.footnoters.de/umweltschutz-in-der-kinderliteratur/> [abgerufen am 31.01.2024]
- Mikota, Jana (2019). Umweltbewusstsein mit Kinder- und Jugendliteratur vermitteln. In Jochen Heins & Christoph Jantzen (Hrsg.), *Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule* (S. 199–215). Kopaed.
- Mikota, Jana & Pecher, Claudia Maria (2020). Klima-, Umwelt- und Naturschutz in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *kjle&m* 72, H. 4, 8–18.
- Ritter, Alexandra & Ritter, Michael (2022). Was kannst du tun? Klima- und Umweltschutz im Sachbilderbuch. *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung*, 114–127, DOI: <https://doi.org/10.21248/gkjf-jb.83>

- Ritter, Alexandra (2020). Angerührt sein und aufgerüttelt werden. Natur- und Umweltschutz im Bilderbuch. *kjle&m* H. 4/2020, 57–63.
- UN-Nachhaltigkeitsziele (o.J.). <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/die-un-nachhaltigkeitsziele-1553514> [abgerufen am 01.09.2023]
- Unric (2023). Ziele für nachhaltige Entwicklung. <https://unric.org/de/17ziele/> [abgerufen am 01.09.2023]
- Wanning, Berbeli (2014). Literatur, Natur, Umwelt. *Deutschunterricht* 66, H. 2, 4–10.
- Zoller-Morf, Eva (2011). *Selber denken macht schlau – Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Anregungen für Schule und Elternhaus*. Zytglotte.

Abbildungen

Abbildung 1: *Der Blick des Kleinkindes aufs Meer* © van der Wel (2021). *Seesucht*, o.S., *mixtvision*

Abbildung 2: *Der Stein und das Meer. Cover*. © Helmig & Harjes 2020, *mixtvision*

Meeresverschmutzung

Aufstörende Perspektiven in der Kinder- und Jugendliteratur

1. Meeresverschmutzung in der Kinder- und Jugendliteratur

Das Thema Meeresverschmutzung wird in mehreren kinderliterarischen Texten und Bild-Text-Medien aufgegriffen. Dabei gelangen spezifische nähe- und distanzerzeugende Erzählverfahren zum Einsatz, die das Thema adressat*innengerecht erzählbar machen. So werden globale und komplexe Phänomene von Umweltbelastung, Umweltverschmutzung oder Nachhaltigkeitserwägungen in der Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) komplexitätsreduziert dargestellt. Die Auseinandersetzung mit Umweltverschmutzung in der KJL lässt sich dabei im Sinne Gansels als eine Art der Störung auffassen (vgl. Gansel 2022, 176). Innerhalb der Handlung wird ein Ereignis ausgestaltet, das die bisherige Ordnung durchbricht oder zumindest aus dem Gleichgewicht bringt. Dieses Ereignis zwingt Figuren innerhalb der Diegese zu einer Reaktion. Oftmals handelt es sich bei dieser Reaktion um Repair-Prozesse, die also dem umweltzerstörerischen Handeln entgegenwirken, zum Teil wird aber auch eher aus der Sicht einzelner Figuren dargestellt, welche unabwendbaren Folgen die Verschmutzung mit sich bringt (vgl. dazu ausführlich Bernhardt 2024a).

In diesem Beitrag wird es darum gehen, ausgewählte kinderliterarische Texte zu betrachten, die unterschiedliche Arten diegetischer Störungen ausgestalten und dabei Potenziale für einen erfahrungsanregenden Rezeptionsmodus bieten, ohne zu stark zu moralisieren. Anders als den Beiträgen der ökologiekritisch orientierten Literaturwissenschaft (vgl. etwa Assmann 2014; vgl. auch die Beiträge in Zemanek 2017) geht es im vorliegenden Aufsatz weniger um eine wissenspoetologische Kontextualisierung oder eine interdisziplinäre Betrachtung der Frage, was Literatur über Umweltverschmutzung weiß und zeigt, als vielmehr darum, wie kinder- und jugendliterarische Texte ein reales Phänomen narrativieren und ästhetisieren.

2. Theoretische Grundlegung des problemorientiert-aufstörenden Erzählens

Kinder- und Jugendbücher, die das Problem der Meeresverschmutzung aufgreifen, sind der problemorientierten KJL zuzuordnen. Problemorientierte KJL greift reale Phänomene auf und erzählt sie auf kindgerechte Weise. Am Beispiel des Themas Flucht arbeiten Mikota und Wrobel (2017, 10–12) heraus, dass gerade die KJL das Potenzial besitzt, an sich komplexe oder wenig greifbare, sonst massenmedial vermittelte Themen insofern greifbar zu machen, als den Phänomenen mittels Personifikation und Narration ein Gesicht gegeben und somit Anschaulichkeit hergestellt wird (ebd.). Gansel betont in Bezug auf realistische problemorientierte KJL, hier würden Protagonist*innen mit spezifischen sozialen Problemen kon-

frontiert, die auch in der extradiegetischen Realität bestünden (vgl. Gansel 2023, 12). Ein in der außerdiegetischen Wirklichkeit vorhandenes Problemfeld wird also ästhetisiert, indem eine oder mehrere Figuren als Stellvertreter*innen mit diesem Problemfeld zumindest in Ansätzen konfrontiert werden. Derartige Stellvertreter*innen können dazu beitragen, ein Problem erlebbar zu machen, ohne dabei zu stark erzieherische Wirkungen des Textes zu erzeugen (vgl. dazu Bernhardt & Tönsing 2023, 239). Mikota und Wrobel gehen davon aus, dass insbesondere KJL mit dem Thema Flucht ein Wechselspiel aus Immersion und Immersionsdistanz (vgl. Mikota & Wrobel 2017, 11) ausgestalte: Durch die Art und Weise der Darstellung biete KJL die Möglichkeit zum Einfühlen, stelle auf der anderen Seite aber auch Immersionsbarrieren her, durch die eine emotionale Überforderung kindlicher oder jugendlicher Rezipient*innen verhindert werde. Diese Überlegungen sind weiter zu systematisieren in Bezug auf Nähe- und distanzerzeugende Strategien in der KJL (so geschehen ausführlich in Bernhardt 2022). Unter Bezugnahme auf Genettes Gegensatzpaar von narrativer Nähe (gemeint ist damit die Simulation von Unmittelbarkeit) und Distanz (im Sinne von Referenzierung der Mittelbarkeit des Geschilderten) lassen sich etwa am Beispiel der Fluchtliteratur unterschiedliche Verfahren einer ästhetisierenden Zugriffsweise auf reale Phänomene herausarbeiten. Diese Überlegungen lassen sich im Rahmen von didaktischen Anschlussüberlegungen auf das Potenzial problemorientierter KJL, mittels unterschiedlicher narrativer Verfahren emotionslenkend zu wirken (vgl. Bernhardt 2022, 163–164; vgl. dazu auch Olsen 2011, 10–11) und für Probleme zu sensibilisieren sowie Reflexionsprozesse zu initiieren, übertragen. Dichtl und Hoppe (2022) adaptieren diese narrativen Strategien und wenden sie auf den Komplex der häuslichen Gewalt in der KJL an. Die Beobachtung des Wechselspiels aus Nähe und Distanz lässt sich also auch auf andere Phänomene der Problemorientierung übertragen.

Zentral für den vorliegenden Beitrag ist, dass Literatur im Allgemeinen und KJL im Speziellen in einer verfremdeten Art und Weise auf ein reales Phänomen Bezug nehmen. Daher ist in der folgenden Analyse grundsätzlich die discours-Ebene zu betrachten, um die Verfremdungs- und Narrativierungsstrategien beleuchten zu können und darzustellen, inwiefern diese Verfremdungen und Narrativierungen als Konstrukte erscheinen, die emotionslenkend wirken können.

Wenn KJL auf einen gesellschaftlichen Missstand Bezug nimmt, dann erscheint der kritisierende Zugriff auf diesen Missstand als eine Störung im Sinne Gansels (2022, 176). Gansel zufolge kann eine Störung zu einem Wandlungsprozess anregen, indem durch die Störung vermeintliche Selbstverständlichkeiten aus ihrer Selbstverständlichkeit herausgerissen werden. Eine Störung zwingt ein System – für Gansel kann es sich dabei um eine Gesellschaft, eine Gemeinschaft oder auch ein Individuum handeln – zu einer Reaktion: Es kann nicht so weitergehen wie bisher. Entsprechend erfolgt als Konsequenz notwendigerweise eine bewusste Auseinandersetzung mit der entsprechenden Störung ebenso wie den Störungsgründen (vgl. Gansel 2022, 176–177).

Eine intendierte Störung innerhalb der Diegese kann demzufolge im Sinne Gansels Repair-Prozesse anstoßen (vgl. ebd., 176). Als Beispiel dient ihm die Auseinandersetzung mit Figuren, die rassistische Wörter verwenden oder rassistische Handlungen vollziehen, die Menschen verstören und beleidigen, dafür aber diegetisch sanktioniert oder korrigiert werden. Derartige diegetisch vorgeführte Störungen mit ausgestaltetem Repair-Prozess führen vor, inwiefern Verhaltensweisen sich als problematisch erweisen und welche Möglichkeiten es gebe, derartige problematische Verhaltensweisen künftig zu unterlassen. Es handelt sich

somit um eine funktionalisierte Störung, die auch auf der Ebene der Rezeption aufstörend wirken kann. Gansels Fokussierung auf die literaturwissenschaftlich fragwürdige Kategorie der Autor*innenintention erweist sich insbesondere für literaturdidaktisch orientierte Analysen als problematisch. Stattdessen erscheint es als treffender, stattdessen von diegetischen Störungen zu sprechen, die im Gegenstand angelegt sind – ungeachtet der Frage danach, ob der*die Autor*in sie bewusst als Störung konstruiert hat (vgl. dazu ausführlich Bernhardt 2024b, 119f.). Anders als Gansel (vgl. Gansel 2022, 176–177) annimmt, ist zudem nicht von einer automatischen Aufstörendung aller Rezipient*innen durch eine diegetisch ausgestaltete Störung auszugehen, vielmehr ist es Aufgabe des Literaturunterrichts, eine Irritationsbereitschaft herbeizuführen und einen aufstörenden Rezeptionsmodus mit den Schüler*innen einzuüben (vgl. dazu ausführlich Bernhardt 2024c).

Dadurch, dass die behandelten Bücher mit je spezifischen Verfremdungsstrategien operieren, können sie einerseits aufstörend wirken und eine Sensibilisierung für das Problemfeld der Meeresverschmutzung herbeiführen, andererseits bieten sie auch Potenziale, die Mittel der Emotionserzeugung mit den Kindern in den Blick zu nehmen und so die Aufmerksamkeit auf die Ebene des discours zu richten. Die Handlung kann entweder durch ihr emotives Potenzial oder aber durch ihre Konstruiertheit in einem spezifischen Sinne aufstörend auf kindliche Rezipient*innen wirken und damit Reflexionsprozesse anregen und literarästhetische Erfahrungen ermöglichen.

3. Textbeispiele

Im Folgenden werden Texte vorgestellt und analysiert, die jeweils auf spezifische Arten und Weisen mit Verfremdungen, Simplifizierungen und Störungen operieren und das Thema der Meeresverschmutzung aufgreifen.

3.1 *Am Tag, an dem das Meer verschwand*

In Sam Haynes und Jago *Am Tag, an dem das Meer verschwand* (2020) wird das Phänomen der Verantwortung der Menschen für die Verschmutzung der Meere dadurch narrativiert, dass hier ein Junge, der das Meer eigentlich liebt, durch einmaliges unachtsames Handeln zum Verursacher einer ökologischen Katastrophe wird.

Während eines Bootsausflugs fällt dem Protagonisten Jack versehentlich ein Plastikstrohalm ins Wasser. Dieser Moment, in dem der Strohalm ins Wasser fällt, wird diegetisch sehr stark als Störung markiert: Erstens schon typographisch dadurch, dass die Schrift den Flugweg des Strohhalmes imitiert, und zweitens dadurch, dass der Strohalm unter der Wasseroberfläche als überdimensional groß erscheint (vgl. Haynes & Jago 2020, 7–8, eigene Paginierung).

Diese Szene ist zeichnerhaft als ein Eindringen der menschengemachten Verschmutzung in den Raum der Natur zu deuten, wobei die Größenrelation bereits darauf hindeutet, dass der unachtsam ins Meer gelangende Müll ein großes Zerstörungspotenzial birgt. Jack wird in figuraler Gedankenrede zitiert, wenn er hofft, dieser eine Strohalm im Wasser werde wohl nicht so schlimm sein. Die piktorale Ebene steht dazu aber in einem klaren Widerspruch. So wird im Folgenden weiter drastisch problematisiert, dass auch ein vermeintlich kleines

Versehen drastische Konsequenzen mit sich bringt. Am nächsten Tag, so heißt es nämlich weiter, ist das Meer verschwunden, kein Wasser mehr vorhanden. Auf piktoraler Ebene ist der wasserlose Meeresgrund als massiv verschmutzte Ödnis abgebildet. Anstelle von Sandboden befinden sich auf dem Meeresgrund Berge von Plastikmüll, zahlreiche Tiere sind in weggeworfenen Netzen verstrickt oder haben Plastikteile um die Flügel bzw. in der Nase.

Jack entdeckt am Ende eine Schildkröte mit einem Strohalm in der Nase. Nachdem er diesen Strohalm entfernt hat, läuft aus eben diesem Strohalm Wasser und damit kommt das Meer zurück. In der Logik der erzählten Welt erscheint es als eine direkte Konsequenz von Jacks einmaliger Unachtsamkeit, dass das geliebte Meer verschwunden ist und zu solch einem verwüsteten Ort wurde. Dem Bilderbuch ist also eine sehr deutliche Wertung eingeschrieben, der zufolge bereits einmalige Achtlosigkeit verheerende Folgen haben kann. Ebenso deutlich entwickelt das Buch aber auch die Perspektive, dass jede*r einzelne die Möglichkeit hat, etwas an der Situation zu ändern.

Dass hier eine überaus stark fiktionalisierte Darstellung und entsprechend eine große Verfremdung vorliegt, sorgt dafür, dass das Thema in einem besonders eindrucksvollen Sinne implizit referenziert wird. So lässt sich festhalten, dass hier aus einer kleinen Unachtsamkeit – dem Verlieren des Strohalmes – drastische Konsequenzen folgen. Diese drastischen Konsequenzen, nämlich die Zerstörung des idyllischen Meer-Raumes, wird dabei aus der subjektiven Sicht des Protagonisten stark emotional eingefärbt dargestellt. Diese Art und Weise der Darstellung mit der deutlichen Opposition zwischen der als schön gesetzten Ausgangssituation und der als Ödnis ausgestalteten zerstörten Umwelt lässt sich als emotionslenkendes Signal lesen. Im Rahmen des Unterrichts sollte es nicht nur dabei bleiben, diese Emotionslenkung wirken zu lassen, vielmehr sollte mit den Schüler*innen auch in den Blick genommen, auf welche Weise hier durch die Art und Weise der Darstellung Wertungen transportiert und Emotionen ansatzweise gelenkt werden. Das trägt dazu bei, dass die Schüler*innen selbst hinterfragen können, auf welche Weise sie sich affizieren lassen und hilft entsprechend auch der kritischen Rezeptionskompetenz (vgl. dazu Bernhardt 2024a, 103f.).

Damit also Literatur nicht zum reinen Erziehungsmedium herabgewürdigt wird (vgl. zu dieser Gefahr schon Haas 1988), sondern aus sich heraus ein Erlebnispotenzial entfaltet, sollte eine unterrichtliche Auseinandersetzung nicht vornehmlich affektive Lernziele fokussieren, sondern vielmehr darauf setzen, dass die Schilderungen für sich sprechen. Schüler*innen sollten aber gerade nicht in einem überwältigenden Sinne indoktriniert werden. Im Gegenteil bietet es sich an, gleichzeitig Strategien literarischer Texte zur Emotionslenkung in den Blick zu nehmen, um die Schüler*innen damit zu einer bewussteren und reflektierten Rezeption zu befähigen (vgl. dazu auch Krahs 2018, 261–264).

3.2 *Herr Krake räumt das Meer auf*

Barbara Roses und Katharina Siegs *Herr Krake räumt das Meer auf* (2020) zeigt die Konsequenzen des im Meer befindlichen Plastikmülls für die dort lebenden Tiere. Dabei operiert der Text in Teilen mit diegetisch ausgestalteten Irritationen und Fehldeutungen durch die tierischen Figuren, die nicht sofort erkennen, was es mit dem Müll auf sich hat: Der Protagonist Herr Krake wird mit dem Plastikmüll konfrontiert, erkennt aber zunächst gar nicht, dass es sich dabei um Müll handelt. So wundert er sich zunächst einfach über seine neuen Nachbarn.

An dieser Stelle bildet die piktorale Ebene einen Kontrapunkt im Sinne Staigers (vgl. Staiger 2014, 15). Auf Bildebene sind diese in Figurenrede als Nachbarn bezeichneten Figuren nämlich keine Lebewesen, sondern Plastiktüten, Schläuche und Becher. Dieses Spiel mit dem kontrapunktischen Auseinanderfallen von textlicher und bildlicher Perspektivierung stellt nach Bernhardt eine distanzerzeugende narrative Strategie problemorientierter Kinderliteratur dar. Übertragen auf didaktische Anschlussüberlegungen ist diese Form der ausgestalteten Distanz zwischen Erzähltem und Erzählung als eine Möglichkeit für die Problemsensibilisierung hervorzuheben: Auch belastende Phänomene, die ein hohes Potenzial zur emotionalen Überforderung kindlicher Rezipient*innen bergen, können so nämlich für die kindliche Rezeption legitimiert werden, weil die Distanz zum Erzählten auch eine emotionale Distanz aufbaut. Die Schüler*innen werden so affektiv angesprochen, wobei durch die ausgestaltete narrative Distanz auch emotionale Distanz besteht und dadurch analytische Zugänge möglich werden (vgl. dazu Bernhardt 2022, 177). In diesem Sinne baut das Bild-Text-Medium emotionale Distanz dadurch auf, dass das Wissen der narrativen Erzählinstanz und die Darstellung auf der Bildebene auseinanderfallen. Damit verweist die Erzählung auf ihre eigenen Schritte der Erkenntnisgewinnung.

Das Ende dieses Bilderbuchs formuliert einen sehr deutlichen Appell: „Und wir können nur hoffen, dass die Menschen daraus lernen. Denn unser Zuhause ist kein Mülleimer! Aber jetzt wird erst mal korallenstark gefeiert. Sägefisch, Musik bitte“ und es folgt eine bunt ausgestaltete Doppelseite, auf der die Meeresbewohner*innen feiern, schließlich folgt eine letzte Seite mit „6 Müllvermeidungstipps“. Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird diskutiert, welche Konsequenzen derartige vorgegebene moralische Wertungen für die Textauswahl im Literaturunterricht der Primarstufe haben.

3.3 *Rettet Tally*

Auch Serena Lane Ferraris und Giorgio Vallicellis *Rettet Tally* (2020) operiert mit interner Fokalisierung und der Limitierung des Wahrnehmungsstandpunkts. In diesem Falle erfolgt intern fokalisiertes Erzählen, gebunden an die Wahrnehmungsperspektive einer jungen Schildkröte.

Tallys Großmutter warnt vor dem gefährlichen Plastikstrudel, der noch gefährlicher sei als stechende Quallen, die Zähne des Hais oder Schnellboote. Besonders hervorzuheben ist, dass in dieser Aufzählung das menschliche Eingreifen nicht gesondert, sondern in einer Auflistung mit anderen von Tieren ausgehenden Gefahren genannt wird. So scheint hier das menschliche Eingreifen zwar in der Drastik am schlimmsten – die Schnellboote und der Plastikstrudel erscheinen als die höchste Gefahr –, aber dennoch liegt keine strikte Trennung zwischen tierischen und menschlichen Gefahren vor. Erst am Ende wird der Gedanke der Gefahren menschlicher Zerstörung expliziert: So wird auf der letzten Bildseite eine Strand-Idylle entworfen (vgl. dazu Bernhardt 2024a, 99). Tally rettet das Krebsmädchen Ara aus einem Büschel Plastik und die beiden sind am Strand vor dem Sonnenuntergang und beschließen, die Menschen mit einer Botschaft zu warnen.

Der Text für sehr junge Leser*innen verengt durch die Explikation der Botschaft am Ende sein eigenes denkenregendes Potenzial. Während zuvor durchaus Impulse, Anregungen zum Nachdenken und auch vielfältig ausgestaltete Zugangsmöglichkeiten bestanden, läuft die Handlung am Ende doch auf eine explizite Botschaft hinaus, die geradezu als mora-

lischer Fluchtpunkt erscheint und damit ein entästhetisierendes Potenzial birgt. Insofern wäre hier zu überlegen, im Unterrichtskontext die letzte Seite nicht zu betrachten, um lieber die gefährlichen Erlebnisse aus der Innensicht der Figuren sprechen und damit nachhaltige Erfahrungen entstehen zu lassen.

Generell lässt sich (abgesehen vom schematischen Handlungsende) festhalten, dass die begrenzte Fokalisierung durch die Augen einer handelnden Figur das abstrakte Phänomen der Meeres- bzw. Umweltverschmutzung greifbar und dadurch das sonst nur massenmedial Vermittelte für Kinder emotional nachvollziehbar macht. Dabei sollte auch hier mit den Kindern in den Blick genommen werden, aus welcher Perspektive der jeweilige Text ausgestaltet oder welche Aurikularisierung auf Bildebene zu bemerken ist. Das ist auch zentral, um den Kindern damit eine grundlegende Informationskompetenz mitzugeben und ihnen zu vermitteln, wie wichtig eine achtsame Betrachtung der Quellen einer Information oder einer Position ist.

3.4 *Plastian der kleine Fisch*

In *Plastian der kleine Fisch ... und wie er mit seinen Freunden auf einer abenteuerlichen Reise die Welt ein bisschen besser macht* (2015) von Nicole Intemann mit Bildern von Julia Patschorke sind zwei unterschiedliche kinderliterarische Narrativierungsstrategien vorhanden: Einerseits erscheint die Eltern- und Großeltern- bzw. Urgroßelterngeneration aufgrund ihres unachtsamen Umgangs mit den irdischen Ressourcen als verantwortlich dafür, dass die Welt nicht mehr grün, sondern karg und schmutzig ist, andererseits wird am Beispiel zweier Kinderfiguren (Lilly und Mo) deutlich, wie schnell das eigene Verhalten ebenfalls umweltschädlich werden kann. Dadurch wird keine Anschuldigungshaltung gegen die Erwachsenen aufgebaut, sondern eher eine kollektive Verantwortung postuliert und die vorwärtsgewandte Perspektive gezeichnet, dass ein Umdenken in Form eines achtsamen Umgangs mit der Umwelt nötig und möglich ist.

Das Problem Meeresverschmutzung wird dadurch greifbar gemacht, dass zwei Kinder auf ihrer Suche nach einer idyllischen Insel auf dem Meer ein Floß bauen und dabei, ohne es selbst zu bemerken, jede Menge Plastikverschmutzung im Meer verschulden. Die Kinder, die selbst gerade unter der Umweltverschmutzung der Eltern- und Großeltern- bzw. Urgroßelterngeneration leiden (vgl. Intemann & Patschorke 2015, 3, eigene Paginierung, vgl. auch Bernhardt 2024a, 100), handeln also unbeabsichtigt zerstörerisch und schaden damit den Tieren ebenso wie dem Ökosystem Meer. Der Gegensatz zwischen der Intention der Kinder, die vom Menschen nicht zerstörte Natur zu besuchen und der in der Realität bestehenden Verschmutzung wird zunächst durch das kontrapunktische Bild-Text-Verhältnis narrativiert: Während die narrative Ebene das Ziel und die Gedanken der Kinder beschreibt, bildet die piktorale Ebene bereits die sich hinter dem Schiff abzeichnende Linie der Plastikverschmutzung ab (vgl. ebd., 8–12). Dass die Kinder auf der piktoralen Ebene nach vorn schauen und daher nicht die hinter ihnen entstehende Verschmutzung wahrnehmen können, erklärt die Ursachen der bestehenden Meeresverschmutzung und bildet damit einen nicht moralisierenden, sondern sachlich orientierten Impetus: Es handelt sich in der Logik des Kinderbuchs schlicht und ergreifend um Unbedachtheit und eine fehlende Handlungsfolgenabschätzung.

Das Umdenken der Kinder wird auch hier durch eine Störung erzielt: Die Kinder lernen den titelgebenden Fisch Plastian und seine Freund*innen kennen und bemerken, dass sie

ihnen durch ihr unachtsames Verhalten Leid zufügen. Dieses Leid ist moderat narrativiert: Plastian verdirbt sich den Magen, übersteht die Bauchschmerzen aber sonst unbeschadet. Dadurch aber, dass die Kinder durch den Fisch und seine hinzugeeilten Freund*innen auf ihr zerstörerisches Verhalten aufmerksam gemacht werden, ergibt sich für sie die Relevanz einer Verhaltensänderung. Die Lösung erscheint als simpel, aber auf symbolischer Ebene doch vielsagend: Die Meerestiere schlagen den Kindern eine umweltverträgliche Alternative in Form eines Windantriebs vor, die Kinder realisieren diese Art des Antriebs und sammeln darüber hinaus auf dem Rückweg das von ihnen hinterlassene Plastik auf. Selbst die Menschenkinder, die eigentlich gerade das umweltzerstörerische Verhalten der Elterngeneration moniert haben, erscheinen damit als Bestandteil des Problems. Erst durch den Impuls der Tiere gelangen sie zu einer Möglichkeit, sich in einem nicht zerstörerischen Sinne fortzubewegen. Insofern lautet die implizite These, dass sich Menschen die Umwelt mit ihrem Verhalten grundsätzlich aneignen, sie ausbeuten und von sich aus keine Handlungen vollziehen, die im Einklang mit der Umwelt stehen. Eine stärkere Orientierung an der Natur erscheint als eine simple Handlungsalternative.

Der Schluss des Buches zeichnet aber auch eine gleichsam versöhnliche Perspektive: Es ist möglich, die Schäden zumindest noch in Teilen zu heilen. So gelingt es den Kindern auf der Rückfahrt über das Meer, die selbst verursachte Zerstörung noch zu beheben und Berge an Plastikmüll aufzusammeln.

4. Unterrichtseinheit

Der unterrichtliche Einsatz der vorgestellten Texte zum Thema Meeresverschmutzung bietet Potenziale zur Förderung literarischer Kompetenz und sollte dabei ohne einen zu starken moralischen Zeigefinger eine Sensibilisierung für den achtsamen Umgang mit Ressourcen und insbesondere unseren Meeren mit sich bringen. Dabei arbeitet Alexandra Ritter heraus, dass schon kinderliterarische Gegenstände ein großes Potenzial aufweisen, Nachhaltigkeitserwägungen und literarisches Lernen zusammenzubringen (vgl. Ritter 2020, 60–61). In Bezug auf die Förderung eines Nachhaltigkeitsbewusstseins lässt sich die Einheit dem von den Vereinten Nationen formulierten Ziel 14 für nachhaltige Entwicklung zuordnen: „Ozeane, Meere und Meeresressourcen im Sinne nachhaltiger Entwicklung erhalten und nachhaltig nutzen“ (UNRIC, o. S.).

Zentral für diesen Aufsatz ist die grundlegende Position, die dafür plädiert, im Rahmen des Literaturunterrichts in erster Linie die literarästhetischen Gegenstände in ihrer Eigen-gesetzlichkeit aus sich heraus sprechen zu lassen (vgl. zu dieser Position und deren Herleitung Bernhardt 2021a, 227). Vor diesem Hintergrund ist auch zu hinterfragen, inwiefern die Texte selbst Möglichkeiten eines empathischen Einfühlens bieten. Ritter betont beispielsweise, dass es eines gewissen „ästhetischen Verhandlungsraum[s]“ (Ritter 2020, 62) bedürfe, die literarischen Gegenstände selbst also auch keine zu eindeutigen Moralisierungen besitzen sollten, um damit nicht dem Erfahrungscharakter von Literatur entgegenzuwirken. Es besteht immer die Gefahr, bei einer zu eindeutig formulierten moralischen Botschaft keinen mitfühlenden Zugang zu eröffnen, sondern erfahrungsverhindernd zu wirken.

Allerdings ist dabei auch zu bedenken, dass die kindlichen Rezipient*innen noch weniger Erfahrung im Umgang mit emotionslenkenden Verfahren literarischer Gegenstände haben und dementsprechend im Sinne Windrichs eine noch unverstelltere Lektürebegegnung auf-

weisen als Erwachsene. Windrich führt weiter aus, dass die geringere Erfahrung von Lesern*innen einen frischeren, unverstellteren Zugang zu den Gegenständen erlaube und sie daher noch stärker affiziert werden können. (Vgl. Windrich 2022, 200)

Entsprechend ist zu bedenken, dass literarische Texte für Kinder aufgrund ihrer Adressat*innenorientierung ein größeres Lenkungspotenzial aufweisen als jugendliterarische Texte, ohne dass den kindlichen Rezipient*innen der Erlebniszugang notwendigerweise verstellt würde. Aufgabe des Literaturunterrichts schon in der Primarstufe ist, diesen naiveren Zugang zu nutzen, um die Schüler*innen für die Darstellungsstrategien von (literarischen) Texten zu sensibilisieren.

In der konkreten unterrichtlichen Umsetzung erscheint es vor dem Hintergrund dieser Ausführungen als ausgesprochen wichtig, auch hier keinen moralischen Zeigefinger anzusetzen, sondern auf die Wirkung des jeweiligen Gegenstandes zu setzen. Die dargestellten diegetischen Störungen mitsamt der ausgestalteten Repair-Prozesse sollten genutzt werden, um die Schüler*innen mit dem Problem zu konfrontieren und sie zum Nachdenken anzuregen. Entsprechend sollte die diegetische Störung entsprechend auf die Ebene der Rezeption übertragen werden. Es empfiehlt sich eine Orientierung an Frederkings Drei-Phasen-Modell des identitätsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Frederking 2021, 456–457):

Phase 1: subjektive Annäherung

In einem ersten Schritt sollte eine Phase der subjektiven Annäherung ohne konkrete Handlungsanweisungen eingeplant werden. Zentral ist dabei die grundlegende Annahme, dass im Rahmen des Literaturunterrichts darauf vertraut werden sollte, dass die ästhetischen Gegenstände aus sich heraus ein Potenzial für nachhaltige Erfahrungen bieten, das durch explizit moralisierende Unterrichtsarrangements zerstört wird (vgl. dazu Bernhardt 2021a, 227). Die Schüler*innen sollten zunächst die Gelegenheit erhalten, im Rahmen eines Vorlesegesprächs mit einer Lehrkraft oder in der individuellen Begegnung mit dem Text eine emotional basierte Erfahrung zu machen. Da die ausgestalteten Störungen in den vorgestellten Texten sehr deutlich markiert sind, ist davon auszugehen, dass das aufstörende Potenzial von sich aus wirkt. Bestärkungen dieses Aufstörungspotenzials durch die Lehrkraft wären kontraproduktiv, weil dadurch die unverstellten Erfahrungen in den Rahmen sozialer Erwünschtheit im Rahmen der Institution Schule gehoben würden.

Phase 2: objektivierende Texterschließung und -analyse

Es soll und darf nicht nur bei diesem Einfühlen bleiben. Zentral ist, dass zudem auch die Zeichen der Emotionslenkung betrachtet werden, damit die Schüler*innen von der Emotionseinnahme zur Emotionswahrnehmung im Sinne Olsens gebracht werden (vgl. Olsen 2012, 10–11).

Am Beispiel von *Am Tag, an dem das Meer verschwand* bietet sich beispielsweise an, die emotional aufgeladenen ersten Seiten zu betrachten und mit den Schüler*innen herauszuarbeiten, wie das Bild aufgebaut ist, welche Farben vorkommen und wie die Symbolkomposition abgestimmt ist. Das wird in einem zweiten Schritt mit dem Bild des verwüsteten Meeres verglichen, um damit die Opposition zwischen dem schönen und idyllischen Setting auf der ersten und der kargen, tristen, verschmutzten Ödnis auf den weiteren Seiten darzustellen. Die Schüler*innen erkennen damit im Sinne Schilchers und Pissareks (2018, 324) die dem Buch zugrundeliegende semantische Ordnung, arbeiten explizite Oppositionen

und ihre semantischen Äquivalente heraus und gelangen damit zur Einsicht in ein grundlegendes Analyseverfahren.

Wenn die Kinder die Raumdarstellungen auf bildlicher Ebene nicht einfach als beliebiges Bild wahrnehmen (vgl. zur Auseinandersetzung mit Raumdarstellungen im Kontext der Sensibilisierung für den Konstruktgehalt literarischer Texte am Beispiel fluchtliterarischer Texte als Grundlegung dieser Überlegung Bernhardt 2021b, 9–10), sondern den Symbolgehalt erkennen, dann fördert das die aufmerksame Wahrnehmung. Wenn der Gegensatz zwischen der anfangs idyllischen und der später verwüsteten Natur durch die in der Analyse beschriebenen emotionslenkenden Signale in den Blick genommen wird, gelangen die Schüler*innen zur Einsicht in derartige Strategien. Entsprechend werden die Schüler*innen im Sinne Krahs auch mit einer Fiktionskompetenz versehen, wodurch sie ihm zufolge auch mit einer kritischen Hinterfragungshaltung in Bezug auf politische Beeinflussung ausgestattet werden (vgl. Krah 2018, 261–263). Damit ist dem Bildungsauftrag der Schule Rechnung getragen. Im Anschluss daran erfolgt die dritte Phase:

Phase 3: personale und soziale Applikation

In dieser Phase sollte es nicht darum gehen, im Anschluss an die Textlektüre nun persönliche Regeln für einen bewussteren Umgang mit der Natur zu erlassen. Das wäre dem Erfahrungsgehalt abträglich und würde Literatur doch wieder auf den Erziehungsgehalt reduzieren. Stattdessen empfehlen sich hier Aufgabenstellungen, in deren Rahmen die Schüler*innen das Verhalten der Figuren bewerten. Das führt zu einer Auseinandersetzung mit Wertfragen und zu einer Perspektiverweiterung, ohne explizit Wertungen vorzugeben.

5. Fazit

Wie am Beispiel der kinderliterarischen Auseinandersetzungen mit dem Thema Meeresverschmutzung dargestellt wurde, bietet sich die Möglichkeit eines affektiv grundierten Rezeptionsmodus, der zu einer emotional ergreifenden, aber kindliche Rezipient*innen nicht emotional überfordernden Sensibilisierung für den bewussteren Umgang mit den natürlichen Ressourcen einlädt. Allerdings sind gerade die am Ende der Kindermedien oft erfolgenden starken moralischen Schlusszenen kritisch zu bewerten, weil sie das Erfahrungspotenzial einengen und keine Reflexionsräume eröffnen. Der Umgang mit derartigen Gegenständen im Literaturunterricht der Primarstufe sollte daher vornehmlich Passagen mit denkanregendem Gehalt in den Blick nehmen und hier vor allem auf die emotionale Strahlkraft von Literatur vertrauen. Damit lässt sich das aufstörende Potenzial kinderliterarischer Problemorientierung ausschöpfen, ohne Literatur zu entzaubern oder in den Dienst einer Pädagogisierung zu stellen.

Literatur

Primärliteratur

- Ferrari, Serena Lane & Vallicelli, Giorgia (2020). *Rettet Tally. Ein Abenteuer im großen Plastikstrudel*. Deutsche Übersetzung von Lucas Schmitz. Amazon.
- Haynes, Sam & Jago (2020). *Der Tag, an dem das Meer verschwand*. Aus dem Englischen von Gundula Müller-Wallraf. Knesebeck.
- Rose, Barbara & Sieg, Katharina (2022). *Herr Krake räumt das Meer auf*. 2. Aufl. Berlin: Annette Betz.
- Intemann, Nicole & Patschorke, Julia (2015). *Plastian der kleine Fisch ... und wie er mit seinen Freunden auf einer abenteuerlichen Reise die Welt ein bisschen besser macht*. Oekom.

Sekundärliteratur

- Assmann, David Christopher (2014). Müll literarisch. Eine Einleitung. *Zeitschrift für deutsche Philologie* 133, 1–17.
- Bernhardt, Sebastian (2021a). Tanz der Tiefseequalle (2018) – ein Roman für den problemorientierten Literaturunterricht. *Literatur im Unterricht* 4/2021, 217–228.
- Bernhardt, Sebastian (2021b). Fluchtliteratur in der Primarstufe als fiktionaler Weltentwurf – didaktische Überlegungen zur Fokussierung des Konstruktcharakters von Fluchtliteratur in der Grundschule. *MiDU (II/2021)*, 1–16 [17.07.2023].
- Bernhardt, Sebastian (2022). Fluchterfahrungen im Literaturunterricht der Primarstufe. In Christine Ansari & Caroline Frank (Hrsg.), *Narrative der Flucht. Literatur-/medienwissenschaftliche und didaktische Perspektiven* (S. 155–180). Peter Lang.
- Bernhardt, Sebastian (2024a). Zwischen Idylle und (Zer-)Störung: Die Thematisierung menschengemachter Umweltprobleme in ausgewählten Bild-Text-Medien für Kinder. In Lea Grimm & Nils Lehnert (Hrsg.), *Idyllen und Sehnsuchtsorte in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 91–106). Beltz.
- Bernhardt, Sebastian (2024b). Aufstören gegen Rassismus. Potenziale von Hörspielen für einen kritisch-reflektierenden Literaturunterricht in der Primarstufe. In Petra Josting und Ricarda Freudenberg (Hrsg.), *Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik* (S. 117–130). (kjl&m 24.X)
- Bernhardt, Sebastian (2024c). Auditive Serialität als Möglichkeit zur Dekonstruktion machtaffirmierender Strukturen im Literaturunterricht ab Klasse 4? – Überlegungen auf Basis mediensemiotischer Ansätze. In Magdalena Kießling & Johanna Tönsing (Hrsg.), *Einfach Aussortieren? Anregungen für kritische Lektüren des Literaturkanons*. Frank & Timme. (Literatur – Medien – Didaktik, 10)
- Bernhardt, Sebastian & Tönsing, Johanna (2023). Über die gegenwartsliterarische Dekonstruktion kolonialer Blicke im Menschenzoo am Beispiel von An den Ufern des Orowango (2023). In ders. (Hrsg.), *Frank Maria Reifenbergs Werke im literaturdidaktischen Fokus* (S. 233–262). Frank & Timme. (Literatur – Medien – Didaktik, 2).

- Dichtl, Eva-Maria & Hoppe, Henriette (2022). Wie böse ist böse? Sinndeutungen in aktuellen Bild-Text-Medien zum Thema häusliche Gewalt. *Literatur im Unterricht* 1/2022, 35–48.
- Frederking, Volker (2013). Identitätsorientierter Literaturunterricht. In Volker Frederking et al. (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 2: Literatur- und Mediendidaktik* (S. 427–470). Schneider Hohengehren.
- Gansel, Carsten (2022). Störungen in (Kinder- und Jugend-)Literatur und Medien – Aspekte einer Theorie der Störung. In ders. et al. (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur heute* (S. 173–188). V&R unipress.
- Gansel, Carsten (2023). Wirklichkeiten. Realistisches Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur. *kjle&m* 2/23, 3–15.
- Haas, Gerhard (1988). Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur. *Praxis Deutsch* 89, 3–5.
- Krah, Hans (2018). Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In Anita Schilcher & Markus Pissarek (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (S. 261–288). 4., ergänzte Auflage. Schneider Hohengehren.
- Mikota, Jana & Wrobel, Dieter (2017). Flucht erzählen – Flucht verstehen: Flucht-Literatur im Unterricht. Zur Einführung. In dies. (Hrsg.), *Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht, Band 1: Primar und Sekundarstufe 1* (S. 9–16). Schneider Hohengehren.
- Olsen, Ralph (2011). Das Phänomen „Empathie“ beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. *Zeitschrift ästhetische Bildung* 1, <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/41-166-1-PB.pdf> [17.07.2023]
- Ritter, Alexandra (2020). Angerührt sein und aufgerüttelt werden. Natur- und Umweltschutz im Bilderbuch. *kjle&m* 20.4, 57–63.
- Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (2018). Kompetenzmodell literarisches Lernen. In dies. (Hrsg.), *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage* (S. 324–325), 4. Aufl., Schneider Hohengehren.
- Staiger, Michael (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In Ulf Abraham & Julia Knopf (Hrsg.), *BilderBücher. 1. Theorie* (S. 12–23). Schneider Hohengehren.
- UNRIC (o.J.). Ziele für nachhaltige Entwicklung. <https://unric.org/de/17ziele/>
- Windrich, Johannes (2022). Interpretation der Verkörperung. Embodied Cognition, die Spezifik literaturdidaktischen Interpretierens und Kafkas Urteil. In Sebastian Bernhardt & Thomas Hardtke (Hrsg.), *Interpretation. Literaturdidaktische Perspektiven* (S. 193–216). Frank & Timme. (Literatur-Medien-Didaktik, 1)
- Zemanek, Evi (Hrsg.) (2017). *Ökologische Genres: Naturästhetik – Umweltethik – Wissenspoetik*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Die Welt bricht weg – das Thema Küstenerosion in der Kinder- und Jugendliteratur

Erzeugung von Empathie durch eine Identifikation mit den Protagonistinnen

1. Einleitung

Comics, Graphic Novels und Romane zum Thema Klimaschutz und Umwelt haben in den letzten Jahren Konjunktur in der Kinder- und Jugendliteratur.¹ Der anthropogene Klimawandel ist in den Geschichten der hier betrachteten Bücher meist kindgerecht aufgearbeitet und steht mehr oder weniger im Vordergrund der Plots.

In diesem Kapitel sollen drei Kinder- und Jugendbücher (im Folgenden: KJB) betrachtet werden, die sich explizit auf die Küstenerosion als Folge des Klimawandels beziehen. Es soll analysiert werden, wie das Thema der Küstenerosion in den betrachteten KJB altersangemessen vermittelt wird. Dabei wird verdeutlicht, dass dies anschaulich anhand von persönlichen Schicksalen geschieht, indem sich die*der Leser*in mittels identifikatorischem Lesen und kindgerechter Sprache mit der Hauptfigur identifiziert und dadurch Betroffenheit erzeugt wird. Wie dadurch außerdem die interkulturelle Kompetenz gesteigert werden kann, soll im Fazit dieses Kapitels herausgearbeitet werden.

Zunächst soll der Begriff „Küstenerosion“ anhand ausgewählter Werke der Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt werden, wobei herausgearbeitet wird, welche Anknüpfungspunkte die analysierten KJB haben. Durch die anschließende Textanalyse soll das Empathiepotenzial der KJB gezeigt werden: Eine Themen- und Motivanalyse beleuchtet, wie literarische Empathie ausgelöst wird. In einer didaktischen Analyse wird ein Unterrichtsbeispiel gegeben, wie die Folgen der Küstenerosion im Unterricht behandelt werden könnten.

2. Der Begriff der Küstenerosion in der Kinder- und Jugendliteratur

Die Erosion von Küsten sind neben häufigen Sturmfluten erste Anzeichen des Meeresspiegelanstiegs (vgl. World Ocean Review 2017, 179) und wird in direkter Folge des Klimawandels gesehen (vgl. u.a. Hinkel u.a. 2023, 23). Die im Folgenden analysierten KJB beinhalten

1 Beispielsweise die Graphic Novel *Eva – Klima der Krise* von Arild Midthun und Bjørn H. Samsø (Panini, 2022), *Milch ohne Honig* von Hanna Harms (Carlsen, 2022) oder *Welt ohne Ende* von Christophe Blain und Jean-Marc Jancovici (Reprodukt, 2022).

alle das Motiv der Küstenerosion, wenn auch nicht alle so prominent wie Duhamels zwei-bändiges *Niemals*, das den Kern der Betrachtung in diesem Kapitel bildet. Zunächst soll eine kurze Inhaltszusammenfassung erfolgen, in der ausgearbeitet wird, welche Anknüpfungspunkte für identifikatorisches Lesen es gibt.

2.1 *Niemals* von Bruno Duhamel

Die beiden Comics *Niemals* und *Niemals D-Day* von Bruno Duhamel behandeln das Thema Klimawandel und das Thema Küstenerosion am Beispiel einer schrulligen blinden alten Dame namens Madeleine und ihrem dicken Kater Balthasar, die in einem Haus an der Klippe eines französischen Küstenortes in der Normandie leben. Seit Jahren bricht die Küste immer weiter weg, was die alte Dame nicht sieht, wohl aber spürt und hört, wenn beispielsweise Teile ins Meer stürzen. Der Konflikt des Comics entspannt sich um die Zukunft des Hauses, das der Bürgermeister abreißen lassen will. Madeleine will jedoch keinesfalls aus ihrem geliebten Zuhause ausziehen, das sie in Jugendjahren mit ihrem Mann aufbaute, der als verschollen gilt. Im zweiten Teil sind sie und ihr Haus zu einer Ikone des Widerstands geworden. Viele Tourist*innen kommen und besuchen sie, weil sie den lokalen Autoritäten standhält. Im zweiten Teil kommt ein politischer Konflikt mit Dublanc hinzu, einem Rechtsradikalen, der Bürgermeister im Ort werden möchte und kein Verständnis für Madeleine hat.

Der Fakt, das Madeleine blind ist, ist ein Kunstkniff, um zu signalisieren, dass sie die Gefahr nicht sieht. Aber natürlich spürt Madeleine, dass die Steilküste immer mehr abbricht. Das Thema der immer kleiner werdenden Lebenswelt Madeleines ist ein Motiv, das im Unterricht besprochen werden kann. Aber es gibt noch mehr Motive, die im Rahmen eines BNE-Unterrichts analysiert werden könnten: Die Handlungsmotive Madeleines, in ihrem Haus bleiben zu wollen und sich gegen das Altersheim zu entscheiden, könnten als Anknüpfungspunkte im BNE-Unterricht genutzt werden. Der Konflikt zwischen dem Bürgermeister und Madeleine bzw. mit dem rechtsradikalen Dublanc im zweiten Teil bietet Anknüpfungspunkte zur Thematisierung von Nationalismus und rechtem Gedankengut im Politikunterricht. Bereits an diesen kurz diskutierten Motiven wird ersichtlich, dass sich *Niemals* auch für einen fächerübergreifenden Unterricht eignet.

2.2 *Vergiss mich nicht* von Alix Garin

Die große Parallele zwischen *Niemals* und *Vergiss mich nicht* ist die Hauptprotagonistin: In beiden Comics geht es um eine ältere Dame. Im Gegensatz zu Madeleine leidet Omi in *Vergiss mich nicht* an Alzheimer und erkennt phasenweise ihre Enkelin Clémence nicht mehr. Als die Großmutter im Altersheim durch Medikamente ruhiggestellt werden soll, beschließt Clémence, sie noch einmal zu dem Haus ihrer Kindheit zu bringen, und begibt sich mit der Großmutter auf ein Abenteuer. Am Ende erreichen beide das völlig verfallene Haus an der Küste, in dem die Großmutter ihre Kindheit verlebte. Als Omi in das Haus geht, sackt die Küste mit dem Haus und der Großmutter ab. Das Thema Küstenerosion spielt in diesem Comic folglich nur am Ende eine tragische Rolle und verursacht den Tod der Großmutter.

Wie ersichtlich wurde, beinhaltet auch dieser Comic viele Bezugspunkte zu dem Leben der jungen Protagonistin Clémence, die bisexuell ist und als junge Frau für ihr männliches

Aussehen diskriminiert wird. Hier kann an die persönlichen Erfahrungen der Lerner*innen angeknüpft werden. Die abbrechende Klippe kann wiederum im BNE-Unterricht behandelt werden, zeigt sie doch, ähnlich wie in *Niemals*, dass der persönliche Raum der Protagonistinnen verschwindet. Die moralische Entscheidung, ob es richtig war, dass sie ihre Großmutter aus dem Altersheim entführte, kann ebenfalls im Ethikunterricht besprochen werden.

2.3 *Tuvalu* von Carolin Philipps

Der Jugendroman *Tuvalu* begleitet die junge Tahnee auf dem Inselatoll, das nur fünf Meter über dem Meeresspiegel liegt und durch Sturmböen und Monsterwellen langsam immer kleiner wird. Der Roman beginnt mit einer dieser Sturmszenen, die immer häufiger auf der Insel werden: Alle Bewohner*innen suchen in der Kirche, dem einzigen Steingebäude der Insel, Schutz. Es wird gezeigt, wie Häuser wieder aufgebaut und Habseligkeiten zusammengesucht werden müssen. Mit der Liebesgeschichte um Tahnee und ihren Cousin Malaki, die von den Älteren nicht gewünscht ist, wird das Schicksal der Familien auf dem Atoll erzählt, die nach und nach auswandern, weil sie auf der Insel nicht mehr leben können. Tahnee steht vor der Entscheidung, wie ihre eigene Zukunft aussehen soll. Sie entscheidet, sich einer Protestorganisation anzuschließen.

Der Roman knüpft nicht nur an aktuelle Entwicklungen rund um die Südseeinsel Tuvalu an, sondern beinhaltet auch Referenzen zur „Fridays For Future“-Bewegung und der Rede von Greta Thunberg vor den Vereinten Nationen im Jahr 2019, die auch im Roman von den Protagonisten verfolgt wird. Durch die Protestthematik und das weltweite Netzwerk von „Fridays For Future“ eignet sich der Roman, das Thema Küstenerosion Lernenden näher zu bringen, indem es an ihre eigenen Protesterfahrungen mit „Fridays For Future“ anknüpft. Ein weiterer Anknüpfungspunkt ist religiöser Natur: Tahnees Mutter setzt die klimatischen Veränderungen in einen christlichen Kontext und stimmt mit dem Pfarrer der Insel überein, dass Gott die Menschen bestrafen will (vgl. Philipps 2021, 22). Als ein neuer Pfarrer auf die Insel kommt und erklärt, dass Gott auch eine Ausreise unterstützen würde und statt Beten auch Handeln gefragt sei, ist die Mutter dagegen. Tahnee entscheidet sich dafür, zu handeln. Dieser Generationenkonflikt könnte auch ein Anknüpfungspunkt für eine Behandlung im Unterricht darstellen.

2.4 Gemeinsamkeiten der vorgestellten Kinder- und Jugendbücher

Es gibt auffällig viele Gemeinsamkeiten zwischen den betrachteten Kinder- und Jugendbüchern. Der Generationenkonflikt, einer der zentralen Punkte beim Thema Klimawandel, steht nicht explizit im Zentrum, wird jedoch immer wieder angesprochen. Ebenso wird in den KJB immer wieder deutlich, dass vielfach jene unter dem Klimawandel leiden, die ihn nicht verursacht haben.² Beide Motive finden sich mehr oder weniger deutlich in allen ana-

2 Tuvalu bezieht bspw. 90% seiner Energie aus erneuerbaren Energiequellen, ist jedoch aufgrund der Emissionen der Industrieländer stark vom Klimawandel betroffen.

lysierten KJB wieder. Tabelle 1 verdeutlicht, dass es meist eine ältere Dame und eine junge Protagonistin gibt, die im Zentrum der Geschichte stehen. Es muss ein altes liebgewonnenes Haus vor den Folgen des Klimawandels gerettet werden. Die Reaktion der Protagonistinnen äußert sich nicht immer in Protest, doch zumindest müssen die Protagonistinnen eine Entscheidung treffen, wie sie mit den klimatisch veränderten Bedingungen umgehen. In allen analysierten KJB zum Thema Küstenerosion gibt es vielfältige Anknüpfungspunkte zum eigenen Handeln, es müssen Routinen überdacht und Alternativen gefunden werden.

<i>Motive / Bücher</i>	<i>Niemals (Teil 1 und 2)</i>	<i>Vergiss mich nicht</i>	<i>Tuvalu</i>
Küstenerosion	+	+	+
Eigenes Verhalten muss überdacht werden	+	+	+
Vorkommen einer älteren Dame	+	+	+
Vorkommen einer jungen Protagonistin		+	+
ein altes liebgewonnenes Haus muss gerettet werden	+	+	+
Protest	+		+
Politik	+		+

Tabelle 1: Übersicht über die Motive in den analysierten KJB (eigene Aufstellung)

Die Botschaft aller analysierten KJB ist: So geht es nicht weiter. Alle Protagonistinnen handeln oder stehen vor der Entscheidung, was sie tun, und oft auch, wo sie weiterleben können. Diese hochmoralischen Entscheidungen, die mit der eigenen Zukunft und dem eigenen Lebensplan verbunden sind, eignen sich sehr gut, im Literaturunterricht besprochen und erörtert zu werden. Meist sind, wie oben dargestellt, die Geschichten sehr vielschichtig und keinesfalls schnell auflösbar. Das bietet Möglichkeiten, sich identifikatorisch mit den Protagonistinnen auseinanderzusetzen, deren Entscheidungen nachzuvollziehen und sich gleichzeitig zu fragen, wie man selbst handeln würde bzw. gehandelt hätte. Wie das beispielhaft für den Literaturunterricht aussehen könnte, soll im fünften Kapitel erläutert werden.

3. Grundlegende Begriffe

In der folgenden Textanalyse geht es um Identität, Empathie und Wirkungspotenzial. Zunächst sollen diese Begriffe definiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden.

3.1 Der Begriff der Identität

Identität wird in diesem Kapitel verstanden als „das Schema im Gedächtnis, das durch Identifikation, Anpassung und Reflexion eines angeborenen, eigenschaftslosen und nicht unmittelbar erfahrbaren Subjekts mit einer ausgewählten Gruppe von wahrgenommenen abstrakten und konkreten Objekten entsteht“ (Neuenschwander 1996, 14). Identifikation, das ist die Grundthese dieses Kapitels, wird in KJB zum einen mit Beziehungsgeflechten dargestellt, indem sie sich über die Beziehungen eines Subjekts und die Verortung des Subjekts innerhalb dieser Beziehungen (vgl. Stemmann 2013, 6) konstituiert. Mittels dieser Beziehungen wird das Thema Küstenerosion der jungen Leserschaft nähergebracht. Die literarischen Wirkprozesse in den KJB lösen Empathie aus, die zu Sympathie mit den Protagonistinnen evoziert wird. Im literarischen Text werden komplexe kognitive und emotionale Wirkungen im Rezeptionsprozess erzielt (vgl. Hillebrand 2011, 12), bspw. die oben angesprochene Empathie und Sympathie. Zur Identitätsbildung eines jungen Menschen gehört auch ein gewisses Maß an Fremdverstehen, das u.a. mit Literatur gefördert werden kann. „Literatur ist [...] auch ein Medium für die Entfaltung von Fremdverstehen. Daraus ergibt sich als ein grundlegendes Ziel für den Literaturunterricht eine Förderung der Überwindung von Egozentrik, der Einübung in Empathie und der Fähigkeit, verschiedene Erfahrungsweisen miteinander in Beziehung zu setzen“ (Spinner 2001, 171). Literarische Empathie erfordert also Übung und kann, bspw. im Literaturunterricht, gefördert werden. Die Herausbildung einer eigenen Identität, das Verständnis für fremde Perspektiven und Empathie gehören folglich eng zusammen. Hillebrand (2011, 12) bezeichnet den „Reiz der Lektüre [von KJB]“ in der emotionalen und kognitiven Wirkung, deren Teil die literarische Empathie darstellt. Literarische Empathie soll hier als ‚Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen‘ definiert werden. „Da insbesondere moderne Literatur den Schwerpunkt stärker auf die inneren psychischen Prozesse der Figuren legt, kommt der Perspektivenübernahme von der mitfühlenden Empathie bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit eine zunehmende Bedeutung zu“ (Spinner 2006, 10).

3.2 Der Begriff der literarischen Empathie

In diesem Kapitel wird von einer literarischen Empathie gesprochen, die beim Rezeptionsprozess evoziert wird. Bischof-Köhler (1994, 349) geht davon aus, dass Empathie verschiedene Komponenten hat, nämlich eine „kognitive, emotionale und motivationale Komponente“. Die kognitive Komponente liegt darin, dass Emotionen auch eine Form eines kognitiven Aktes darstellen (vgl. ebd., 355). Die motivationale Komponente ist zentral für die Analyse. Es wird davon ausgegangen, dass diese motivationale Komponente das Auslösen ganz unterschiedlicher Verhaltensweisen ist, wobei Empathie nicht zwangsläufig zu prosozialem Handeln führen muss (vgl. ebd.). Durch Empathie und Emotionen können Handlungen ausgelöst werden; durch die Lektüre eines KJB über den Klimawandel soll ein Handeln zugunsten des Klimas und der Umwelt ausgelöst werden. Dabei geht es häufig um Mitleid mit den Protagonistinnen, der „mitempfundene Mangelzustand eines Anderen führt demnach zu Mitleid“ (ebd., 356). Das kann, laut Bischof-Köhler, Anlass und Motivation einer Handlung sein. „Funktional betrachtet kann Empathie durch das Ausdrucksverhalten des Anderen, aber auch durch seine Situation ausgelöst werden bzw. durch beides

zusammen“ (ebd., 351). Diese Empathie führt zu einem Betroffensein, das mit der Identifikation mit der betroffenen Person eng zusammenhängt. Hierbei kommt es darauf an, dass ich mich und den Anderen als „im Prinzip von derselben Art erlebe, womit sich der Andere als potentieller Auslöser für die Identifikation qualifiziert“ erlebt (ebd., 353f.). Dafür braucht es glaubhafte Vorbilder in KJB, Protagonistinnen, mit denen die Leser*innen Anknüpfungspunkte finden. Gleichzeitig ist das Beziehungsgeflecht dieser Protagonistinnen wichtig, denn es kommt bei der literarischen Empathie nicht nur zu einer Rollen- oder Perspektivenübernahme mit der Hauptperson des literarischen Werkes, sondern auch mit den Nebenfiguren (vgl. ebd., 355). Das wird in der literaturwissenschaftlichen Analyse anhand einer Auflösung der verschiedenen Beziehungsgeflechte in den KJB verdeutlicht.

3.3 Der Begriff des eigenen Betroffenseins

Eigenes Betroffensein entsteht durch die oben definierte Empathie mit den Figuren eines literarischen Textes. Weitere Variablen im identifikatorischen Lesen sind insbesondere der Erfahrungshorizont, die Einstellung zu der*dem Betroffenen, die Einschätzung der eigenen Kompetenz und der Interventionsmöglichkeiten. Diese Faktoren nehmen zusätzlich Einfluss darauf, wie sich das empathische Erlebnis und damit die eigene Betroffenheit auswirkt (Bischof-Köhler 1994, 358).

4. Literaturwissenschaftliche Textanalyse

4.1 Die Bezeichnung „Küstenerosion“ in kind- und jugendgerechter Sprache

Das Hauptaugenmerk in der literaturwissenschaftlichen Textanalyse liegt auf der Vermittlungsform des Narrativs: Wie wird der kindlichen und jugendlichen Zielgruppe deutlich gemacht, dass ihre Welt kleiner wird? Wie wird Empathie mit den Protagonistinnen evoziert? Zunächst soll dafür untersucht werden, wie die Küstenerosion in den verschiedenen Kinder- und Jugendbüchern benannt wird. Nirgendwo kommt das Wort „Küstenerosion“ vor, sondern es finden Umschreibungen statt, die das Phänomen verdeutlichen sollen.

Das komplexe Thema Küstenerosion wird in kindgerechter Sprache vermittelt. Kindgerechte Sprache wird hier als eine Sprache verstanden, die abhängig vom Entwicklungsstand des Kindes gewählt wird. Snow (1995, 180) definiert CDS (child directed speech) als „strained to the here-and-now and related to the child’s focus of attention.“ Sie sollte folglich sowohl syntaktisch als auch semantisch nicht zu kompliziert sein, jedoch das Kind auch nicht unterfordern. Wie in der Literaturanalyse gezeigt, wird das Thema Küstenerosion mit Emotionen und Beziehungen verbunden und damit in die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen transportiert. Das Medium Comic bietet sich an, auch Sachthemen zu vermitteln: „Comics [sind] als Medien des Schriftspracherwerbs und der Wissensvermittlung besonders anschaulich und effizient“ (Dolle-Weinkauff 2014, 458). In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass ein Comic „eine literarisch-künstlerische Erzählform [ist], bei der die Erzählung vorwiegend über das Bild transportiert wird“ (vgl. Sackmann 2008, 6). Meist ist ein Comic mehrbändig, was auch auf die Bände *Niemals* von Duhamel zutrifft.

In Abgrenzung davon sind Graphic Novel „einbändige, umfangreiche und literarisch anspruchsvolle Comicromane“ (Sackmann 2008, 9). Bei Jugendromanen handelt es sich um „Romane und damit eine epische Erzählform, die in einem spezifischen Bezug zu(r) Jugend steht“ (Stemmann 2020, 166). In diesem Beitrag, in dem eine Motivanalyse im Zentrum steht, wird der Begriff der KJB als Oberbegriff benutzt, in dem auch Comics und Graphic Novel eingeschlossen werden. Dabei stehen bei KJB „in Verbindung mit narratologischen Besonderheiten im Zentrum, um so wirkmächtige handlungslogische Motive und erzählerische Muster nachzuzeichnen“ (ebd.).

Sprache und Empathie sind dabei eng miteinander verbunden: „Die Sprache macht die eigene mentale Welt sichtbar und sie dient als Schlüssel oder Zugang zu der mentalen Welt von anderen und ermöglicht damit Empathie“ (Kruse-Heine & Künne 2013, 12). Laut Bausinger (1975, 423) haben KJB eine Art Trostfunktion, die Verlässlichkeit vermittelt. „Aber auf wirksame Weise können sie das nur, wenn sie nicht alle Schwierigkeiten ausblenden, sondern wenn auch die Inhalte von Jugendbüchern zeigen, dass es Schwierigkeiten, bedrückende Unterschiede, Spannungen und Auseinandersetzungen gibt [...]“. Kindgerechte Sprache, der Transport des komplexen Problems der Küstenerosion in die Lebenswelt der lesenden Kinder und Jugendlichen und Anknüpfungspunkte, wie Emotionen und Beziehungsgefüge, sorgen dafür, dass durch die analysierten KJB Empathie evoziert wird.

4.2 Emotionsdarstellende und -evozierende Mittel in den analysierten KJB

4.2.1 Beziehungsgeflechte

In den analysierten KJB wird das Phänomen der Küstenerosion von älteren Familien- und Stammesmitgliedern erklärt, welche die Beobachtungen der Kinder deuten. In *Tuvalu* bildet das Phänomen der Küstenerosion eine komplexe Mischung aus klimatischen Folgen, die nicht nur in einer Verkleinerung der Landmasse bestehen, sondern vielschichtiger sind. Im Folgenden ein Beispiel: Tahnees Vater erzählt, dass viele Familien die Insel verlassen wollen, wobei Tahnee ihr Unverständnis zum Ausdruck bringt.

Wach auf, Tahnee. Du weißt doch selbst, dass es immer schwieriger wird, hier zu leben. Ich möchte auch hierbleiben. Dies ist meine Heimat. Aber ich fürchte, auf Nanumea gibt es auf Dauer keine Zukunft für uns. Hast du nicht gemerkt, dass einer unserer [Felder] vollkommen versalzen ist? Das Meerwasser hat die Süßwasserlinse unter der Insel vergiftet. Und der Meeresspiegel wird immer weiter steigen. Ich war kurz am Strand, wie ich das immer mache, wenn ich hier bin. Jedes Mal ist er kleiner geworden. Das Land wird vom Meer gefressen. Die Kokospalmen kippen um, weil die Wurzeln freigespült werden und versalzen und die Bäume nicht mehr tragen können. Und die Monsterwellen kommen jetzt schon monatlich. Das Wasser kommt immer öfter sogar in die Häuser gelaufen. (Philipps 2021, 47)

Dieser kurze Abschnitt hat viel Emotionspotenzial. Mit kurzen Sätzen wird das komplexe Problem der Sturmflut, die Küstenerosion, das Ansteigen des Meeresspiegels und die Versalzung des Süßwassers an den konkreten Konsequenzen für das Leben der Einwohner*innen

der Insel verdeutlicht. Der Vater bzw. die Ältesten der Insel, welche die derzeitigen Klima- und Wetterphänomene mit der Vergangenheit vergleichen, führen aus, was konkret sich in den letzten Jahren geändert hat und womit das zusammenhängt. Der Vater stellt rhetorische Fragen („Hast du nicht gemerkt, dass einer unserer [Felder] vollkommen versalzen ist?“) und appelliert an die Gefühle der Tochter, z.B. Heimatverbundenheit: „Ich möchte auch hierbleiben. Dies ist meine Heimat.“ Durch die kurzen Sätze soll der Sachverhalt einfach und für das Kind prägnant ausgedrückt werden. Jedoch vereinfacht die kindgerechte Sprache nicht nur, sondern sie sorgt auch dafür, dass das Kind sich ernstgenommen fühlt. Der Vater bezieht seine Tochter in seine Ausführungen mit ein („Du weißt doch selbst ...“) und sorgt dafür, dass seine eigenen Beobachtungen und Tahnees Beobachtungen vom Verschwinden der Insel korrelieren. Der Vater selbst spricht emotional, er drückt sein Bedauern über den Verlust der Heimat aus. Gleichzeitig ist er die Person, die klar ausspricht, dass die Insel verlassen werden muss: „Aber ich fürchte, auf Nanumea gibt es auf Dauer keine Zukunft für uns.“ Der Vater drückt das Phänomen der Küstenerosion mit den Worten „Das Land wird vom Meer gefressen“ aus und rückt das Meer damit in eine tierische Dimension.

Dieser kurze Abschnitt verdeutlicht, wie Empathie evoziert wird: Die kindgerechte Sprache sorgt für eine sprachliche Identifikation mit der Protagonistin. Der Begriff „Monsterwellen“ ist bildlich greifbar auch für Kinder, die nicht am Meer wohnen. Das Phänomen der Küstenerosion wird außerdem an konkreten Beispielen gezeigt, den umkippenden Kokospalmen und das in die Häuser laufende Wasser. Das sind Dinge, die sich ein Kind vorstellen kann. Durch das Hineinversetzen in die Protagonistin Tahnee kann Mitleid bei den Leser*innen evoziert werden. Tahnees Haus und ihre Familie leidet unter dem Wasser und sie steht vor der Entscheidung, wie ihre eigene Zukunft auf der Insel aussehen wird.

In *Niemals* spricht Madeleine mit ihrem verschollenen Mann, der ihr versprochen hat, das Haus werde nicht abstürzen (vgl. Duhamel 2023, 16). Der innere Konflikt, das Haus verlassen zu müssen und andererseits andere Leute mit den Geröllmassen nicht in Gefahr zu bringen, ist durch die Gespräche mit dem verschollenen Ehemann sehr greifbar. Sie geht beispielsweise zu dem Grab der im Meer verschollenen Seeleute, unter denen auch ihr Mann Jules war, und spricht mit ihm: „Jules ... sie wollen unser Haus zerstören ... Hilf mir. Ich hab Angst, Jules ...“ (ebd., 42f.). Der Ehemann ist in der Geschichte immer präsent, sei es durch Stimmaufzeichnungen, die sich Madeleine anhört, oder durch die Präsenz des Grabsteins im Ort, den sie oft aufsucht. Sarah Sigle (2021) bemerkt in ihrer Rezension zum Comic: „Wie sehr sie Jules vermisst wird deutlich, wenn sie trotz seiner Abwesenheit für ihn kocht oder mit ihm spricht. Diese kleinen Augenblicke sind es, die den Comic so gefühlvoll machen und einem direkt ans Herz gehen.“ Damit wird das Thema des Alterns und Sterbens im Comic kindgerecht behandelt: Der verstorbene Verwandte ist zwar physisch nicht mehr da, aber man erinnert sich durch Gegenstände und Gedenkorte an ihn. Auch Kinder haben die Tendenz, mit toten Angehörigen zu sprechen und so zu tun, als wären sie noch da (vgl. Silverman; Nickman 1996, 76f.). Die Empathie, welche der*die Leser*in für Madeleine empfindet, gründet sich damit aus dem Anknüpfen an das eigene Erleben des Verlustes eines geliebten Menschen. Die Protagonistin Madeleine könnte auch ein Abbild der eigenen Großmutter sein, die unter dem Verlust des Mannes leidet.

In *Vergiss mich nicht* ist es die Beziehung zur Großmutter, die das Handlungsmotiv des Comics darstellt. Clémence kann es nicht ertragen, dass die Großmutter, bei der sie aufgewachsen ist und zu der sie eine sehr innige Beziehung hat, in ein Altersheim kommen soll. Die Situation macht Clémence physisch zu schaffen: Während der Autofahrt mit der

Mutter zur Großmutter kaut sie nervös an den Fingernägeln und reißt sich die Nagelhäute ein (vgl. Garin 2021, 19). Der innere Konflikt der Protagonistin wird so ins Sichtbare übertragen. Der innere Konflikt wird u.a. mit Mimik und Gestik veranschaulicht. Gleichzeitig ist die Beziehung zur Mutter konfliktbehaftet: Die Mutter sieht es als vermeintlich einfache Lösung an, die Großmutter in ein Heim zu bringen. Beziehungskonflikte entstehen, wenn eine Partei die andere verletzt, demütigt, missachtet (vgl. Berkel 1999, 20). Clémence hat zu der Großmutter ein innigeres Verhältnis als zur Mutter, was beispielsweise durch die Kommunikation der beiden ersichtlich wird. Im Auto, nachdem die Entscheidung getroffen wurde, dass die Großmutter ins Heim soll, scheint der Abstand zwischen beiden immer größer zu werden und die Mutter schaltet das Radio an, um nicht mit der Tochter weiter über das Thema sprechen zu müssen. Das „BLA BLA“ des Radios füllt den gesamten Innenraum des Autos aus und tritt an die Stelle der Kommunikation zwischen Mutter und Tochter (vgl. Garin 2021, 20).

4.2.2 Behinderung als Empathiegrund

In *Niemals* geht es konkret um die Ursache, warum der Hang immer weiter abbricht. Madeleine, die hochbetagte blinde Protagonistin, möchte unbedingt in ihrem Haus bleiben. Der Bürgermeister bespricht das Problem mit anderen Einwohner*innen des Küstendorfes und erklärt die Situation wie folgt:

Genau das ist das Problem von Madeleine! Sie wird ihr Haus nicht verlassen, weil sie die Gefahr nicht sieht. Da können wir ihr noch so oft sagen, dass Wind und Wellen jedes Jahr mehr als einen Meter der Steilküste abtragen ... dass der Klimawandel den Prozess beschleunigt ... sie weigert sich, uns zu glauben. Sie ist verrückt! (Duhamel 2021, 12)

Hier werden die Ursachen angesprochen bzw. es wird explizit auf den Klimawandel hingewiesen, das passiert nicht in allen analysierten KJB. Da der Comic eher für Jugendliche geeignet ist, welche die ökologischen Zusammenhänge verstehen, ist das komplexe Phänomen der Küstenerosion zeitlich („jedes Jahr“) und örtlich („einen Meter der Steilküste“) beschränkt beschrieben. Es ist offensichtlich, was die Folgen für die alte Dame sein werden: Ihr Haus wird abstürzen. Diese Gefahr wird immer wieder auch visuell gezeigt, indem beispielsweise Gegenstände von der Steilküste abstürzen oder Madeleine selbst bemerkt, dass der Garten vor einiger Zeit noch größer war. Sehen kann sie den kleiner werdenden Garten nicht, denn sie ist von Geburt an blind.

Das Thema Behinderung ist ein oft behandeltes Thema in KJB. Nickel (2005) zitiert eine Studie, laut derer „die quantitative Darstellung einzelner Behinderungsformen in der Kinder- und Jugendliteratur ein großes Übergewicht der Körperbehinderungen erkennen lassen.“ Ihre Behinderung ist dabei ein Kunstgriff: Einerseits evoziert die Behinderung der Protagonistin bei den Leser*innen Mitleid. Nickel (2005, o.S.) spricht in diesem Zusammenhang von „normativ größtenteils vorgegebenen Reaktionsschemata“. Dargestellt mit einem Blindenstock ist Madeleine sichtbar behindert und stößt zum Beispiel wiederholt gegen Gegenstände. „Die Sichtbarkeit einer Behinderung wird von allen Autor*innen als bedeutendste Determinante der sozialen Reaktion angesehen“ (ebd.). Die soziale Reaktion auf

bzw. die scheinbare Anteilnahme gegenüber beeinträchtigten Menschen wird überwiegend durch Mitleid ausgedrückt (vgl. ebd.). Das Sich-Hineinversetzen in die Protagonistin sorgt dafür, dass die Leser*innen die Schutzbedürftigkeit der alten Frau und ihres Hauses erkennen. Andererseits ist die Behinderung ein Sinnbild für den sturen Charakter von Madeleine: Sie will die Wahrheit nicht sehen, weswegen sie vom Bürgermeister mit einer geistigen Behinderung („sie ist verrückt“) versehen wird. Ihre körperliche Behinderung wird damit in eine geistige Behinderung umgewandelt, sie bleibt jedoch immer noch eine Außenseiterin in der Gesellschaft.

4.2.3 Außenseitertum als Empathiegrund

In *Niemals* und in *Vergiss mich nicht* stehen Außenseiter im Fokus. Madeleine in *Niemals* (siehe Abschnitt 4.2.2) bietet in ihrer Außenseiterrolle Anknüpfungspunkte für jugendliche Leser*innen. Außenseiter waren literaturgeschichtlich schon immer interessant für Autor*innen und deren Leserschaft; „Außenseiter galten lange als Inbegriff authentischer Identität jenseits der normierten Mehrheitsgesellschaft“ (Zappe 2013, 21). Zappe (2013, 119) sieht im Außenseiter eine „Leitfigur der Grenzüberschreitung“, die über eine besondere Sensibilität für die in Kollektiven bzw. Gesellschaften wirkenden Machtstrukturen haben und damit vielfältige Identifikationsmöglichkeiten bieten. Trommer (2021) analysiert das Gesamtwerk des Zeichners Bruno Duhamel und kommt zu folgendem Schluss: „Diese Geschichten [von Duhamel] zeichnen sich durch pointierte Ideen aus und stellen stets einen ‚Einzelkämpfer‘ in den Mittelpunkt, meist ein grimmiger Einsiedler oder Außenseiter, der in einer bestimmten geografisch begrenzten, ländlichen Region verwurzelt ist.“

Madeleine ist eine schrullige alte Dame, die gegen die ganze Stadt und besonders den Bürgermeister zu kämpfen scheint. Sie wird durch ihre Behinderung und durch ihren Charakter zur Außenseiterin, nicht zuletzt, weil sie am Rande der Stadt, an der Klippe, wohnt. Sie ist geografisch in ihrem Haus verwurzelt, wobei es ihr dabei nicht unbedingt um die bloßen vier Wände geht. „Der Verlust ihres Häuschens würde auch den Verlust dieser Erinnerungen bedeuten, was für Madeleine nicht infrage kommt“ (Sigle 2021). Das Haus ist untrennbar mit den Erinnerungen an ihren verstorbenen Mann verbunden und wird somit zum Teil Madeleines eigener Identität. Das Behalten von Erinnerungsstücken (Phyllis und Nickman bezeichnen sie als „linking objects“, 1996, 77) ist eine typische Reaktion besonders von Kindern auf den Tod eines geliebten Menschen. Damit kann ein Anknüpfungspunkt zu den persönlichen Erfahrungen des Todes eines geliebten Menschen hergestellt werden. Das Sprechen mit dem toten Ehemann, das Anhören eines Tonbandes mit seiner Stimme auf dem Dachboden und der gesamte Alltag, den Madeleine immer noch mit ihrem verstorbenen Ehemann erlebt, signalisieren: Sie ist nicht nur lokal, sondern auch emotional an das Haus gebunden. Es ist ihre Heimat, ihr Rückzugsort.

Clémence in *Vergiss mich nicht* hat ein maskulines Aussehen und wird dabei sowohl von den Jungen als auch von den Mädchen ausgestoßen:

„Die Mädchen hassen mich.“

„Warum?“

„Sie sagen, dass ich ein Junge bin.“

„Und die Jungs hassen mich ... weil ich ein Mädchen bin.“ (Garin 2021, 59)

Sie hatte eine romantische Beziehung zu einer Frau und am Anfang des Comics wird die Trennung thematisiert. Damit ist sie eine Außenseiterin in ihrer Schule und im heteronormativen Diskurs und bietet Anknüpfungspunkte für eine Identifikation: Clémence wird nie als lesbisch oder bi oder ähnliches bezeichnet, sie scheint ihren Platz in der Welt erst finden zu müssen, ein Grundmotiv im Leben junger Erwachsener. Die Frage nach der eigenen Identität beantwortet Clémence für sich mit der innigen Beziehung zur Großmutter, die sie vor dem Altersheim bewahren möchte. Es ist bezeichnend, dass das oben zitierte Gespräch nicht zwischen Mutter und Tochter, sondern zwischen Enkelin und Großmutter stattfindet. Clémence bietet mit ihrer komplex dargestellten Persönlichkeit viele Anknüpfungspunkte für junge Erwachsene. Sie muss sich eigentlich auf Prüfungen vorbereiten, flieht jedoch mit der Großmutter. „Die Tatsache, dass Clémence mehr mit dem Herz als mit dem Kopf denkt und mit dem Thema Alzheimer nicht auf Du und Du ist, macht sie als Identifikationsfigur nahbarer“ (Scharrenbroich 2021). Clémence wirkt wie eine überforderte Jugendliche, die aus einer Kurzschlussreaktion heraus die Großmutter entführt. Die Reise der beiden, ähnlich einem Roadmovie, sorgt für ein inneres Wachsen der Protagonistin, die nicht nur einmal verzweifelt die Entscheidung infrage stellt, mit der Großmutter zu deren Geburtshaus zu fahren. Das wird vor allem an den emotionalen Ausbrüchen von Clémence deutlich, als sie beispielsweise nicht wissen, wie sie weiterfahren sollen, da sich die Großmutter aufgrund ihrer Alzheimer-Erkrankung nicht an den Weg erinnert. Clémence lässt die Oma sitzen, separiert sich von ihr, geht die Straße hinunter und schimpft mit sich selbst, indem sie auf das Meer hinausschreit: „Du blöde Kuh! Was hast du dir dabei gedacht? Was hast du dir davon versprochen?“ (Garin 2021, 186). Die Verzweiflung und Wut von Clémence und das Einsehen, dass die Situation ihr über den Kopf wächst, stellt dabei den Höhepunkt des Comics da. Hier wird ein junger Erwachsener dabei begleitet, eigene Entscheidungen zu treffen, zu reflektieren und zu hinterfragen.

4.3 Zusammenfassung: zur literaturästhetischen Identifikation mit den Protagonistinnen

Das Thema Küstenerosion wird in den analysierten KJB vor allem über Empathie und Identifikation behandelt. Die Frage, der die KJB nachgehen, ist nicht nur: „Was kann ich als einzelner Mensch machen?“, sondern immer auch „Was können wir zusammen machen?“ Die soziale und gesellschaftliche Verantwortung eines jeden Familienmitgliedes wird beleuchtet: bei Tahnee auf Tuvalu, wo die gesamte Familie bedenken muss, wie sie mit der sich verändernden Insel umgehen wird; bei Madeleine, die entgegen aller Ratschläge der Gesellschaft beschließt, in ihrem Haus zu bleiben, oder bei Clémence, die am Ende mit dem Geburtshaus der Großmutter die Klippe hinabstürzt. Die Lebenswelt der Protagonistinnen wird kleiner und damit bricht nicht nur Landmasse weg, sondern das Verschwinden bedeutet immer auch ein Verschwinden von etwas Liebgewonnenem, von Erinnerungen und einem Teil der Identität.

Literaturästhetisch bedienen sich die analysierten KJB verschiedener Motive, um Empathie herzustellen und die Botschaft, dass der Lebensraum immer kleiner wird, als ein einschneidendes Erlebnis für die betroffenen Personen zu verdeutlichen. Auch wenn der*die Leser*in nicht in derselben Situation wie die vorgestellten Protagonistinnen ist, gibt es die oben vorgestellten Anknüpfungspunkte. Durch einen Vergleich mit der eigenen Lebens-

situation kann der*die Lesende Empathie entwickeln. Eine Fähigkeit, die der interkulturellen Kompetenz vorausgeht, ist die Möglichkeit zur Identifikation bzw. die Fähigkeit sich in andere Menschen hineinzusetzen (vgl. van Vliet 2020, 11). Durch die jugendlichen Protagonistinnen fällt die Identifikation leicht, da hauptsächlich Pläne geschmiedet und Entscheidungen getroffen werden. Hoeken, Kolthoff und Sandersbeim (2016, 293) konstatieren, dass gerade Pläne und Ziele der Hauptfiguren von den Jugendlichen nachvollzogen und übernommen werden und Empathie und Betroffensein dadurch erzeugt wird, dass beim Gelingen oder Scheitern der Pläne und Ziele Emotionen generiert werden. Indem vor allem die Auswirkungen der Küstenerosion, wie Heimatverlust, fokussiert werden, müssen sich die Protagonistinnen deren Folgen stellen und individuell oder gemeinsam Entscheidungen treffen. Da auch die Lesenden von diesen Phänomenen betroffen sind, stellt sich beim Lesen immer wieder die Frage: „Wie würde ich reagieren?“

5. Didaktische Analyse: *Niemals*

In diesem Abschnitt soll beispielhaft gezeigt werden, wie Empathie im Rahmen des Literaturunterrichts geschult werden und möglicherweise zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung beitragen kann. Das soll am Comic *Niemals* von Bruno Duhamel gezeigt werden, da sich der Comic im Kern mit dem Thema Küstenerosion am intensivsten beschäftigt und einen vielschichtigen Konflikt enthält.

5.1 Unterrichtsbeispiel

- Empfohlene Vorkenntnisse: Unterscheidung zwischen Wetter und Klima, anthropogener Klimawandel und dessen Auswirkungen auf die Umwelt und das Leben der Menschen.
- Lernziel: Küstenerosion als eine Folge des Klimawandels kennenlernen, die Position Madeleines und des Bürgermeisters erörtern, eine eigene Position finden und ausdrücken.

Einstiegsphase (Lehrkraft sammelt Gedanken der Lernenden):

- Assoziogramm an der Tafel mit dem Titel „Klimawandel“. Was verbinden Sie mit dem Klimawandel? Was ist der Klimawandel? Welche Folgen fallen Ihnen ein?
- Lehrkraft fasst alle Ideen der Lernenden zusammen und im Plenum wird eine Definition von Klimawandel an der Tafel festgehalten.

Erarbeitungsphase 1 (Erarbeitung des Grundkonflikts):

Gemeinsames Lesen des Comics (S. 3–9) und Beantworten folgender Fragen (auch als Partner- und Gruppenarbeit möglich):

1. Wer sind die wichtigsten Figuren, die Sie kennenlernen?
2. Beschreiben Sie diese Figuren so gut Sie können. Füllen Sie dazu die Tabelle aus. Suchen Sie noch weitere Kategorien.

Beschreibung	Madeleine	Der Bürgermeister
Kleidung		

Tabelle 2: Vorlage für die Figurenbeschreibung (eigene Aufstellung)

3. Was ist beiden Figuren wichtig?
4. Skalenfragen: Finden Sie Madeleine sympathisch? Finden Sie den Bürgermeister sympathisch? Warum (nicht)?
 - Skala von 1 bis 10 aufstellen lassen (1= unsympathisch, 10 = sehr sympathisch)
 - Auswertung und Festhalten im Tafelbild

Erarbeitungsphase 2 (Eigene Haltung): 2 Gruppen

- Gruppe 1: Madeleine
Besprechen Sie mit Ihrem Nachbarn*Ihrer Nachbarin die Position von Madeleine. Suchen Sie im Comic nach Zitaten, wieso Madeleine nicht umziehen möchte. Finden Sie weitere Argumente, die vielleicht nicht explizit gesagt werden. Wie würden Sie sich an Madeleines Stelle fühlen? Was könnte Madeleine machen?
- Gruppe 2: Bürgermeister
Besprechen Sie mit Ihrem Nachbarn*Ihrer Nachbarin, welche Position der Bürgermeister und die Leute der Stadt haben. Welche Argumente werden genannt? Finden Sie weitere Argumente, die vielleicht nicht explizit gesagt werden. Wie würden Sie sich an der Stelle des Bürgermeisters fühlen? Was könnte der Bürgermeister machen?

Ergebnissicherung (Plenum):

Diskussion zwischen „Madeleine“ und „Bürgermeister“. Inszenieren Sie eine kurze Diskussion und tauschen Sie Argumente aus. Wie könnten sich beide entscheiden? Begründen Sie!

Globale Frage:

Welche Strategien gibt es gegen Küstenerosion? Was bedeutet Küstenerosion für die Anwohner*innen und Entscheidungsträger*innen?

5.2 Didaktische Hinweise

In der Einstiegs- und Ergebnissicherungsphase sollen im Plenum Ideen gesammelt werden. Die Erarbeitungsphase kann in Partner- oder Gruppenarbeiten erledigt werden, gerade die Tabelle kann in Gruppenarbeit ausgefüllt werden, um allen Lernenden die Möglichkeit zu geben, genug zu sprechen und die eigenen Ideen auszudrücken. Über die Frage nach der Sympathie soll die Empathie mit der Figur erfragt werden. Auch die Argumente, die „nicht explizit gesagt werden“, sollen die Lernenden durch die Bilder und die Atmosphäre im Buch erspüren und so Empathie mit den Protagonistinnen entwickeln. Wichtig ist, dass nicht nur mit Madeleine Empathie empfunden wird, sondern auch der Bürgermeister aufgrund der

Küstenerosion gute Argumente hat. Die Lernenden sollen sich auch in diese Figur hinein-denken und deren Standpunkte verstehen. Durch die globale Frage am Abschluss sollen die vorher an individuellen Schicksalen erarbeiteten Argumente in einen abstrakteren Kontext gebracht werden, indem final beide Positionen einander gegenübergestellt werden.

6. Fazit

Küstenerosion ist ein Bestandteil des anthropogenen Klimawandels und wird auch in der Kinder- und Jugendliteratur behandelt. In den analysierten KJB zeigt sich, dass mittels persönlicher Schicksale der Protagonistinnen Empathie erzeugt wird. Vor allem Menschen, die nicht am Klimawandel schuld sind, sind die Leidtragenden, das wird in den analysierten KJB direkt oder indirekt herausgearbeitet, wobei eine Beschäftigung sowohl mit den Folgen als auch den Ursachen der Küstenerosion stattfindet. Die altersgerechte Vermittlung erfolgt über die Erklärung der „Älteren“ in den KJB. Durch eine Konzentration auf die Frage „Wie leben wir nun weiter?“ und der damit verbundenen Entscheidungsfindung der Protagonistinnen fällt mittels des identifikatorischen Lesens die Identifikation mit den Protagonistinnen leicht. Durch Anknüpfungspunkte, wie Beziehungsgeflechte, Behinderung, Außenseitertum und Familiensituationen, können die Lesenden die Pläne und Ziele der Protagonistinnen nachvollziehen und so Empathie empfinden.

Empathie und sich in andere hineinversetzen können ist eine der Hauptvoraussetzungen für interkulturelle Kompetenz (vgl. van Vliet 2020, 13f.). Die aufgezeigten Folgen des Klimawandels sind globale Herausforderungen, denen sich alle Menschen stellen müssen. Mittels KJB, die Auswirkungen des Klimawandels zum Inhalt haben und mit deren Protagonistinnen sich die Lesenden identifizieren, kann dazu beigetragen werden, dass diesem Problem und dessen Folgen global begegnet wird und die Lesenden zu mündigen Bürger*innen werden, die den zukünftigen Voraussetzungen der Erde begegnen können.

Literatur

Primärliteratur

Duhamel, Bruno (2021). *Niemals*. Übersetzt von Lilian Pithan. Berlin: Avant-Verlag.

Duhamel, Bruno (2023). *Niemals D-Day*. Übersetzt von Lilian Pithan. Berlin: Avant-Verlag.

Garin, Alix (2021). *Vergiss mich nicht*. Übersetzt von Harald Sachse. Bielefeld: Splitter Verlag.

Midthun, Arild & Samset, Björn H. (2022). *Eva – Klima in der Krise*. Panini Comics.

Philipps, Carolin (2021). *Tuvalu*. Berlin: Ueberreuter.

Sekundärliteratur

Berkel, Karl (1999). *Konflikttraining. Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen*. I.H. Sauer-Verlag.

- Bischof-Köhler, Doris (1994). Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen. Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten. *Zeitschrift für Psychologie* H. 202, 349–377, <https://epub.ub.uni-muenchen.de/2913/1/2913.pdf>, abgerufen am 26.07.2024).
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2014). Comic, Manga, Graphic Novel. In Angela Tillmann Sandra Fleischer & Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation* (S. 457–468). Springer VS. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_35, abgerufen am 26.07.2024).
- Graf, Werner (2002). Literarische Sozialisation. In Klaus-Michael Bogda & Hermann Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 49–60). DTV.
- Hillebrand, Claudia (2011). *Das emotionale Wirkungspotential von Erzähltexten. Mit Fallstudien zu Kafka, Perutz und Werfel*. Akademieverlag.
- Hinkel, Jochen, Gussmann, Geronimo, Lincke, Daniel & Völz Vanessa (2023). *Heutige und zukünftige Auswirkungen des Klimawandels und Meeresspiegelanstiegs auf der Insel Pari*. Global Climate Forum. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7566046>, abgerufen am 26.07.2024).
- Hoeken, Hans, Kolthoff, Matthijs & Sanders, José (2016). Story perspective and character similarity as drivers of identification and narrative persuasion. *Human Communication Research* 42, 292–311.
- Kruse-Heine, Michaela & Künne, Thomas (2013). *Sprache – Beziehung – Selbstkompetenz*. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung/Forschungsstelle Begabungsförderung.
- Neuenschwander, Markus P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.
- Nickel, Sven (1999/2005). Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderung und deren Widerspiegelung in der Kinder- und Jugendliteratur. *bidok – Behinderung, Inklusion, Dokumentation*, <https://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html#idm527>, abgerufen am 26.07.2024).
- Sackmann, Eckart (2008): Comic. Kommentierte Definition. Bibliographisches Institut GmbH & F. A. Brockhaus, <https://www.comicforschung.de/definitioncomic.pdf>, abgerufen am 26.07.2024).
- Scharrenbroich, Marcel (2021). Vergiss mich nicht. *Comic-Couch*, <https://www.comic-couch.de/titel/vergiss-mich-nicht/>, abgerufen am 26.07.2024).
- Silverman, Phyllis R. & Nickman, Steven L. (1996). Children's Construction of Their Dead Parents. In, Dennis Klass, Phyllis R. Silverman & Steven Nickman (Eds.), *Continuing Bonds. New Understandings of Grief* (pp. 73–86). Taylor & Francis. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315800790>, abgerufen am 26.07.2024).
- Sigle, Sarah (2021). Eine Comic-Komödie im Schatten des Klimawandels. *Titel Kulturmagazin. Das online-Kulturmagazin*, <https://titel-kulturmagazin.net/2021/05/26/comic-bruno-duhamel-niemals/>, abgerufen am 26.07.2024).
- Snow, Catherine E. (1995). Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. In Paul Fletcher & Brian MacWhinney (Eds.), *The Handbook of Child Language* (pp. 180–193). Blackwell.
- Spinner, Kaspar H. (2001). Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In ders. (Hrsg.), *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition* (S. 168–172). Friedrich.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* H. 200, 6–16.

- Stemmann, Anna (2013). Comic, Körper, Identität – Konstruktionen des Fremdseins in Marjane Satrapis *Persepolis*. *interjuli* 2/13, 6–22.
- Stemmann, Anna (2020). Epische Texte 2: Jugendroman. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_20, abgerufen am 26.07.2024).
- Trommer, Ralph (2021). Comic-Drama „Niemals“: Abgrund oder Altersheim. *Tagesspiegel* vom 25.09.2021, <https://www.tagesspiegel.de/kultur/comics/abgrund-oder-altersheim-4279747.html>, abgerufen am 26.07.2024).
- Van Vliet, Lotte (2020). Didaktisierung der Konzepte ‚Identifikation‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ anhand von *Lezen voor de Lijst* – eine Untersuchung nach literarischer Entwicklung. Masterarbeit. Universität Utrecht.
- World Ocean Review (2017). *Die Küsten – ein wertvoller Lebensraum unter Druck*. Hrsg. von Maribus Hamburg.
- Zappe, Florian (2013). *Das Zwischen schreiben. Transgression und avantgardistisches Erbe bei Kathy Acker*. Transcript.

Forschung

Earthboi als „Mahnung an die Menschheit“¹?

Die ökologische Graphic Novel *Unfollow* aus der Perspektive Studierender

Ich hatte, als ich angefangen habe, es zu lesen, auch wenn mir Nachhaltigkeit zum Beispiel ein sehr wichtiges Thema ist, hatte ich Angst, dass das so ein bisschen die Luisa Neubauer-Chroniken werden könnte.²

1. Einleitung

In der Literaturdidaktik wird davon ausgegangen, dass Literatur ein besonderes Potenzial in Hinblick auf die Persönlichkeits- sowie die Vorstellungsbildung hat. So wird auch im Kontext ökologischer Literatur angenommen, dass „das imaginative Potenzial literarischer Texte einen didaktischen Mehrwert [schafft], der durch die ästhetische Sensibilisierung ein vertieftes ökologisches Bewusstsein hervorbringt“ (Stemmann & Wanning 2015, 259 f.). Unter Rekurs auf Goodbody führt Anna Stemmann aus, dass Wahrnehmungen von Natur und Umwelt als „kulturell bedingte Konstrukte“ (Goodbody 1998, 25) wesentlich geprägt seien von deren Darstellung bspw. in literarischen Medien (vgl. Stemmann 2015, 69). Indem Literatur „an der Bildung kultureller Wahrnehmungsmuster und Erwartungen an spezifische Naturbilder“ (Stemmann 2021, 108) beteiligt sei, komme ihr mit Blick auf die Möglichkeit, im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu wirken, ein enormes Potenzial zu. So auch durch die Graphic Novel.

Dabei geht es stets auch darum, die Leser*innen nicht nur kognitiv zu erreichen und Wissen zu vermitteln. Vielmehr erfolgt auch eine Ansprache auf affektiv-emotionaler Ebene, bei der man gemeinhin in der Didaktik davon ausgeht, dass sie eher dazu in der Lage ist, auch zu tatsächlichen Verhaltensänderungen zu führen. Damit wird Literatur das Potenzial zugesprochen, dem „environmental doublethink“ (Buell 1995, 4), wie ihn Lawrence Buell bereits in den 1990er-Jahren und die Herausgeber*innen der jüngst veröffentlichten Umweltbewusstseinsstudie des Umwelt Bundesamtes (2023) festgestellt haben,³ entgegen-

1 Sm2, Abs. 23. Das Zitat sowie die folgenden Zitate im Text stammen aus einem literarischen Gespräch, das zu Lukas Jüligers Graphic Novel *Unfollow* im Rahmen eines Seminars unter BA-Studierenden durchgeführt und aufgezeichnet wurde. Angegeben werden in Klammern immer die Studierenden sowie die Absatznummer im Transkript. Zu Zwecken der Anonymisierung werden die Studierendennamen durch Nummern in Verbindung mit einem kleinen m für männlich und w für weiblich ersetzt.

2 Sm9, Abs. 12.

3 „Das Umweltverhalten hinkt mit einer Ausprägung von 4,6 Punkten den umweltorientierten Einstellungen etwas hinterher.“ Verstanden wird unter dem Environmental Doublethink grundsätzlich, dass sich Personen

zuwirken, denn „[g]eeignete Texte führen zu einer Steigerung des Wissens über Natur und Umwelt und erhöhen durch intensive Ansprache des Lesepublikums die Motivation, sich weiter mit der Thematik zu beschäftigen.“ (Wanning 2014, 6)

Rezeptionsseitig von Relevanz ist diesbezüglich, dass emotionale Effekte in einem engen Zusammenhang mit evaluativen Handlungen stehen (vgl. u.a. Albrecht & Brüggemann 2023, 335 ff.). Christian Albrecht und Jörn Brüggemann weisen in diesem Kontext auch auf die Bedeutsamkeit figurenbedingter Emotionen hin, die evaluativ-emotionale Reaktionen und Prozesse anstoßen können (vgl. ebd., 338). In Hinblick auf die Figurenwertung betont Anja Saupe zudem, dass Wertungen „in fast allen Fällen moralische Wertungen“ (Saupe 2023, 265) seien, nur in den seltensten Fällen bezögen sie sich bspw. auf formale Aspekte.

Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, wie Studierende im Rahmen eines literarischen Gesprächs die Graphic Novel *Unfollow* Lukas Jüligers sowie deren Protagonist*innen werten und wo auf Grundlage dieser Beobachtungen für den Deutschunterricht Potenziale in der Behandlung von ökologischer Literatur, hier Graphic Novels, auszumachen sind. Zunächst wird dazu die Graphic Novel *Unfollow* vorgestellt, bevor anschließend das Forschungsdesign sowie die Ergebnisse des literarischen Gesprächs dargelegt und die Potenziale der Graphic Novel als ökologische Literatur ausgelotet werden.

2. Zu Lukas Jüligers Graphic Novel *Unfollow*

In *Unfollow* wird die ‚Messias‘-Geschichte Earthbois aus der Perspektive seiner Anhänger*innen erzählt, in der die Rückbesinnung auf ein naturnahes Leben zunächst im Zentrum steht, letztlich aber in einer Radikalisierung der Bewegung endet, die zur Selbstausslöschung des Menschen aufruft. Die überirdische Hauptfigur Earthboi, deren Erinnerungen „irgendwo im Kambrium“ (*Unfollow*, 5) beginnen und die schließlich in menschlicher Gestalt „erwacht [...] als siebenjähriger Junge“ (*Unfollow*, 7), kommt auf mysteriöse Weise auf die Welt und wird zunächst als Außenseiter gezeichnet: Aufgrund seines unnormalen Verhaltens, tote Tiere, die verwesen, aufzubewahren, muss Earthboi seine Pflegefamilie verlassen und kommt in ein Pflegeheim für verhaltensauffällige Kinder (vgl. *Unfollow*, 13). Dort lernen ihn die Erzähler*innen, weitere Heimkinder, kennen. Earthboi entwickelt sich im Verlauf der Erzählung zu einem bedeutsamen Influencer, der die Menschen mit seinen Social-Media-Beiträgen (über Youtube und eine App mit Podcasts) dazu anregt, nachhaltiger und umweltbewusster zu leben. Dazu zeichnet er mit Hilfe von Yu, einer Youtuberin, zu der er unmittelbar nach dem Kennenlernen eine Liebesbeziehung aufbaut, Botschaften auf und verbreitet sie über das Internet. Allerdings kommen neben den ‚praktischen‘ Tutorials auch spirituelle Praktiken hinzu, die er weitergibt – bspw. in Form direkten Kontakts mit der Natur, indem diese berührt und ertastet werden soll (vgl. *Unfollow*, 70f.), oder eines Rituals, bei dem man sich feuchte Tücher über das Gesicht legt und den dabei entstehenden Geruch einatmet (vgl. *Unfollow*, 109).

zwar der klimaschädlichen Faktoren und Einflüsse – bspw. im Verkehr und auch in Bezug auf Konsumgüter – bewusst sind und sich oftmals sogar einen ressourcenschonenderen Umgang mit der Umwelt wünschen, jedoch ihr Handeln nicht danach ausrichten. (https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/3521/publikationen/umweltbewusstsein_2022_bf-2023_09_04.pdf, 11; zuletzt abgerufen am 08.09.23)

Die Figur Earthboi, die als Mensch gewordener Teil der Erde verstanden werden kann, nimmt zwischenzeitlich so sehr menschliche Züge an, dass er seine Mission vernachlässigt und sich ganz seiner Liebe zu Yu hingibt. Dies nehmen seine Anhänger*innen aus der Zeit im Kinderheim, die Earthboi zu sich nach „Erde“ geholt hat, wo er mit anderen zusammen in einer Art Kommune autark lebt, als Anlass, sich zu radikalisieren und zum Massenselbstmord zur Rettung der Erde aufzurufen.⁴ Earthboi begeht (scheinbar) Selbstmord – mehrere Indizien im Text weisen auf Mord durch die Anhänger*innen bzw. einen erzwungenen Selbstmord hin –, woraufhin ihm viele seiner Follower folgen.

Die Erzählung gliedert sich in sechs Kapitel sowie einen Epilog und unterstützt durch diese Struktur die Betonung der Entwicklung Earthbois sowie der damit zusammenhängenden Ereignisse im Handlungsverlauf. Erzählt wird aus der Perspektive der Anhänger*innen Earthbois – einzig der Epilog wird aus der Perspektive Yus erzählt, wobei es sich hier um den von ihr (vermutlich eingesprochenen) Text eines (Youtube-)Videos handelt. Der Text ist im gesamten Werk durchgängig ober- und unterhalb der Panels abgedruckt, auf den Einsatz von Sprech- und Gedankenblasen wird verzichtet, so dass die Rezipient*innen keine unmittelbaren Einblicke in die Gedankenwelt der Hauptfiguren Earthboi und Yu erhalten. Wie auch in den meisten anderen Graphic Novels stimmen Fokalisierung und Okularisierung nicht überein, denn die im Text erzählenden Anhänger*innen Earthbois werden im Bild selbst gezeigt; es liegt somit eine Nulloktularisierung vor. Während es sich im Text um homodiegetische Erzähler*innen handelt, die als Nebenfiguren Teil der erzählten Welt sind, gilt dies für die Bildebene nicht. Diese Art des Erzählens sorgt dafür, dass auf Bildebene wichtige Ergänzungen zur Textebene erfolgen, die sowohl als additiv, zweisprachig, parallel wie auch korrelativ bzw. komplementär zu beschreiben sind. Vielfach wirkt das Bild als kritisches Korrektiv zur Erzählinstanz der Anhänger*innen, indem Ereignisse gezeigt werden, von denen die Anhänger*innen nicht berichten: bspw. von der trauernden Yu nach Earthbois (Selbst-)Mord. Dieses Panel erstreckt sich als Splash-Panel über die gesamte Seite, auf Text wird verzichtet. Die Anhänger*innen kommen diesbezüglich somit nicht zu Wort und das Bild von Yu im Gewächshaus, die über den Leichnam Earthbois gebeugt diesen im Arm hält, steht für sich.

Der Erzählstil ist darüber hinaus als monoton zu beschreiben. Erzählt wird in einem immer gleich bleibenden Rhythmus, ohne dass große Emotionen eingeflochten oder im Bild gezeigt würden. Dennoch sind vor allem die Bilder emotional berührend, da sie auf sehr schlichte Weise Emotionen und Zustände transportieren. So wird bspw. die Nähe zwischen Earthboi und Yu durch Point-of-View-Darstellungen vermittelt, indem zunächst Earthbois Perspektive auf die neben ihm liegende Yu in Großaufnahme in einem Panel gezeigt wird, sodann Yus Perspektive auf Earthboi und schließlich aus der Obersicht beide Figuren, wie sie sich zugewandt, nah beieinander im Bett liegen.

Die Natur wird in dieser Graphic Novel als ‚Opfer des Menschen‘ stilisiert. Zugleich nimmt sie aber keine bedrohlichen Züge an, sondern es wird durch die Vorbildfigur Earthboi die Hoffnung auf ein mögliches umwelt- und ressourcenschonendes Leben in Einklang mit der und ohne Schädigung der Natur geweckt, indem er seinen Social-Media-Followern entsprechende Tipps und Hinweise gibt. Kontraste zwischen Naturräumen und urbanen

4 Das Motiv des Massenmordes bzw. -selbstmordes ist ein mit Blick auf die ‚Bekämpfung‘ der Klimakrise häufig vorkommendes Motiv in Graphic Novels (vgl. den Grundlagenbeitrag von Hoffmann in diesem Band), aber auch in anderen literarischen, unterschiedlich medialen Formaten wie Serien.

Lebensräumen werden dadurch hervorgehoben, dass in letzteren vielfach kein einziges natürliches Element vorkommt, wie zum Beispiel in dem Spread-Panel zu Beginn des vierten Kapitels (vgl. *Unfollow*, 64 f.). Das Fehlen von Pflanzen wie Büschen, Bäumen, Wiesen, aber auch von Tieren wird auf Seite 68 besonders eklatant, denn dort wird im letzten Panel die Mitsicht mit einem älteren Mann gezeigt, der offenbar Earthbois App gehört hat und nun aus dem Fenster eines Hochhauses nach unten auf einen solitären Baum schaut. Zu diesem fährt er schließlich mit dem Fahrstuhl hinunter, zieht sich die Schuhe aus, geht zu dem Baum und betastet diesen (vgl. *Unfollow*, 71). Unterstrichen wird die Bedeutsamkeit dieser sowie weiterer anderer Szenen durch die Farbgebung. Die gesamte Graphic Novel ist in Rot- und Blautönen gehalten, in der Regel weisen die Panels nur eine Farbe auf. Besonders wichtige Panels wie das beschriebene oder, als Yu und Earthboi sich zum ersten Mal treffen, sind indes in beiden Farben gestaltet.

3. Forschungsdesign

Wie bereits eingangs betont, wird davon ausgegangen, dass literarischen Darstellungen zur Klimakrise und dem Umgang mit ihr besonderes Potenzial zukommt, den sogenannten ‚Doublethink‘ zu überwinden. Darüber hinaus ist in jüngerer Forschung vielfach darauf hingewiesen worden, dass die von der Literatur hervorgerufenen Emotionen und möglicherweise damit verbundenen Wertungen wesentlichen Einfluss auf die Rezeption nehmen (vgl. Magirus u.a. 2023). Im Folgenden wird ein unter 21 Bachelor-Studierenden erhobenes literarisches Gespräch daraufhin untersucht, wie zum einen die ökologische Graphic Novel von den Studierenden gewertet wird, und zum anderen, worin die Studierenden einen Mehrwert in der Behandlung der Graphic Novel (im Deutschunterricht) sehen. Insbesondere mit Blick auf die Figuren ergeben sich hier aufgrund ihrer Herangehensweisen unterschiedliche Wertungsperspektiven, die indes unmittelbar mit der gegenwärtig relevanten Frage zusammenhängen, auf welche Weise noch eine Abwendung des Klimakollapses möglich ist. Denn in der Graphic Novel stehen die Figuren Earthboi sowie seine sich radikalisierenden Anhänger*innen diesbezüglich stellvertretend für konträre Positionen: ein Leben im Einklang mit der Natur und ohne deren Schädigung ist möglich (Earthboi) versus der Mensch ist ein Parasit, der zur Zerstörung der Natur führt und deshalb beseitigt werden muss (Anhänger*innen Earthbois).

Das literarische Gespräch als Erhebungsform bietet sich im Zuge eines offenen, explorativen Designs besonders an, da die Teilnehmenden hier die Möglichkeit haben, eigene Schwerpunktlegungen und Foki in das Gespräch einzubringen und zugleich ko-konstruktiv auszuhandeln. Demgemäß erfolgt die Verhandlung der Literatur in erster Linie aus dem Blickwinkel der Peergroup. In Hinblick auf das aufgezeichnete Gespräch und die getätigten Wertungen sind entsprechend zum einen die thematischen Relevanzsetzungen der Studierenden von Interesse, zum anderen aber auch die Wertungen der Graphic Novel – insbesondere in Hinblick auf ihr Potenzial als Bildungsmedium im Kontext der Klimakrise. Zur Auswertung des Gesprächs wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2022) gewählt und auf einen Kodierleitfaden zurückgegriffen, der von der Verfasserin im Rahmen des Habilitationsprojektes bereits zur Untersuchung von Wertungen dramatischer wie epi-

scher Ganzschriften herangezogen wurde.⁵ Dieser ermöglicht es, sowohl Globalwertungen zum Werk als auch bspw. auf die Figuren bezogene Wertungen auszuwerten. Letztere stellen sich in Hinblick auf das Gespräch als besonders bedeutsam heraus, da die Studierenden sich auf die Figuren und deren Handeln sowohl in Hinblick auf die Klimakrise, Social Media als auch die soziale Bewegung fokussierten.

4. Zu den Ergebnissen

4.1 Globaleinschätzungen der Graphic Novel

Die Studierenden heben im gesamten Gespräch im Sinne eines relationalen Wertes⁶ die Wirklichkeitsnähe und damit einhergehend die tagesaktuelle Bedeutsamkeit der Graphic Novel hervor (vgl. Sm4, Abs. 5; Sm16, Abs. 19). Sowohl in Hinblick auf die Klimakrise und die damit einhergehenden Herausforderungen als auch auf den thematischen Bereich Social Media und Influencing sowie Radikalisierung, wobei diese von den Studierenden eher im religiösen Feld verortet wird, stellen sie die Bedeutsamkeit für die Gegenwart heraus.

Im Zusammenhang der genannten Oberthemen wird im Laufe des Gesprächs des Weiteren eingegangen auf formale Kriterien wie die Erzählinstanz, das Verhältnis von Text und Bild sowie dessen Bedeutung für die Rezeption und v.a. auch das Verstehen der Graphic Novel. So führt Sw8 aus,

dass das Buch ähm sehr vielschichtig ist. Ähm, obwohls Bild und Text ist, das hätte ich nicht erwartet. Ich dachte eigentlich, wenn Bilder noch dazu kommen, ist es eindeutiger, und dass man sich weniger vorstellen kann, aber wie jetzt ja auch schon oft bemerkt wurde, es gibt viele verschiedene Interpretationsmöglichkeiten. Und ich hab das Buch auch zweimal gelesen. Ich hab es einmal gelesen und mir dann beim zweiten Mal die Bilder genauer angeschaut und da sind mir dann viele neue Sachen auch aufgefallen, ähm, und ich denke, dass das bei solchen Büchern ähm eine gute Idee ist, die man dann auch den Schülern mitgeben sollte. (Sw8, Abs. 58)

Auch Sm4 hebt hervor, dass sehr „viele verschiedene Interpretationen“ möglich seien, und führt dies auf die mediale Form der Graphic Novel und ihre Gestaltung als graphischer Text zurück (vgl. Sm4, Abs. 55).

Darüber hinaus nehmen wirkungsbezogene, affektive Wertungen in den Beiträgen der Studierenden einen großen Raum ein. Diese reichen von der Feststellung, dass der Text „angenehm zu lesen [sei], weil sehr wenig Text“ (Sw8, Abs. 11, ebenso Sw10, Abs. 13; Sw12, Abs. 13)⁷ vorhanden sei, über Langeweile bei der Lektüre (Sm18, Abs. 21) bis hin zu starken

5 Kodierte wurde nach den Prinzipien der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2022). Der Kodierleitfaden ist als gemischt deduktiv-induktiv zu bestimmen. Grundlegend für seine Entwicklung war v.a. die von von Heydebrand und Winko entwickelte „Typologie axiologischer Werte“ (vgl. von Heydebrand & Winko 1996, 114f.).

6 Relationale Werte bzw. Wertungen kennzeichnet, dass diese stets unter Bezugnahme auf einen Vergleichshorizont erfolgen – bspw. andere literarische Werke.

7 Ein anderer Student berichtet aber auch, dass ihm die Lektüre schwer gefallen sei und eine Zweitlektüre sinnvoll gewesen wäre, um „mehr auf die Bilder zu achten“ (Sm4, Abs. 55).

emotionalen Regungen, dass der Text schockiert, irritiert, überrascht, aufgewühlt (vgl. Sw3, Abs. 4; Sw8, Abs. 11; Sm9, Abs. 12) habe und spannend (Sm9; Abs. 12), aber auch „deprimierend“ (Sw8, Abs. 27), „emotional belastend“ (Sm9, Abs. 12) und „krass“ (Sm2, Abs. 31) gewesen sei. Die starken – mitunter auch widersprüchlichen – emotionalen Reaktionen spiegeln, dass die Graphic Novel insgesamt bei den Lesenden zu disparaten Eindrücken und Reaktionen geführt hat.

So gehen einige der Studierenden z.B. auf das Ende der Graphic Novel ein, das aufgrund der Radikalisierung der Anhängerschaft Earthbois sowie des Aufrufs zum Massen(selbst)mord von ihnen als schockierend und irritierend gekennzeichnet wird – „also ich war nach dem ersten Lesen erstmal recht irritiert vor allem auch wegen des Endes“ (Sw3, Abs. 4) und „dann vom Ende war ich auch schockiert, weil ich hab das jetzt nicht so erwartet“ (vgl. Sw5, Abs. 6). Der Gebrauch der emotional aufgeladenen und starken Adjektive lässt auf hohe emotionale Beteiligung bzw. Reaktion schließen, in welcher aus Perspektive der Forschung ein großes Potenzial der fiktionalen ökologischen Literatur im Vergleich zur reinen (Informationen vermittelnden) Sachliteratur zu diesem Bereich gesehen wird (vgl. bspw. Wanning & Stemmann 2015, 259). Indem die Studierenden von der Literatur emotional angesprochen oder auch perturbiert werden, vermag diese sie stärker in den Prozess einer Auseinandersetzung einzubinden.

Die unterschiedlichen emotionalen Reaktionen und Wertungen stehen in einem engen Zusammenhang mit der Wertung der Figuren und ihrer Handlungen. Da diese sich im Verlauf des Gesprächs mit Blick auf die Klimakrise und den Umgang mit ihr als besonders relevant herausgestellt haben, werden sie im Folgenden gesondert betrachtet.

4.2 Wertung der Figuren in *Unfollow* im Hinblick auf ökologische Fragestellungen

Der Protagonist Earthboi wird von den Studierenden unter Bezugnahme auf vor allem inhaltlich-moralische Kriterien beinahe durchgehend positiv gewertet, da er als Figur auftritt, die „den Rest der Menschheit darauf aufmerksam macht, was gerade die Spezies Mensch Schlechtes auf die Welt ausübt. Er will mit seiner Gemeinde, in diesem Dorf, in dem er lebt, ja auch irgendwie versuchen, regenerativ zu leben, der Erde wieder zu helfen“ (Sm2, Abs. 23). Dabei vermittele er seine Botschaft nicht als „Mahnung“, „weil Earthboi in seinem Auftreten ja nicht tadelt, sondern eher zeigt, wie man äh es anders machen könnte.“ (Sm9, Abs. 24) Das Handeln Earthbois wird somit erstens als vorbildhaft und zweitens aber als nicht negativ belehrend von den Studierenden beschrieben. Ein Student zeigt sich diesbezüglich und aus der Metaperspektive beeindruckt davon, dass die Gesprächsteilnehmer*innen sich „einig waren [...], dass Earthbois Genie anerkannt wird, egal was man von seinen Taten hält“ (Sm20, Abs. 79).

Jedoch wird Earthboi nicht ausschließlich positiv gewertet. Zu Anfang des literarischen Gesprächs gehen einige Studierende (noch) von der Annahme aus, dass Earthboi selbst „Sprengstoffreden“ halte und sich somit im Verlauf radikalisiere, was moralisch von ihnen abgewertet wird. Darüber hinaus merkt eine Studentin kritisch an, dass sogar Earthboi, der als übermenschliches Wesen stilisiert werde, fehlbar sei: Er weise eine „Doppelmoral“ auf, denn „zuerst ist er so dieser Erdinfluencer und dann wird der so, auf einmal so riesig und dann lebt der so in Villen“ (Sw13, Abs. 16). Dass Earthboi mit dem Leben, das er in diesem

Lebensabschnitt mitunter führt, seinen eigenen Botschaften widerspräche, wird als moralisch verwerflich angesehen. Ähnlich wertet dies auch eine andere Studentin, die feststellt, dass der Protagonist zunächst als der „optimale Ökomensch“ auftrete, dann aber

im Laufe des Buches von seinem Plan abweicht, es vergisst, wieder mehr menschlich wird. Genauso wenig Ressourcen schonend wie alle anderen mit allem umgeht ähm, und auch am Ende das ja eigentlich gar nicht mehr durchziehen möchte, sondern lieber in Menschenform bleiben will. [...] selbst der kann sich nicht an seinen Plan halten [...]. (Sw8, Abs. 27)

Im Anschlussbeitrag wird indes hervorgehoben, dass gerade diese menschliche Seite an Earthboi doch „ganz gut“ sei, „dass man sieht, dass selbst so jemand quasi mal wieder an seinen Plan glaubt, dann wiederum sagt, ich mach was anderes, man wird abgelenkt. [...] Vielleicht ist das auch gar nicht so verkehrt, ich mein, das ist ja bei Menschen genauso. Also bei den normalen Menschen.“ (Sw17, Abs. 28) Insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass Earthboi insgesamt als übermenschlich dargestellt und auch dezidiert in der Graphic Novel geschildert wird,⁸ werden die Verfehlungen des Protagonisten als Entlastung wahrgenommen, dass auch diese idealisierte Figur nicht perfekt sei und damit ‚menschliche‘ Züge aufweise. Dieser Einwand ist in Anbetracht der gesellschaftlich mittlerweile überwiegend geteilten Vorstellung davon, dass ein Leben Off-the-grid aufgrund der voranschreitenden Klimakrise erstrebenswert sei bzw. sein müsste, von Bedeutung, da sie vermittelt, dass ein vollständiges Off-the-grid-Leben als unrealistisch und übermenschlich eingeschätzt wird – denn bei „normalen Menschen“ (s. o.) ist das offensichtlich anders, so zumindest die Annahme der Studentin.

Neben Earthboi wird auch Yu, Earthbois Gefährtin, eine wichtige „Vorbildfunktion“ (Sw6, Abs. 37) zugesprochen:

Also sie hatte ja doch ihre moralischen Einstellungen und ihre Vision, die zwar auch im Internet gezeigt hat, aber weniger radikal, sondern, ich fand, sie hat das mehr mit einer ja positiven Verstärkung genutzt. Und äh zum Schluss war sie auch der liebende Mensch, der rührende Mensch, der sich kümmernde Mensch, zwar, immer ehrgeizig dabei, aber hat sich dann scheinbar zum Schluss nicht in diese Radikalisierung auch mit hineinziehen lassen. (Ebd.)

Positiv hervorgehoben wird Yus Handeln unter Einbezug inhaltlich-moralischer Kriterien zum einen aufgrund der Tatsache, dass sie sich nicht radikalisiert habe, zum anderen aber auch, da sie als „der liebende Mensch“ in Erscheinung getreten sei. Diese positive Einschätzung wird auch im darauffolgenden Beitrag geteilt (ebd.).

Im Gegensatz dazu erfahren die Anhänger*innen Earthbois in dem Studierendengespräch durchweg eine Abwertung. Die Studierenden urteilen, dass „sich quasi die Jünger unwürdig erweisen“ (Sm9, Abs. 12), da sie ihr Vorgehen „radikalisieren, [...] quasi mit dem

8 Vgl.: Earthboi versetze die Wissenschaft in Staunen (vgl. Unfollow, 24) und man könne sich beispielsweise nicht erklären, warum Earthbois App eine so enorme Wirkung auf die Menschen habe: „Sie [die App; ARH] schlug ein. Sie funktionierte. Ohne dass Experten genug Zeit gehabt hätten, um zu verstehen, warum und wie.“ (Unfollow, 73)

Brecheisen vorgehen und versuchen, den Willen da quasi aufzuzwingen“ (Sm15, Abs. 26) und „dass sie das schon sehr verteufeln, den Menschen auch“ (Sw13, Abs. 42). Die Studierenden verurteilen auf inhaltlich-moralischer Ebene somit einerseits die Radikalisierung der Anhänger*innen an sich, andererseits aber auch deren dahinterstehende grundlegend negative Haltung gegenüber dem Menschen, indem durch sie „das Ende des Anthropozäns“ zugunsten der „Alleinherrschaft der Natur“ (*Unfollow*, 155) ausgerufen wird. Verständnis für das Handeln der ‚Jünger‘ Earthbois wird von keiner am Gespräch beteiligten Personen geäußert.

In Zusammenhang mit der Radikalisierung gehen die Studierenden auch auf die Follower Earthbois ein. Sie charakterisieren es als absurd und „surreal“, dass man sich von einem Podcast so sehr beeinflussen lassen könne, dass man jemandem in den Tod folge, und grenzen sich davon dezidiert ab (vgl.: „Mich würde niemals etwas so stark bewegen, dass ich mich einfach, nur weil irgendwie grad ne Gruppe Menschen das sagt, so das, würd ich mich nie einfach so in den Tod stürzen“; Sm2, Abs. 31). Dies bestätigt auch die Nachrednerin (Sw17, Abs. 32) und Sm16 bezweifelt sogar, „ob da wirklich ein Bewusstsein [für die Umweltproblematik; ARH] geschaffen wurde, oder ob man eigentlich nur ne Horde von Ja-Sagern um sich geschert [sic] hat, die halt alle überhaupt gar nicht rational denken.“ (Sm16, Abs. 33)

In der Figurenwertung spiegeln sich somit wichtige Einstellungen und Vorstellungen der Studierenden gegenüber der Klimakrise und den Möglichkeiten, mit ihr umzugehen. Sehr deutlich lehnen sie eine Radikalisierung ab. Von keinem*keiner der Diskussionsteilnehmer*innen wird eine Dezimierung oder Auslöschung der Menschheit als Lösungsmöglichkeit in Betracht gezogen. Sie verurteilen diese Vorgehensweise – gleichwohl dieser Gedanke auch in anderen medialen Erzählformaten wie der Serie *Utopia* (2013–2014) bereits ausbuchstabiert worden und somit in erzählend vermittelnden Auseinandersetzungsformaten keineswegs neu ist.

Die Figur Earthbois wird demgegenüber überwiegend positiv gewertet. Er wird von den Studierenden verglichen mit „Jesus“ (Sm1, Abs. 2) bzw. mit einem „Prophet[en]“ (Sm15, Abs. 26) und beschrieben als der „optimale Ökomensch, also der alles im Griff hat“ (Sw8, Abs. 27) und der „wirklich im Einklang mit der Natur“ (Sw13, Abs. 47) zu leben versucht. Insofern nimmt Earthboi eine Vorbildfunktion ein, und seine Vorbildhaftigkeit werde auch durch die zeitweise Vernachlässigung seiner Ökobilanz (vgl. *Unfollow*, 59) nicht geschmälert. Eventuell spiegelt sich in der positiven Hervorhebung seiner Figur auch der Wunsch nach einer solchen in der Realität – dafür sprächen Äußerungen wie die Folgende:

Und mit der Zeit hatte das sowas ganz. Was immer Negativeres für mich. Weil, das Thema sehr wichtig ist, also das Umweltbewusstsein, dieses, man hat jetzt noch diese eine Chance, es muss jetzt was gemacht werden. Da geh ich auch voll mit. Absolut nachvollziehbar. Aber. Es hatte diese wahnsinnige Hoffnungslosigkeit, wenn man selber keinen Earthboi bei sich hat. Dass man dann schon absolut verloren ist. (Sw6, Abs. 9)

5. Potenziale und Grenzen der Graphic Novel für den Unterricht aus Sicht der Studierenden

Mit Blick auf den potenziellen Einsatz der Graphic Novel im Deutschunterricht sprechen die Studierenden ihr ein großes Potenzial zu. Neben der Aktualität der verhandelten Themen – Klimakrise, Social Media und Radikalisierung von Interessengemeinschaften – betonen sie vor allem die Polyvalenz sowie die „Interpretationsmöglichkeiten“ (Sw8, Abs. 58) der Erzählung, deren Zustandekommen mitunter in der Text-Bild-Kombination gesehen wird (vgl. Sm4, Abs. 55; Sw8, Abs. 58) – einige Teilnehmer*innen betonen hier auch gerade die von ihrer Erwartung abweichende Erfahrung, dass das Bild eben nicht zwangsläufig für größere Eindeutigkeit, sondern in Kombination mit dem Text teilweise sogar eher für Irritationen Sorge (vgl. Sw8, Abs. 58). Entsprechend der Feststellung, dass auch zum Ende des literarischen Gesprächs „immer noch offene Fragen“ (Sw5, Abs. 56) vorhanden sind, äußern die Studierenden den Wunsch, sich weitergehend mit der Graphic Novel zu beschäftigen (vgl. Sw3, Abs. 54) und bspw. „nach Querverweisen“ (ebd.) – gemeint sind hier Kontextinformationen – zu suchen. Gleichwohl die Polyvalenz von mehreren Teilnehmer*innen als für sie persönlich problematisch herausgestellt wird, betonen sie aber auch, „dass gerade das das Spannende daran ist, so vor allem in Bezug auf den Deutschunterricht“ (Sw14, Abs. 64; vgl. auch Sw17, Abs. 67). Insofern sei es gut, „dass da noch Spielraum besteht.“ (Sm15, Abs. 65)

Sm9 unterstreicht darüber hinaus das spezifische Potenzial des Literarischen – „wenn die [Schüler*innen; ARH] einfach nur eine Anleitung bräuchten, wie sie ihren ökologischen Fußabdruck senken, und das auf kreative Art, dann würde ich denen irgendwie, keine Ahnung, Bundesministerium für Umwelt, die Webseite verweisen oder sowas“ (Sm9, Abs. 59) – und bestätigt damit indirekt die Annahme Wannings und Stemmanns, dass ökologische Literatur im Vergleich zu (naturwissenschaftlichen) Sachtexten eine Chance böte, Erfahrungen zu vermitteln.

Schließlich äußern sich die Studierenden gespannt darauf, wie die Schüler*innen die Graphic Novel rezipieren und verstehen (Sm9, Abs. 59), und äußern „richtig Bock [zu haben; ARH], das jetzt mit meinen Schülern so durchzugehen und zu gucken, was haben die da rausgelesen.“ (Sw10, Abs. 60) Der besondere Mehrwert liegt aus Sicht der Gesprächsteilnehmer*innen folglich in der Polyvalenz der Erzählung, die in erster Linie durch ihre äußere Form als grafische Erzählung zustandekommt.

6. Schlussfolgerungen für den Einsatz der Graphic Novel in Lernkontexten

Wie die Herausgeber*innen der Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2023 zum „BildungsWERT Deutschunterricht“ feststellen, sind gesellschaftliche Debatten ein konstitutiver Bestandteil der Schule und v.a. des Deutschunterrichts:

Sie [die Debatten; ARH] entfalten häufig eine besondere Virulenz, da es jeweils um Zukunftsfragen für Kinder und Jugendliche geht. Vor allem die Fridays-for-Future-Bewegung hat angesichts eines als überaus bedrohlich wahrgenommenen Klimawandels bei Jugendlichen eine starke Wirkung ausgelöst. Lehrpersonen sind damit konfrontiert, Debatten und Diskussionen zu führen, selbst Position zu beziehen,

ohne andere zu dominieren, und Lernende anzuleiten, eigene Auffassungen und Haltungen zu entwickeln. (Anselm, Beste & Plien 2023, 219)

Zur Diskussion steht diesbezüglich weiterhin, auf welche Weise solche Debatten im Kontext des Deutschunterrichts und in Bezug auf dort zu rezipierende Literatur gelingen können. Das zu Beginn des Aufsatzes angeführte Zitat mag einen ersten Hinweis geben, indem es darauf verweist, dass Literatur mehr leistet und leisten sollte, als nur eine Chronik oder Biografie bzw. vergangene Ereignisse wiederzugeben. So wird die hier exemplarisch untersuchte Graphic Novel von den Studierenden unter anderem hinsichtlich ihrer Überraschungseffekte und unerwarteten Wendungen positiv eingeschätzt, die sich vor allem dadurch auszeichnen, dass sie zwar Anleihen bei der Realität machen (Klimakrise, Influencing, Formen der Radikalisierung etc.), aber schließlich von diesen abweichen und (alternative) Entwicklungen aufzeigen. Insofern äußern sich in dem obigen Zitat zentrale Ansprüche an Literatur: zum einen fiktionale Welten zu erschaffen, in welche die Leser*innen eintauchen können (vgl. z.B. Spinner 2006, 8ff. oder Schilcher & Pissarek 2013, 25), zum anderen in didaktischer Hinsicht damit zu ermöglichen, handlungsentlastet gegenwärtig aktuelle und brisante Frage- und Problemstellungen zu diskutieren (vgl. bspw. Abraham & Kepser 2016, 27), fiktive Probehandlungen zu vollziehen (vgl. Wanning 2016, 120) sowie auch Emotionen zu durchleben (Winko 2019, 397).

Darüber hinaus spielt Literatur aber auch für die Wertevermittlung eine wichtige Rolle (vgl. Dawidowski 2016, 184 f.). Ganz im Sinne einer „Erziehung zur Literatur“ (Kreft 1977, 262) bietet sie nicht nur (positive wie negative) Vorbildfiguren, sondern auch Anlass dazu, gesellschaftlich gültige Normen und Werte kritisch zu diskutieren und auf diese Weise eigene Wertvorstellungen in der Auseinandersetzung mit anderen zu reflektieren, zu revidieren, zu festigen oder zu ergänzen. Dies wird auch als dezidierte Aufgabe des Deutschunterrichts festgehalten, wenn es in den Standards für die Lehrer*innenbildung heißt: „Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“ (KMK 2019, 10)

Im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit ökologischen Frage- und Problemstellungen „schafft das imaginative Potenzial literarischer Texte einen didaktischen Mehrwert, der durch die ästhetische Sensibilisierung ein vertieftes ökologisches Bewusstsein hervorbringt und dem sog. ‚Environmental Doublethink‘ vorbeugt (vgl. Buell 1995, 4).“ (Wanning & Stemmann 2015, 259f.) Denn durch ihr Potenzial, zu Reflexion anzuregen und moralisch zu bilden, kann sie „einen Beitrag leisten für den Umgang mit dem Spannungsverhältnis von Moral und subjektiven Wünschen“ (Spinner 2023, 317). Gerade dieser Mehrwert von Literatur scheint in Anbetracht der voranschreitenden Klimakrise und der gleichzeitigen Abnahme der Übereinstimmung von Vorstellungen zu einem nachhaltigen Leben und der tatsächlichen Lebenspraxis von enormer Bedeutung. Daher sollten die Wirkung sowie Effekte ökologischer Literatur auf Veränderungen von Einstellungen und Verhalten auch weitergehend untersucht werden. Der vorliegende Beitrag kann dazu nur einen kleinen Anstoß geben.

Literatur

Primärliteratur

- Jülicher, Lukas (2020). *Unfollow*. Reprodukt.
Kelly, Dennis (2013–2014). *Utopia*. Kudos Film and Television; Channel 4.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf & Matthis Kepser (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Schmidt.
Albrecht, Christian & Jörn Brüggemann (2023). Evaluativ-emotionale Reaktionen auf Literatur in literarischen Unterrichtsgesprächen. In Marco Magirius u.a. (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens* (S. 335–352). Kopaed.
Anselm, Sabine, Beste, Gisela & Plien, Christian (Hrsg.) (2023). Vorwort. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Jg. 70, H. 3, 219–220.
Buell, Lawrence (1995). *The Environmental Imagination*. Harvard University Press.
Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2023). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2022. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/3521/publikationen/umweltbewusstsein_2022_bf-2023_09_04.pdf, zuletzt abgerufen am 08.09.2023.
Dawidowski, Christian (2016). *Literaturdidaktik Deutsch*. Schöningh.
Goodbody, Axel (1998). Literatur und Ökologie: Zur Einführung. In Ders. (Hrsg.), *Literatur und Ökologie* (S. 11–40). Rodopi.
Heydebrand, Renate von & Winko, Simone (1996). *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation*. Utb.
KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (2004) 2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt abgerufen am 08.09.2023.
Kreft, Jürgen (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik: eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Quelle & Meyer.
Magirius, Marco u.a. (Hrsg.) (2023). *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens*. Kopaed.
Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
Saupe, Anja (2023). Moralische Wertungen und Textverstehen. In Marco Magirius u.a. (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens* (S. 257–276). Kopaed.
Schilcher, Anita & Markus Pissarek (Hrsg.) (2013). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Schneider Verlag Hohengehren.
Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6–16.
Spinner, Kaspar H. (2023). Moralische Subjektbildung im Literaturunterricht. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* Jg. 70, H. 3, 317–326.

- Stemmann, Anna (2015). Gezeichnete Umwelt. Übergänge von faktuellem und fiktionalem Erzählen in der Graphic Novel. *kjle&m* H. 3, 69–77.
- Stemmann, Anna (2021). Framing Nature. Mediale Umweltdiskurse im Literaturunterricht am Beispiel des Comics ‚Die Ballade vom Seemann und Albatros‘ von Nick Hayes. In Jan Standke & Dieter Wrobel (Hrsg.), *Ästhetisierungen der Natur und ökologischer Wandel. Literaturdidaktische Perspektiven auf Narrative der Natur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* (S. 105–118). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wanning, Berbeli (2014). Literatur, Natur, Umwelt. *Deutschunterricht* 2, 4–10.
- Wanning, Berbeli (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung und der zukünftige Deutschunterricht. In Sabine Anselm & Markus Janka (Hrsg.), *Vernetzung statt Praxischock. Konzepte, Ergebnisse, Perspektiven einer innovativen Lehrerbildung durch das Projekt Brückensteine* (S. 113–124). Edition Ruprecht.
- Wanning, Berbeli & Stemmann, Anna (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–270). Böhlau.
- Winko, Simone (2019). Literaturwissenschaftliche Emotionsforschung. In Hermann Kappelhoff u.a. (Hrsg.), *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 397–402). Metzler.

Ökologische Sachbilderbücher im Seminargespräch

Eine empirische Rekonstruktion

1. Einleitung

Die Themenfelder *Nachhaltigkeit* und *Umweltschutz* erleben seit einigen Jahren eine enorme Zunahme an gesellschaftspolitischer Relevanz und Aufmerksamkeit. Die unübersehbaren Folgen des Klimawandels und die große mediale Breitenwirksamkeit von politischen Initiativen wie der Jugendbewegung *Fridays for Future* haben zu einem gesteigerten öffentlichen Problembewusstsein geführt, das in nahezu allen politischen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern erkennbare Spuren hinterlassen hat. Im Kontext von Schule und in anderen pädagogischen Bereichen gewinnt in diesem Zusammenhang das Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) zunehmend an Bedeutung (vgl. KMK, 2017), verstanden als Querschnittsaufgabe in allen Unterrichtsfächern.

Auch für den Markt der aktuellen Kinderliteratur ist diese Entwicklung unmittelbar relevant. Seit Jahren ist die Anzahl der Neuerscheinungen zum Thema Umwelt, Naturschutz und Klimawandel hoch.¹ Deutlich wird, dass fast alle Verlage im Kinderbuchbereich zu diesem Thema publizieren² und zum Teil auch eigene Labels dafür entwickelt haben, wie z.B. der Loewe Verlag mit der Reihe *Naturkind* oder Beltz & Gelberg mit *100% Natur* (vgl. Mikota & Pecher 2020, 9). Die inhaltliche Thematik spiegelt sich zudem auch in der materiellen Erscheinungsform vieler Bücher wider. Hinweise zu fairen und umweltfreundlichen Produktionsverfahren sind zum selbstverständlichen peritextuellen Element hochwertiger Buchproduktionen geworden. Diese Marktentwicklungen bilden nicht allein die erhöhte Aufmerksamkeit für die Themen Klima- und Umweltschutz ab, sie sind auch im oben ange deuteten Kontext der BNE von Bedeutung, da der Kinderliteratur seit jeher eine wichtige Funktion für die Bildung und Erziehung Heranwachsender zugesprochen wird.

Im folgenden Beitrag möchten wir dieses prosperierende literarische Phänomen im Kontext einer literaturfundierten BNE diskutieren. Dabei fokussieren wir besonders auf aktuelle ökologische Sachbilderbücher, die sich dem Umwelt- und Klimaschutz widmen. Ausgehend von systematischen Überlegungen im Kontext des *Ecocriticism*-Ansatzes zum literarischen Gegenstand und seiner pädagogischen Indienstnahme im Kontext fachdidaktischer Diskurse stellen wir Ergebnisse einer explorativen Studie vor, welche die Orientie-

1 Anzumerken ist, dass in den Jahren von 2018 bis 2021 ca. 60 Sachbilderbücher explizit zum Thema Umwelt- und Klimaschutz erschienen sind (vgl. Korpusanalyse zum ökologischen Sachbilderbuch von Duckstein & Ritter 2024).

2 Allein die im Rahmen der Korpusanalyse fokussierten 58 Titel sind insgesamt in 16 unterschiedlichen Verlagen erschienen (vgl. ebd.).

rungen angehender Grundschullehrkräfte zur Funktion von ökologischen Sachbilderbüchern in den Blick nimmt. Rekonstruktiv werden Deutungsmuster herausgearbeitet, die bei der Diskussion ausgewählter Titel relevant gesetzt wurden und die Einblicke in das fachdidaktische Verständnis bieten, das die Studierenden vom Gegenstand und seiner Funktion, aber auch von lern- und kindheitstheoretischen Implikationen einer (schulischen) BNE entwickelt haben. Damit soll ein Beitrag zur Diskussion um die literaturdidaktische Professionalisierung geleistet werden.

2. Ökologische Sachbilderbücher – Entwicklungen und Kontexte

2.1 Gegenstandsperspektive: Entwicklungen des ökologischen Sachbilderbuchs

Als ökologische Sachbilderbücher bezeichnen wir im Folgenden solche Werke, die sich aufgrund des bilderbuchtheoretisch konstitutiven Wechselverhältnisses von Bild und Text als Bilderbücher beschreiben lassen und dabei einen eindeutigen Sachbezug zu ökologischen Themen wie Umwelt- und Klimaschutz aufweisen und zentral verarbeiten. Weitere typologische Differenzierungen, z.B. zwischen narrativ-fiktionalen und informierenden Bilderbüchern, werden nicht vorgenommen, da diese nicht trennscharf herauszuarbeiten sind. Für die vorliegende Studie ist hingegen ein weiter Begriff anschlussfähig, weil er ein breites Spektrum möglicher Ausprägungsformen ökologischer Sachbilderbücher einbeziehen kann und komparative Zugänge möglich macht.

Bereits in den 1970er-Jahren hatten Bilderbücher – neben der aufkommenden problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) – zu Fragen des Umwelt- und Naturschutzes ebenso wie ökologische Sachbilderbücher eine große Reichweite. Als Beispiel wäre *Der Lorax* von Dr. Seuss (1971) zu nennen. In diesem Bilderbuch kommt dem Kind die Rolle des Weltretters zu. Es soll die Fehler der älteren Generation wiedergutmachen und erhält dafür einen Samen, mit dem die Natur wieder erblühen und gedeihen kann. Allerdings kommt das Kind selbst im Buch nicht zu Wort, es nimmt nur den Auftrag an, weil es sich als „würdig“ erwiesen hat (vgl. Hollerweger 2019, 37). Ein anderes Beispiel aus dem Jahr 1973 ist Jörg Müllers *Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder oder die Veränderung der Landschaft*, das 1974 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis in der Kategorie Sachbuch ausgezeichnet wurde. Mehrere Bilderbögen machen die Veränderung einer Landschaft innerhalb von 20 Jahren sichtbar, ohne mit Text zu kommentieren oder bestimmte Identifikationsfiguren zu bieten bzw. zu emotionalisieren. Allein der Bildervergleich regt zum Nachdenken an.

Ziel ist es, mit solcher Literatur ein Umwelt- bzw. ökologisches Bewusstsein entwickeln zu helfen und die Lesenden für eine nachhaltigere Lebensführung zu sensibilisieren. Dieser Fokus mündet auch in der Bezeichnung ökologische KJL. Den Rezipient*innen soll in einem aufklärerischen Sinne unter dem Begriff Umweltbildung Wissen über die Natur vermittelt werden. Gleichzeitig lässt die Literatur in den 1970er- und 1980er-Jahren nur wenig Deutungsspielraum für die Rezipierenden (vgl. Mikota 2015, 30).

Neben stark an der Sache orientierten Sachbilderbüchern finden sich auch narrative Formen, die anhand von Parabeln für die Bewahrung der Natur plädieren, wie z.B. *Mats und die Wundersteine* von Marcus Pfister (1997) (vgl. dazu auch Hollerweger 2019, 37 f.). Holler-

weger konstatiert, dass solche Bilderbücher Rollenbilder konzipieren, Bewertungen vornehmen und Handlungsoptionen aufzeigen. Im Gegensatz dazu werden in neueren Bilderbüchern wie *Maulwurfstadt* von Torben Kuhlmann (2015) die Lesenden zu Akteur*innen, die Vor- und Nachteile selbst einschätzen und eine eigene Meinung bilden sollen (vgl. ebd., 38).

Neben dieser Veränderung im Umgang mit den Adressat*innen ist auch ein Trend der ökologischen KJL zu genreübergreifenden Hybridisierungen über Bild und Schrift zu erkennen (vgl. Wanning & Stemmann 2015, 258), der für das Sachbilderbuch im Speziellen eine besondere gestalterische Bedingungskonstellation darstellt (vgl. Lieber 2019, 85). Das akzentuiert auch Zöhler (2020) mit Blick auf das Zusammenspiel der Strukturelemente von Sachbilderbüchern bzw. Bilderbüchern mit Sachbezug. Sie kann herausarbeiten, wie die narrative Fiktionalität und referenzierbare Faktualität durch den Erzähltext und die realistisch gemalten Bilder miteinander verbunden werden (vgl. ebd., 130–131).

So nimmt das kreative und erkenntnistiftende Potenzial der Hybridität des Sachbuchs gegenwärtig vor allem im Sachbilderbuch Gestalt an: Transgenerisch und intermedial verbindet es höchst ästhetisch Fakt und Fiktion, Wissen und Unterhaltung (vgl. Merveldt 2020, 195).

Hinzu kommt die thematische Breite der Sachbilderbücher, die sich mit Umweltschutz, Nachhaltigkeit, Klimawandel, Artensterben u.v.m. befassen (vgl. Harms 2013, 184). Dabei scheint Veränderung zu einem prägenden Motiv zu werden, das in vielfältigen Ausprägungsformen im Blick auf das Verhältnis von Mensch und Natur ausbuchstabiert wird (A. Ritter 2020; vgl. für eine mögliche Typologisierung ebd.). Ein besonderes Potenzial wird dabei dem hybriden Zusammenspiel der informierenden und narrativen Darstellungsstrukturen beim multimodalen Erzählen zugesprochen.

2.2 Interdisziplinäre Perspektive: Forschung im Kontext des *Ecocriticism*-Ansatzes

Begleitet werden die Entwicklungen von dem kulturökologischen Forschungsansatz (*Ecocriticism*), der allerdings im Rahmen der KJL-Forschung erst in seinen Anfängen steckt. Erste Studien gibt es seit den 1990er-Jahren (vgl. Wanning & Stemmann 2015, 260).³ *Ecocriticism* selbst ist ein interdisziplinärer Ansatz aus den Literatur-, Kultur- und Sozialwissenschaften, der insbesondere in literarischen Texten die Darstellung von ökologischen Aspekten, konkreter die Beziehung von Mensch und Natur untersucht (vgl. Goga & Pujol-Valls 2020, 3; dazu auch Wanning & Stemmann 2015, 260). Bei der genauen Begriffsbestimmung von *Ecocriticism* wird in der Regel auf die Definition von Cheryll Glotfelty zurückgegriffen. „*Ecocriticism* is the study of the relationship between literature and the physical environment. [...] [*E*]cocriticism takes an earth-centered approach to literary studies.“ (Glotfelty 1996, xviii)

3 Eine ausführliche Begriffsherleitung und Darstellung der Interdisziplinarität findet sich bei Bühler (2016), auf die an dieser Stelle lediglich verwiesen werden kann. Besondere Beachtung verdient auch das von Zapf vorgeschlagene triadische Funktionsmodell, das allerdings nicht auf kinderliterarische Texte bezogen ist. In dem Modell werden die kritische Funktion, die gegendiskursive Funktion und die vernetzend-integrierende Funktion von ökologischer Literatur unterschieden (vgl. Zapf 2015, 177–179; vgl. dazu auch Ritter & Ritter 2022).

Natur und Umwelt als Teile des physikalischen Lebensraumes sind aber Konstrukte, die z.T. durch die Literatur geschaffen wurden und diese auch beeinflussen (vgl. Mikota & Pecher 2020, 11). Allerdings blickt *Ecocriticism* auch auf die ethische Orientierung in literarischen Texten, mit der die menschliche Verantwortung für die Umwelt herausgearbeitet werden kann (vgl. Bühler 2016, 31). Bühler formuliert daher allgemeiner:

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)

Besonders seit den 1990er-Jahren wird in der Literaturwissenschaft zur Beziehung zwischen Literatur und Natur bzw. Umwelt geforscht und in diesem Kontext auch nach dem Einfluss von Literatur und Sprache (über Natur) auf unser Verhalten gefragt. Als ein wichtiges Werk kann der Sammelband *The Ecocriticism Reader* von Cheryll Glotfelty und Harold Fromm (1996) genannt werden, der verschiedene Einzelaufsätze unter dem Begriff *Ecocriticism* zusammenführt (vgl. Batty 2016, 7). Bereits 1992 gründete sich die *Association for the Study of Literature and Environment* (ASLE), die auch über aktuelle Forschungen und Publikationen zum Thema informiert. Allerdings kritisieren Nina Goga et al. in diesem Kontext den einseitigen Blick allein auf die Literatur aus Nordamerika bzw. die englischsprachige Literatur. 2013 konstituierte sich das Forschungsprojekt *Nature in Children's Literature (NaChiLit)*, das mit einer interdisziplinären Forscher*innengruppe vor allem die KJL aus den skandinavischen Ländern unter ökologischen Aspekten untersucht (vgl. Goga et al. 2018, 262). Diese Initiativen zeigen bereits, dass *Ecocriticism* auch in der KJL-Forschung angekommen ist. Goga spricht dabei von *children's environmental literature* und meint damit Texte, die aktuelle ökologische Themen und Problemlagen ansprechen, aktuelle Klimainitiativen reflektieren und auch Möglichkeiten der Zukunftsgestaltung aufzeigen (vgl. Goga 2018, 109).

Die ersten deutschen Studien zu *Ecocriticism*, die sich auf die Darstellung in der KJL richteten, sind im Sammelband *Naturkind, Landkind, Stadtkind* (Nassen 1995) erschienen. Dort steht besonders die Darstellung von Lebensräumen in der Kindheit im analytischen Fokus. Dagmar Lindenpütz untersucht in diesem Kontext *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung* (1999) (vgl. Überblick von Wanning & Stemann 2015, 260). Ein weiterer Sammelband von Dobrin und Kidd *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism* erscheint 2004 (vgl. Batty 2016, 9). Insgesamt handelt es sich insbesondere im letztgenannten Sammelband um gegenstandsanalytische Studien, welche die Darstellung der Natur und Umwelt und deren Verhältnis zum Menschen in den literarischen Werken betrachten (vgl. Goga et al. 2018, 5).

Goga et al. (2018) forschen im Rahmen der bereits erwähnten skandinavischen Forschergruppe *NaChiLit* an Bilderbüchern und Graphic Novels, Apps und Texten in anderen Medien, in denen die Beziehung von Mensch und Natur beschrieben wird. Darüber hinaus ist es ein Anliegen der Gruppe, zu untersuchen, wie durch Interaktion zwischen lesenden Kindern/Jugendlichen und literarischen Texten ökologisches Bewusstsein hergestellt werden kann (vgl. Goga 2018, 5).

Weitere Studien aus dem literaturwissenschaftlichen Kontext, die sich mit *Ecocriticism* in der ökologischen KJL beschäftigen, haben u.a. Buell (2014), Batty (2016) und Curry (2017)

vorgelegt. Tamrin untersucht zwei Bilderbücher auf ihre Potenziale hinsichtlich der Etablierung eines ökologischen Bewusstseins. „This study aims to emphasize how green literature could help to encourage the children to get closer to their environment.“ (Tamrin 2018, 2) Allerdings steht hier die Analyse der Bilderbücher im Vordergrund, zu denen jeweils didaktische Anknüpfungspunkte nur theoretisch-hypothetisch aufgezeigt werden.

Für das vorliegende Forschungsprojekt ist die empirisch-qualitative Studie von Goga und Pujol-Valls grundlegend. Die beiden Autorinnen fragen danach, wie eine kritische Auseinandersetzung mit einem Bilderbuch das ökologische Bewusstsein entwickeln helfen kann. Dafür haben sie Gespräche von spanischen und norwegischen Studierenden über ein Bilderbuch untersucht (vgl. Goga & Pujol-Valls 2020). Ziel war es, herauszufinden, wie Lehramtsstudierende ihre Gedanken zu einem Bilderbuch im Rahmen eines literarischen Gesprächs zu ökologischen Aspekten miteinander aushandeln (vgl. ebd., 3). Dabei schreiben die Autorinnen gerade dem Diskurs und insbesondere „the ecocritical literature conversation (ELC)“ (ebd., 2) eine große Bedeutung zu, weil die Studierenden so als Gruppe auch zu neuen Erkenntnissen gelangen können (vgl. ebd., 4).

Engaging with literature through dialogue and discussion can serve various purposes. One is to activate literary concepts in analytical approaches to text, and another is to identify specific themes and questions at stake in the text and discuss them in relation to the readers' own lives. A third purpose is to explore and experience how dialogues and discussion related to literature may enrich, challenge, or adjust one's assumptions about and interpretations of the text. (Ebd., 1)

In der Studie wurden „dialogic und ecocritical competencies“ analysiert und aufgefächert (vgl. ebd., 8 ff.). Als Ergebnis der Studie bezüglich der „dialogic competencies“ formulieren die Autorinnen: „The collected material includes several examples of students displaying dialogic competencies of both critically engaging with the text and negotiating and sharing ideas with peers.“ (Ebd., 8) Die Autorinnen resümieren diesbezüglich:

It has been shown that dialoguing can impact on students' reasoning in different ways. Their understanding of the picturebook can change or be enhanced thanks to new interpretations shared by their classmates. This act can become a chain of comments that collectively develops knowledge and opinions. (Ebd., S. 13)

Mit Blick auf sogenannte *Ecocritical competencies* analysieren die Autorinnen, dass die Aufmerksamkeit der Studierenden insbesondere der genauen Wahrnehmung der Natur und ihrer Darstellung in Bild und Text gilt. Die Darstellung wird auch in Bezug auf die Rolle der Natur im Rahmen der Geschichte hinterfragt und (seltener) mit dem Wissen über Natur und Umweltschutz in Bezug gesetzt.

Based on these findings we can conclude that the literature conversation prepared and structured in line with ideas of dialogic teaching, ecocritical thinking, and literature didactics did encourage the students' critical engagement with and negotiation of representations of nature and ecological wisdom in the picturebook *On a magical do-nothing day* [Hervorh. A.R. & M.R.] by Beatrice Alemagna. (Ebd., 14)

Die Studie knüpft an die Methode des literarischen Gesprächs an, die auch im deutschsprachigen Diskurs der Literaturdidaktik eine entscheidende Rolle spielt (vgl. Wiprächtiger-Geppert & Steinbrenner 2015), verbindet sie aber mit dem *Ecocriticism*-Ansatz im Bilderbuch.

2.3 Pädagogische Perspektive: zur Funktion ökologischer Sachbilderbücher

Ein Grundproblem der KJL im Allgemeinen und der ökologischen Sachbilderbücher im Besonderen sind die unterschiedlichen Ansprüche und Anforderungen bezüglich ihrer Funktion, die von literatur- und erziehungswissenschaftlicher Seite an die KJL herangetragen werden. Bettina Kümmerling-Meibauer leitet diese Ansprüche aus dem Konstrukt der kindgemäßen Literatur ab, die sich an die Bedürfnisse der Leser*innenschaft anpasst, indem sie entwicklungspsychologische und pädagogische Aspekte fokussiert. Es wird eine Akkommodation vorgenommen, eine „sprachliche, formale, paratextuelle, inhaltliche und normative Anpassung kinderliterarischer Werke an die präsumtive Leserschaft“ (Kümmerling-Meibauer 2020, 5).

Bettina Hurrelmann verweist auf die Funktion von Kinderliteratur als Sozialisationsliteratur und benennt eine spezifische Pädagogikkonvention, die in Spannung zu den literarischen Makrokonventionen (vgl. Hurrelmann 2004; Schmidt, zit. n. Weninger 1994) steht. Literatur, so Schmidt, sei daran erkennbar, dass sie Sprache in einer ästhetischen Form darstelle und polyvalente Sinnangebote unterbreite (vgl. Schmidt, zit. n. Weninger 1994, 27). Nicht mehr und nicht weniger müssen Texte leisten, um als Literatur bezeichnet zu werden. Hurrelmann hingegen ergänzt, dass die KJL neben literarischen Regeln auch immer pädagogischen Erwartungen folge. Daher spricht sie eher von einer „Doppelcodierung der KJL“ (Hurrelmann 2004, 47) und gleichzeitig von einer Balance zwischen literarästhetischen und pädagogischen Normen, die es anzustreben gilt (vgl. ebd., 50). Auch wenn Hurrelmanns Ausführungen etwa 20 Jahre zurückliegen, scheinen sie in Bezug auf den Gegenstand der Sachbilderbücher aktueller denn je, denn für diese Bücher sind – wie im Folgenden noch zu zeigen sein wird – erzieherische Ansprüche der ökologischen Bildung in besonderer Weise konstitutiv und vordergründig (vgl. M. Ritter 2021).

Malte Dahrendorf spricht ebenfalls davon, dass die KJL von einer immanenten Didaktik und Pädagogik bestimmt ist. Diese habe vornehmlich die Funktion, die Identitätsbildung und moralische Entwicklung zu unterstützen (vgl. Dahrendorf 2004, 15). Die KJL solle „in einen Diskurs über Werte und Normen verwickeln und so zur Selbstfindung beitragen“ (ebd., 16).

Ulf Abraham und Matthias Kepser differenzieren die Funktionen der KJL in ihrem Grundmodell zum Handlungsfeld Literatur noch genauer aus, indem sie von der literarischen Sozialisation des Einzelnen bzw. der individuellen Bedeutsamkeit (Individuation) sprechen und diese durch die soziale (Sozialisierung) und kulturelle Bedeutsamkeit (Enkulturation) ergänzen (vgl. Kepser & Abraham 2016, 19 ff.). Im Rahmen der Individuation macht KJL anthropologische Grunderfahrungen (mit)teilbar. Literatur schafft eine Gemeinschaft und befördert darin die Auseinandersetzung mit Ich und Welt im Rahmen der Sozialisation, und sie ist Teil des kulturellen Gedächtnisses (Enkulturation), das eine Gesellschaft braucht, um über alle Veränderungen hinweg mit sich selbst identisch zu bleiben (vgl. ebd., 36).

Die Autoren merken an, dass diese Felder durchaus auch in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen können. Bezüglich der kulturellen Bedeutsamkeit konstatieren sie: „Seit der Antike gehört es zu den Aufgaben des Handlungsfeldes Literatur, für die Gefährdungen der jeweiligen gesellschaftlichen Errungenschaften zu sensibilisieren bzw. notwendige Veränderungen einzuklagen.“ (Ebd., 25) Dazu wird der Literatur nicht nur die Möglichkeit der Einstellungsänderung, sondern auch der Handlungswirksamkeit zugeschrieben: „Die im Handlungsfeld Literatur Agierenden erleben darin selbst- und fremdinitiierte Entwicklungsprozesse, die ihr persönliches, soziales und kulturelles Bewusstsein sowie Handeln formen können.“ (Ebd., 26; vgl. dazu Braun 2020, 3)

Die Konkretisierung solch pädagogischer Ansprüche ist natürlich maßgeblich von den zugrunde liegenden und historisch-kulturell wandelbaren Konstruktionen von Kindheit abhängig. Entsprechend dem aktuell dominanten, konstruktivistisch geprägten Kindheitsbild (vgl. Behnken & Zinnecker 2001; dazu auch Braun 2020, 8) könnte hier konkretisiert werden, dass sich die Schüler*innen durch die Beschäftigung mit Literatur zu selbstständigen, selbstbewussten, sozial, kulturell und politisch verantwortungsbewussten, handlungsfähigen Persönlichkeiten entwickeln können (vgl. Kepser & Abraham 2016, 26; dazu auch Jentgens 2016, 16). Literatur dient dabei der (Selbst-)Verständigung über Werte und Normen und kann anthropologische Grunderfahrungen in eigenen oder anderen Kulturen vermitteln (vgl. Kepser & Abraham, 27 f.).

Bezieht man diese Ansprüche nun auf die ökologische KJL im Allgemeinen und die ökologischen Sachbilderbücher im Besonderen, so zielt diese im Sinne eines von der Aufklärung geprägten Kindbildes auf die individuelle Bedeutsamkeit und darüber hinaus auf die kulturelle Bedeutsamkeit ab.

„Charakteristisch für die ökologische Kinder- und Jugendliteratur der 1980er-Jahre ist, dass der Gedanke einer Aufklärung hinsichtlich Umweltfragen aufgenommen wird und damit auch gesellschaftskritische Aspekte explizit benannt werden.“ (Mikota 2015, 29) Die ökologische KJL nach 2000 zeichnet sich ebenfalls durch pädagogische Indienstnahme aus, die nun aber eine andere Schwerpunktsetzung charakterisiert: „Eine nachhaltige Bildung kann sich die enge Verbindung zwischen Leserinnen und Lesern und Figuren zunutze machen und Sichtweisen, Vorstellungen und Möglichkeiten im reflektierten Umgang mit Umweltfragen anbieten.“ (Mikota 2019, 203)

Mikota spricht der Literatur also nicht nur eine Funktion der Aufklärung und Sensibilisierung für die komplexe Fragestellung, sondern auch eine Vorbildfunktion zu, aus der sich Handlungswirksamkeit unmittelbar ableiten lässt (vgl. Mikota 2019, 213). Gleichzeitig sehen Mikota und Pecher die Veränderungen auf dem Buchmarkt auch kritisch und merken im Kontext des Green Publishing an, dass es sich hier auch um eine widersprüchliche Markierung der KJL handelt, die eine bestimmte Art von Konsumismus forciert, gleichzeitig aber auch nachhaltiges und umweltbewusstes Verhalten als sozial-gesellschaftlichen Wert etablieren möchte (vgl. Mikota & Pecher 2020, 10).

Ökologischer KJL wird ein hoher Wirkungsgrad bezüglich der Handlungswirksamkeit und Einstellungsveränderung zugeschrieben (vgl. Goga et al. 2018, 1–2). Vordergründige Funktion von Ecofantasy sei es, jugendliche Leser*innen dahingehend zu sozialisieren, dass sie verantwortungsvolle und umweltbewusste Erwachsene werden. „Furthermore, it can be said that the protagonist’s attitudinal changes or ecocritical consciousnessraising may guide the reader toward a more sustainable way of life.“ (Goga 2018, 66) Damit wird ein aufklärerischer Anspruch herausgestellt. Die Vernunft wird angesprochen und das ökologische

Bewusstsein als auch das Empathievermögen sollen durch diese Art von Literatur an Kinder und Jugendliche herangetragen werden und zu deren ökologischer Sozialisation beitragen.

Dieses Spannungsfeld von Handlungswirksamkeit in der Funktionszuschreibung von KJL und Handlungsfähigkeit in der Adressat*innenzuschreibung auf der anderen Seite ist für ökologische Sachbilderbücher äußerst virulent, denn beides findet sich in diesem Genre wieder. Ökologische Sachbilderbücher vermitteln Zukunftsbilder und eröffnen neue Vorstellungswelten.

Während die naturwissenschaftliche Sicht auf Ökologie vor allem nach biologischen Prozessen [...] fragt, schafft das imaginative Potenzial literarischer Texte einen didaktischen Mehrwert, der durch die ästhetische Sensibilisierung ein vertieftes ökologisches Bewusstsein hervorbringt [...]. (Wanning & Stemmann 2015, 259–260)

Literärästhetische Gestaltungsmittel werden auch im Sachbilderbuch bewusst genutzt, um zum einen Authentizität zu erzeugen und zum anderen ökologisches Bewusstsein bei den Leser*innen hervorzubringen. Dabei changieren die Darstellungsformen zwischen problemorientierter Reduktion und Zuspitzung – und damit verbunden konkret-appellativer Handlungsanleitung durch Identifikation und Vorbildwirkung durch die Inszenierung konkreter, oft auch authentischer Personen oder Projekte – und eher deutungsöffener Information und Diskursivierung von umweltbezogenen Fragestellungen (vgl. Ritter & Ritter 2022). Gerade aber ökologische Sachbilderbücher mit konkret-appellativen Handlungsanleitungen sind wie folgt gekennzeichnet:

Die Übernahme von Verantwortung durch Kinder oder ihre anthropomorphisierten Repräsentanten innerhalb der Geschichte geht also teilweise auch mit einer Übergabe von Verantwortung an die Kinder außerhalb der Geschichte einher. (Hollerweger 2019, 38)

Ähnlich wird auch von Harms konstatiert, dass die Sachbilderbücher zwar in ihrer Thematik und Umsetzung sehr vielfältig erscheinen, sie aber doch ein gemeinsames Ziel eint: „Dieses ist – bei aller Verschiedenheit der Bücher – zukünftige Generationen zu einer Übernahme von Verantwortung gegenüber der Umwelt zu erziehen.“ (Harms 2013, 185) Zugespitzt formulieren das auch Bertolino und Parazzone: „Picturebooks are tools for introducing very young children to ecological concepts and motivating them to learn about them.“ (Bertolino & Parazzone 2022, 141–142)

Diese Vorstellungen zum Bildungspotenzial von kinderliterarischen Schriften im Allgemeinen und ökologischen Sachbilderbüchern im Besonderen sind nicht neu, wie der oben bereits zitierte Verweis auf Hurrelmann deutlich macht. Letztendlich stehen sie in der Tradition einer aufklärerischen Vernunfts- und Verantwortungserziehung, die aber auch romantische Vorstellungen von Kindern als unverdorbenen Wesen und Weltenretter*innen aufnimmt (vgl. Ewers 2013, 3; Hollerweger 2019). Auch wenn Mikota in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit verweist, die kindlichen Adressat*innen als aktiv Beteiligte und Denkende zu konzipieren (vgl. Mikota 2015, 31), wird doch eine erhebliche Erwartung deutlich, bildungsrelevante Inhalte des Themenkomplexes würden – in geeigneten kinderliterarischen Formaten verarbeitet – von Kindern durch die Rezeption mehr oder weniger direkt aufgegriffen und führten unmittelbar zu veränderten Verstehens- und Handlungs-

optionen im Kontext der Sensibilisierung für Umweltschutzfragen und die Ausbildung einer nachhaltigen Lebensführung. So wird den informierenden Sachbilderbüchern eher eine wissensvermittelnde Funktion zugewiesen, während narrative Buchkonzepte eher zur Sensibilisierung für Grundfragen des sog. guten Lebens beitragen könnten (A. Ritter 2020, 57; Brandt 2018, 79). Neben der kulturhistorischen Einordnung, die bereits Ewers (2013) andeutet (aufklärerische und romantische Tendenzen), weist Lieber in diesem Zusammenhang auf die Verbindung kognitiven und affektiven Lernens hin (vgl. Lieber 2019, 91).

Anhand der komparativen Analyse exemplarischer Titel konnten Ritter und Ritter (2022) herausarbeiten, dass in neueren Sachbilderbüchern mitunter eine Tendenz zur Diskursivierung des Themas zu finden ist, die sich zum einen durch eine Diskussion auf Metaebene (z.B. Raidt: *Das ist auch meine Welt*) und zum anderen durch eine Zurücknahme wertender Elemente (z.B. Dürr: *Wo kommt unser Essen her*) auszeichnet. Gleichzeitig finden sich auf dem aktuellen Bilderbuchmarkt auch zahlreiche andere Beispiele, die anhand von konkreten Ideen oder biografischen Beispielen eher vorbildhafte Identifikationsangebote unterbreiten, die auf ein direktes Empowerment und Handlungswirksamkeit setzen (z.B. Roher: *Nicht egal!*; Lirius & Kirby: *Groß genug, die Welt zu retten*). Die Analyse zeigt, dass die ökologischen Sachbilderbücher in expliziter Weise eine Dominanz von pädagogisch motivierten Darstellungsstrategien aufweisen, die auf ein stark funktionalistisches Selbstverständnis dieser Literatur verweisen, die mit Dahrendorf (2004) als immanente Didaktik beschrieben werden kann. Die pädagogisch-didaktische Ausrichtung ist dabei entweder auf wertebildende Diskurskompetenzen oder themenbezogene Handlungswirksamkeit ausgerichtet (vgl. Ritter & Ritter 2022).

Gleichzeitig zeichnet sich gerade das kinderliterarische Medium Bilderbuch in den letzten Jahrzehnten durch eine starke Abgrenzung von einer ebensolchen pädagogisch-engeführten Funktionalisierung als Erziehungsliteratur aus. So entwickelten sich herausfordernde Bilderbuchkonzepte, die stärker als philosophische, offene Angebote im Kontext einer ästhetischen Erfahrung verstanden wurden (vgl. Vach 2020, 27 f.). Gerade zu solchen Ansätzen scheinen die stark funktionalen Ansätze einer Umwelterziehung durch Sachbilderbücher in ein gewisses Widerspruchsverhältnis zu geraten (vgl. dazu Kap. 2.1).

3. Forschungsvorhaben und Fragestellung

3.1 Problematisierung und Forschungsfragen

Mit diesen drei Perspektiven ist der Kontext umrissen, in dem sich die hier vorgestellte Studie verorten lässt. Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass die hohen pädagogischen Erwartungen an ökologische Sachbilderbücher und die Entwicklungstendenzen dieser Medienform in einer durchaus nicht eindeutigen Beziehung zueinander stehen. Gerade das oben beschriebene spannungsreiche Verhältnis identifikatorisch-vorbildhafter und diskursivierender Sachbilderbücher weist einen derart großen Unterschied in der immanenten Didaktisierung des Themas auf, dass die beiderseitig vorgenommene Zuschreibung einer pädagogischen Funktionalisierung nur unter gänzlich unterschiedlichen lerntheoretischen und didaktisch-konzeptionellen Prämissen möglich ist. Während die identifikatorisch-vorbildhaften Sachbilderbücher viel stärker auf eine tendenziell vereindeutigende und instruktive Kommunikationsstrategie setzen, fokussieren diskursivierende Sachbilderbücher eher

die Komplexität und mitunter auch die Uneindeutigkeit gegenwärtiger Zukunftsdiskurse und der damit verbundenen Umweltherausforderungen. Erstgenannte Bilderbücher weisen damit eine klare Agenda auf, die im Rahmen der Rezeption den kindlichen Adressat*innen zugänglich gemacht werden kann und auf unmittelbare Handlungsermächtigung orientiert ist. Diskursivierende Bilderbücher hingegen setzen voraus, dass eine Meinungs- und Positionsbildung erstens als offener Prozess verstanden werden muss, der im Bilderbuch selbst nicht vorgenommen, sondern lediglich angelegt wird, und dass zweitens dieser Prozess der verstehenden Aneignung als Bildungsherausforderung im Prozess der Rezeption geschehen muss und die kindlichen Adressat*innen als autonome Subjekte angesprochen sind, sich aktiv und selbstständig das (mitunter auch konfrontative) Sinnangebot der Bilderbücher anzueignen und zur Entwicklung mündiger Haltungen zu entwickeln (vgl. Ritter & Ritter 2022). Deutlich wird, dass hier dem Prozess der außerliterarischen Vermittlung der Bilderbücher eine gänzlich unterschiedliche Bedeutung zugeschrieben wird. Während bei erstgenannten Bilderbüchern das im Buch angelegte Verständnis der Problemsituation und die darin angelegten Lösungsmöglichkeiten nachvollzogen und bestenfalls mimetisch übernommen werden sollen, geht es im letztgenannten Fall eher um die Herstellung diskursiver Verhandlungsräume. Die Adressat*innen sind im ersten Fall eher als aufzuklärende Subjekte gedacht, im zweiten Fall als ko-konstruktive Akteur*innen einer auf Mündigkeit ausgerichteten ökologischen Bildung. Auch wenn beide Zugänge sich gegenseitig nicht zwingend ausschließen müssen und komplementär konzipiert werden können, wird doch deutlich, dass eine undifferenzierte Subsumption der verschiedenen Ausprägungsformen ökologischer Sachbilderbücher aus didaktischer Perspektive zu kurz greifen muss. Pädagog*innen, hier Lehrpersonen, sollten hingegen in der Lage sein, die verschiedenen themenspezifischen Verhandlungsangebote in ihrer literarästhetischen Besonderheit wahrzunehmen und damit verbundene didaktische Implikationen zu erkennen und sachgerecht zu bestimmen. Diese Perspektive ist in den oben skizzierten Funktionsbestimmungen und didaktischen Bezugnahmen auf das Feld der ökologischen Sachbilderbücher noch kaum zum Thema geworden.

Hier setzt die im Folgenden vorgestellte Studie an, die sich im Bereich der deutschdidaktischen Professionsforschung, insbesondere zum Lehrer*innenwissen, verortet (vgl. Schmidt & Schindler 2020). Das dominante Forschungsinteresse richtet sich im Rahmen dieser explorativen empirischen Erkundung auf die Frage, wie angehende Lehrpersonen, Studierende des Lehramts an Grund- und Förderschulen, im Rahmen von selbst moderierten Lektüregesprächen kontrastiv ausgewählte ökologische Sachbilderbücher reflektieren. Anknüpfend an die Befunde von Goga und Pujol-Valls (2020; siehe auch Kap. 2.2) ist dabei besonders von Interesse, wie die Studierenden das literarische Sinnangebot bezüglich eines möglichen Einsatzes im Rahmen didaktisch-methodischer Vermittlungsprozesse reflektieren. Wie wird die konzeptionelle Differenz der literarästhetischen und sachbezogenen Themeninszenierung wahrgenommen und diskutiert? Wie relationieren die Studierenden die Befunde in Bezug auf die angenommenen kindlichen Adressat*innen in der Primarstufe? Welche Orientierungen werden dabei hinsichtlich der Konzeption der kindlichen Lernenden (Kindbild), der Umstände des Lernens und der Funktion von ökologischen Sachbilderbüchern erkennbar? Die Studie möchte damit einen Zugang zu den (weitgehend kulturell vermittelten) professionsspezifischen Voraussetzungen zur Entwicklung eines sachgerechten

Professionswissens⁴ eröffnen. Der folgende Einblick in den Stand der Auswertung fokussiert besonders auf argumentative Deutungsmuster, die die Studierenden zur Einordnung ihrer Aussagen aufrufen und die einen interindividuellen Geltungsbereich aufzuweisen scheinen.

3.2 Forschungskonstrukte

Der methodische Zugang zu den Wissensbeständen wird in der vorliegenden Untersuchung über das Konstrukt der Orientierungen gesucht. Zur Spezifizierung werden den individuellen Orientierungen zugrundeliegende individuelle und kollektive Deutungsmuster herausgearbeitet.

Der Orientierungsbegriff wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft vielfältig und vielgestaltig gebraucht und muss daher an dieser Stelle studienbezogen präzisiert werden. Orientierungen werden hier verstanden als die einem Subjekt bei der Deutung eines thematischen Phänomens zur Verfügung stehenden Wissensbestände – z.B. deklaratives Wissen (Theorien, Konzepte, Fakten, Regeln), prozedurales und sensomotorisches Wissen (Können und Handlungsrouninen), situatives Wissen (wie Erfahrungen), affektives Wissen und metakognitives Wissen (Reflexion und Problemlösen) – und deren Verknüpfung zu Sinnzusammenhängen. Orientierungen sind dabei immer individuelle Konstruktionen, die kollektive Wissensbestände aufnehmen, in Beziehung setzen und subjektiv adaptieren. Die Orientierungen zugrunde liegenden Wissensbestände können explizit oder implizit verfügbar sein; diese Zuordnung kann dynamisch und/oder nicht eindeutig bestimmbar sein. Orientierungen dienen der reflexiven Erschließung von Phänomenen, ebenso aber auch der Ableitung von Handlungsentscheidungen. Sie sind potenziell also deutungs- und handlungsleitend. Es muss allerdings nicht sein, dass diese beiden Ebenen sinnlogisch kongruent sind bzw. in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen. Weiterhin können Orientierungen in sich und im Zusammenspiel mit anderen Orientierungen einen widersprüchlichen Charakter aufweisen (vgl. Ritter & Ritter 2020).

Der hier genutzte Orientierungsbegriff schließt also an ein wissenssoziologisches Konzept von Orientierungen an (vgl. Bohnsack 2010), wie es auch in der deutschdidaktischen Professionsforschung verschiedentlich genutzt wird (vgl. Wieser 2008), fokussiert aber im Anschluss an die strukturalistische Sozialisierungstheorie (vgl. Sutter & Charlton 1994) stärker auf die Schnittstelle individueller und kollektiver Aneignungsprozesse. Orientierungen werden im sozialen Kontext in einer wechselseitigen, interaktiven Auseinandersetzung von Individuum (Mikro-Ebene) und sozialem Umfeld (Meso-Ebene) entwickelt.

Sozialisierungstheoretisch sind die Interaktionsprozesse deshalb von überragender Bedeutung, weil soziale Regeln und Strukturen das Handeln der Subjekte organisieren, dabei aber nicht einfach in der Außenwelt bereitliegen und von den Subjekten übernommen werden, sondern von den Subjekten ständig produziert und reproduziert und dadurch aufgebaut und gelernt werden. (Ebd., 16)

4 Aus Platzgründen muss auf eine ausführliche Verortung hier verzichtet werden, es sei aber exemplarisch auf den Band von Schmidt und Schindler (2020) verwiesen und zur eigenen Positionierung auf den Beitrag der Autor*innen dieses Beitrags in jenem Band (vgl. Ritter & Ritter 2020).

Diese Erweiterung ist für das vorliegende Vorhaben auch deshalb wichtig, weil damit die untersuchten Interaktionen nicht nur Auskunft über die individuellen Orientierungen der Studierenden bieten können, sondern auch der interaktiven Aneignung der Diskussionsgegenstände eine eigenständige Bedeutung im Kontext des Erwerbs bzw. der Aneignung dieser Gegenstände zugeschrieben werden kann. In einer sequenzanalytischen Perspektive bieten die untersuchten Gespräche dann nicht nur Auskunft über die vorhandenen Orientierungen der Studierenden, sie erlauben auch einen Zugang zu den Prozessen ihrer Entwicklung, Aushandlung und Modifikation, die Heizmann als Orientierungsdynamiken beschrieben hat (vgl. Heizmann 2018). Perspektivisch können die untersuchten Gespräche auch hinsichtlich der Frage nach den hochschuldidaktischen Implikationen der genutzten Gesprächsformate untersucht werden, um die identifizierten Professionalisierungsdesiderata konstruktiv zu wenden.

In diesem Beitrag liegt der Fokus allerdings auf dem ersten Schritt der Untersuchung, der sich der Identifizierung der geäußerten Orientierungen der Studierenden widmen soll. Hier geraten besonders die den individuellen Orientierungen eingelassenen Deutungsmuster in den Blick. Deutungsmuster dienen als „heuristisches Konzept“ (Lüders 1991, 381; Bögelein & Vetter 2019, 31–32) zur Identifikation der orientierungsimmanenten Strukturlogiken. Unter Rückgriff auf Oevermann (vgl. Oevermann, 1973/2001, 10, zit. n. Bögelein & Vetter 2019, 26–27) können Deutungsmuster als Theorien der Alltagserfahrung verstanden werden, die aber kollektiven Charakter haben, die also in einer sozialen Gruppe/Gesellschaft geteilt werden.

Als sozial geteilte Routinen der Deutung vereinfachen sie [Deutungsmuster; A.R. & M.R.] das Leben der Akteur_innen. Die individuell wahrgenommene soziale Umwelt strukturieren und reduzieren Deutungsmuster so, dass Orientierung und Identität gestiftet werden und schlussendlich Handlung möglich ist. (Bögelein & Vetter 2019, 12)

Es handelt sich also um Wissensbestände und Sinnzusammenhänge, die zur Teilhabe an sozialen Prozessen im kulturellen Kontext grundlegend sind. Der vorliegenden Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass den individuellen Orientierungen der Studierenden auch kollektive Deutungsmuster hinsichtlich der Frage eingeschrieben sind, welche Funktion ökologischen Sachbilderbüchern im Kontext literarischer und sachbezogener Unterrichtsprozesse zugewiesen werden kann und wie diese Bücher ihre erzieherische Wirkung entfalten können. Kollektiv sind diese dann, wenn sie in den Gruppen als geteilte Argumentationen konsensuell verwendet werden und wenn sie gruppenübergreifend vorfindlich sind – im Idealfall in allen Gruppen, was aber nicht zwingend ist. Auf die Identifikation und Beschreibung solcher Deutungsmuster zielt die vorliegende Publikation ab.

3.3 Erhebungskontext (und Forschungsdesign)

Erhoben wurden die Daten am Beginn eines (pandemiebedingt digitalen) fachdidaktischen Seminars zu gegenwärtiger ökologischer KJL an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Die Studierenden des Lehramts an Grund- oder Förderschulen studierten turnusgemäß im 5. Fachsemester, wobei in früheren Semestern bereits Grundlagen in lite-

raturwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragen absolviert wurden, eine thematisch einschlägige Einführung hatte für diese Studierenden zum Zeitpunkt der Erhebung allerdings noch nicht stattgefunden.

Im Vorfeld hatten die Studierenden vier Bilderbücher zur individuellen Lektüre erhalten. Es handelte sich dabei um:⁵

- (1) Dürr, J. (2020): *Wo kommt unser Essen her?* Beltz & Gelberg.
- (2) Macri, G., Zanotti, C., Sacco, M. & Vallarino, E. (2019): *Unsere Erde. Wenn wir die schützen, beschützt sie uns.* 360 Grad.
- (3) Neuhaus, J. & Penzek, T. (2020): *Die Klimaschweine.* Kunststifter.
- (4) Roher, M. (2020): *Nicht egal! Die Geschichte von Flora, der Klimapiratin.* Luftschacht.

Die vier für die Gespräche kontrastiv ausgewählten ökologischen Sachbilderbücher ordnen sich insofern in die oben skizzierten Entwicklungen ein, als dass sie unterschiedliche Phänomene besonders stark repräsentieren. Während *Wo kommt unser Essen her* (2020) durch große Übersichtsskizzen ganz konkret die Herstellung von Lebensmitteln im Kleinbetrieb und in einem mittleren Großbetrieb gegenüberstellt und die Abläufe z.B. der Fleischherstellung oder des Brotbackens erläutert, bleiben die anderen Bücher allgemeiner. *Unsere Erde* (2019) berichtet von einem fiktiven Weltuntergangsszenario eines Parallelplaneten, das durch im Lasercutverfahren zunehmend reduzierte Seiten und Farbkontraste (schwarz vs. farbig) deutlich vor Augen geführt wird. Am Ende steht eine Warnung an die Menschheit, nicht die gleichen Fehler zu machen. Das gleiche Thema als Parabel wird auch bei *Die Klimaschweine* (2020) aufgegriffen. Hier stehen sich zwei Gruppen von Tieren gegenüber: die Pinguine, die den Klimawandel bemerken und aufklären wollen, und die Schweine, die den Klimawandel verursacht haben. Am Ende gelingt es, wenigstens erst einmal eine kleine Gruppe der Schweine dafür zu gewinnen, die ungünstigen Lebensbedingungen ihrer Artgenoss*innen verändern zu wollen. Das vierte Buch *Nicht egal! Die Geschichte von Flora, der Klimapiratin* (2020) ist an die Geschichte von Greta Thunberg angelehnt. Flora wird durch die Nachrichten über Umweltkatastrophen dazu angeregt, sich aktiv für das Klima einzusetzen. Sie beginnt auch andere, zunächst Kinder und später auch Erwachsene, für die Sache zu begeistern, um sich als Klimapirat*innen für Umweltschutz auf verschiedenen Ebenen einzusetzen.

Im Rahmen der Erhebungssituation wurden diese Bilderbücher Gegenstand der diskursiven Verständigung. Die Studierenden führten die Gespräche selbstorganisiert nach einem Gesprächsleitfaden durch, der auf wenige Impulsfragen beschränkt das Gespräch über die ausgewählten Werke strukturierte und das Augenmerk auf die literarästhetischen Inszenierungen der Umweltthematik in den Werken sowie die Äußerung von Einschätzungen hinsichtlich der Arbeit mit den Büchern im Unterricht richtete. Die Gespräche wurden als Audiodatei aufgezeichnet und transkribiert. Jeweils drei Studierende bildeten eine Gruppe. Insgesamt sind neun Gruppengespräche erfasst worden.

5 Aus Platzgründen muss eine analytische Erschließung der Literatur hier entfallen. Für die Auswertung werden relevante Aspekte der Werke im Rahmen der Ergebnisdarstellung ausgeführt.

3.4 Datenauswertung

Analytisch können Deutungsmuster „in der qualitativen Analyse über individuelle Deutungen erschlossen werden und sind zugleich konstitutiv für diese“ (Bögelein & Vetter 2019, 14). Als heuristisches Konzept sind sie ein „analytisches Werkzeug zur Systematisierung von vorliegenden Deutungen“ (ebd., 32).

Von grundlegender Bedeutung ist nun, daß nicht die sozialen Deutungsmuster methodisch direkt zugänglich sind. Die Rekonstruktion lebensweltlicher Deutungsmuster kann daher nur über den Umweg individueller Derivationen erfolgen. (Ulrich 1999, 430–431)

Das Ziel der Analyse ist also das Herausarbeiten individueller Derivationen, persönlicher Ausprägungen der jeweiligen Deutungsmuster. Im Fallvergleich können solche Derivationen als kollektive Deutungsmuster erarbeitet werden, die fallübergreifend wiederholt auftreten und einen gemeinsamen Deutungskern aufweisen.

In den letzten Jahren haben sich in Forschungsprojekten zur Rekonstruktion von Deutungsmustern daher rekonstruktiv verfahrenende Auswertungsvarianten mit sequenzanalytischer Vorgehensweise als geeignet für eine systematische Interpretation herauskristallisiert. (Bennewitz 2005, 38)

Das interpretative Vorgehen in dieser Studie orientierte sich an den methodischen Vorgehensweisen der *Dokumentarischen Methode* (vgl. Bohnsack 2010). Nach der Identifikation relevanter Interviewstellen wurden diese reformuliert, im Sequenzverlauf reflektierend interpretiert und kontrastiert. Dadurch konnten fallintern markante Derivationen herausgearbeitet werden, die fallvergleichend bezüglich gemeinsamer Deutungskerne untersucht und empirisch validiert wurden.

Von den neun Gesprächen wurden drei Fälle nach dem Kontrastierungsprinzip ausgewählt und als Ankerfälle zur induktiven Erarbeitung möglicher Deutungsmuster genutzt. Die so gewonnenen Schwerpunkte wurden dann anhand der restlichen Fälle sampleintern validiert.

Als explorative Studie können die Ergebnisse keinen Anspruch auf einen universellen Geltungsanspruch erheben. Aufgrund der nicht repräsentativen Stichprobe und dem fallrekonstruktiven Vorgehen ist nicht Generalisierbarkeit das Ziel, sondern Plausibilität.

4. Ergebnisse

Im Zuge der Auswertung konnten drei kollektive Deutungsmuster rekonstruiert werden, die im direkten Zusammenhang mit dem immanenten Bildungsanspruch der ökologischen Sachbilderbücher stehen. Diese werden im Folgenden kurz skizziert und – aus Platzgründen – nur minimal empirisch untersetzt. Lediglich beim dritten Deutungsmuster wird das Konstrukt abschließend auch datenbezogen genauer hergeleitet, um die methodische Vorgehensweise wenigstens exemplarisch transparent zu gestalten (Kap. 4.2).

4.1 Drei Deutungsmuster zum Potenzial ökologischer Sachbilderbücher

Bemerkenswert ist, dass alle drei Deutungsmuster in der Form individueller Derivationen in allen analysierten Gesprächen dieser Untersuchung nachweisbar waren. Dabei ist ein gemeinsamer Deutungskern eindeutig erkennbar, der als Rahmen des zu beschreibenden Deutungsmusters genutzt werden kann

*Deutungsmuster 1: Ökologische Sachbilderbücher erzielen bei der Lektüre eine unmittelbare Wirkung bei den kindlichen Adressat*innen.*

A: also ich denk mal jedes kind weiß schon also hört das einfach immer mit wenn die eltern fernseh schauen oder so und dadurch ist dann quasi wieder parallelen ziehen mit das ist ja nicht nur in dem buch s:o das ist ja auch im wa:hren leben so das habe ich auch schon alles gehört (2) und wenn sich da flora weiter ähm gedanken darüber macht (2) über das was sie die ganze zeit hö:rt dann sind ja die kinder auch so JA warum habe ich mir eigentlich noch nicht gedanken gemacht oder vielleicht JA ich hab mir ja auch schon gedanken darüber gemacht warum mache ich dann eigentlich nicht weiter wie flora? (3)

(Gruppe D, Z. 14–20)

In der Vorstellung der Studierenden dient die Lektüre ökologischer Sachbilderbücher unmittelbar der Einstellungsänderung der kindlichen Adressat*innen. Im Fall der Aussage von Studentin A in Gruppe D z.B. verbindet die Bilderbuchgeschichte *Nicht egal!* (Roher 2020) außerliterarische Alltagserfahrungen und literarische Narrationen. Dem Bilderbuch kommt dabei eine impulsgebende Funktion zu, den Erfahrungen und Wissensbeständen des Alltags mehr Bewusstheit und damit auch Handlungswirksamkeit zukommen zu lassen. Die Geschichte und ihre Protagonistin werden dabei mittels Identifikation zum Modell für das eigene Leben. Damit setzen sie die Pädagogikkonvention dieser spezifischen Form der Kinderliteratur absolut, weitere Bildungsziele aus dem Spektrum des literarischen Lernens werden nicht einbezogen bzw. mitreflektiert. Die Dominanz der pädagogischen Funktion war zu erwarten, wie die unter 2.3 ausgeführten Befunde zur Funktionalisierung ökologischer KJL bereits andeuteten, bemerkenswert ist aber der absolute Charakter der pädagogischen Perspektive auf die Sachbilderbücher. Literar-ästhetische Gestaltungselemente werden – wenn sie überhaupt wahrgenommen werden – im Dienst eben dieser pädagogischen Funktion betrachtet und zur sachbezogenen Wirkung in Beziehung gesetzt. Das Bildungsziel selbst wird auch nicht in Frage gestellt, ökologische Aufklärung gilt allen als wichtiges Ziel, ökologische Sachbilderbücher prinzipiell als Mittel der Zielerreichung. Dabei unterscheiden die Studierenden zwischen Sachbilderbüchern, die zum Nachdenken herausfordern und solchen, die modellhafte Vorbildwirkungen erzielen und zum Nachahmen einladen. Doch auch das Nachdenken ist kein intellektueller Selbstzweck und führt in der Vorstellung der Studierenden zu Handlungsänderungen. Die Unterscheidung von Nachdenk- und Modell-Büchern korrespondiert mit der unter 2.1 vorgestellten literaturwissenschaftlichen Unterscheidung konkret-appellativer und eher deutungsoffener Information und Diskursivierung von umweltbezogenen Fragestellungen in aktuellen ökologischen Sachbilderbüchern (vgl. Ritter & Ritter 2022), auch wenn die Grenzlinien von den Gruppen verschieden gezogen werden. Hier herrscht keine einheitliche Einschätzung, doch es ergeben sich Überschneidungsbereiche.

*Deutungsmuster 2: Ökologische Sachbilderbücher klären Kinder als soziale Initiator*innen nachhaltiger Transformationsprozesse direkt auf. Diese werden zu verantwortlichem Handeln ermächtigt und können dadurch auch über die eigenen Eltern die Erwachsenen beeinflussen.*

A: es sind so diese kleinen details auf die man vielleicht auch erst beim ZWEIten angucken wie jetzt bei mir (2) drauf achtet aber wo dann die kinder so sind so JA warum kauft man eigentlich konfetti warum macht man das nicht selbst aus altpapier oder warum gehen SIE eigentlich nicht auf den flohmarkt wo sie dann vielleicht auch die eltern mal löchern und die eltern dann vielleicht auch mit angeregt werden was zu tun

(Gruppe D, Z. 72–76)

In allen Gruppen wurde das direkte Ermächtigungspotenzial der Bilderbücher als wichtige pädagogische Ressource hervorgehoben. Während in einem traditionellen Verständnis des Bilderbuchs als Instrument der Erwachsenen bei der Erziehung und Enkulturation von Kindern die Erwachsenen wichtige Momente des Weltverständnisses absichtsvoll durch den Einsatz von Bilderbüchern in die Erziehung einbringen, besteht das besondere Potenzial der diskutierten ökologischen Sachbilderbücher aus Sicht der Studierenden darin, dass die Bilderbücher die Kinder „von außen“ aufklären und zu eigenständigem Handeln ermächtigen, wodurch sie als soziale Akteur*innen in den Familien wiederum auf die Gruppe der Erwachsenen verändernd einwirken könnten – was auch durch die narrative Dimension einiger Bücher nahegelegt wird und im Beispiel oben eindrücklich von der Studentin A als außerliterarische Adaption antizipiert wird. Das modellhaft zur Darstellung zu bringen, ist in der Wahrnehmung der Studierenden ein wichtiger Inhalt der Sachbilderbücher. Nicht reflektiert wird dabei jedoch, woher das verarbeitete Wissen der Sachbilderbücher kommt. Diese werden ja auch von Erwachsenen erstellt, publiziert und verbreitet. Deren Zugehörigkeit zur „erst noch aufzuklärenden“ Welt der Erwachsenen ist systematisch zumindest ein Widerspruch, der für die Studierenden jedoch nicht explizit wird. Hier scheint eine implizite Unterscheidung vorzuliegen zwischen aufgeklärten Erwachsenen auf der Produktionsseite der Sachbilderbücher und nicht aufgeklärten Erwachsenen in der Lebenswelt der vermuteten Adressat*innen. Auf jeden Fall knüpft diese Sichtweise aber an die Wahrnehmung der jüngeren Umwelt- und Klimaschutzinitiativen an, deren zentrales Narrativ das der Initiierung der nachfolgenden Generation ist. Während frühere Umweltbewegungen viel stärker einen Wissenstransfer von den Erwachsenen in Richtung Kinder angenommen hatten, sind aktuelle Strömungen wie *Fridays for Future* dadurch geprägt, dass sie die Kinder und Jugendlichen selbst zu aufgeklärten Akteur*innen machen, welche die Erwachsenen vermeintlich nicht mehr brauchen bzw. eigenverantwortlich selbst Veränderungen in Richtung der Erwachsenenwelt initiieren. Dass auch diese Kinder und Jugendlichen zuerst einmal aufgeklärt werden müssen, bringt Bildungsmedien wie die ökologischen Sachbilderbücher ins Spiel. Der oben bereits angedeutete Widerspruch, dass auch diese natürlich nur durch die Initiative von Erwachsenen zu den aufzuklärenden Kindern geraten, wird in den Argumentationen nicht diskutiert. Vielmehr ersetzen die Sachbilderbücher selbst eben diesen paradoxen Gap, dass nur (durch Erwachsenenwissen) aufgeklärte Kinder und Jugendliche in der Lage sein werden, alternative Formen des Umgangs mit den Ressourcen der Welt zu etablieren.

Deutungsmuster 3: Ökologische Bilderbücher bieten nicht nur Informationen zum Thema Umweltschutz, sie ordnen diese auch wertend ein und ermöglichen so eine normative Orientierung im Rahmen möglicher Handlungsalternativen.

Die Studierenden zeigten sich irritiert, wenn Sachbilderbücher eine klare Orientierungsfunktion vermissen ließen. Dadurch wurde deutlich, dass der Normalfall der Bilderbuchkonzeption aus ihrer Sicht eine möglichst eindeutige und wertende Inszenierung eines ökologischen Problemfalls darstellte, um dadurch den kindlichen Adressat*innen Orientierung für die Adaption des Themas in handlungsleitende Einstellungen zu ermöglichen. Zur Veranschaulichung wird dieses Deutungsmuster im Folgenden an ausgewählten Gesprächsausschnitten plausibilisiert.

4.2 Wertung als Normalfall ökologischer Sachbilderbuchdarstellung

Im Gespräch der Gruppe F über Julia Dürrs Buch *Wo kommt unser Essen her* (2020) wird beispielhaft an aufeinanderfolgenden Sequenzen deutlich, wie die Studierenden von der neutralen, wertfreien Darstellung herausgefordert werden.

A: [...] da ist es ja nochmal deutlicher (3) WIE groß wie groß so ein legehennenbetrieb ist und (.) wie klein so ein bauernhof sein kann dagegen (4) allerdings würde ich sagen in diesem legehennenbetrieb da sind zwar viele tiere aber so die ganz schlechte haltung wird ja NICHT dargestellt (.) die haben ja auch auslauf wenn ich das richtig sehe oder (.)

B: sieht so aus ja diese diese wies da drum herum-

C: da steht ja auch bei unterschlupf dran ich denke doch dass das eingezäunt ist // ist das- // wirkt auf je-den fall so

A: beim bauernhof hingegen was denkt ihr können die da raus (5)

B: ja man könnte sagen an der seite da ist auch so ein bisschen wiese da könnte vielleicht hinter dem gebäude noch was sein aber das

A: das ist aber nicht eingezäunt

C: spekulieren a:ber da hinten zum beispiel die gänse stehen AUch auf einer wiese (2)

A: DAS stimmt aber die wiese von denen ist eingezäunt

B: vielleicht sieht man es auch bloß hier unten am bildrand nicht

(Gruppe F, Z. 70–85)

Die Studentin A reformuliert in ihrer die Sequenz einleitenden Aussage die im Sachbilderbuch eingeführte Opposition von Bauernhof und Lebensmittel-Großbetrieb, die damit verknüpfte Folgeproposition enthält dann aber eine Einschränkung, die darauf hindeutet, dass die Gegenüberstellung nicht erwartungsgemäß erfolgt. So wird festgestellt, dass zwar viele Tiere im Großbetrieb gezeigt werden, dass diese jedoch gar keine so schlechten Lebensbedingungen aufweisen. Unterstrichen wird der Erwartungsbruch durch das die Propositionen verknüpfende Adverb „allerdings“. Es folgt eine genaue Bildbetrachtung, bei der die Studierenden versuchen, die beiden dargestellten Betriebe doch noch in das mentale Schema „Kleinbetrieb = gute Haltungsbedingungen, Großbetrieb = schlechte Haltungsbedingungen“ einzuordnen.

A: na:ja: a:ber man sieht ja auf jeden fall dass links unten kein zaun ist an dem haus und mhm also ich weiß nicht das klingt ja eher als ob die hühner WENIGER auslauf auf dem bauernhof hätten also auf so einem legehennenbetrieb (3) also ich bin jetzt nicht der experte und ich arbeite auch nicht bei wiesenhof oder ähnliches aber eigentlich hab ich es mir genau anders herum vorgestellt

B: ja eigentlich sagt man- würde ich auch sagen dass es anders herum wäre weil dieser legehennenbe-trieb hat schnell so diesen stempel weg dass da viele hühner mit wenig platz sind // genau diese legebatterien // GENau möglichst viele eier möglichst schnell produziert werden in anführungsstrichen produziert

A: ja

C: ich glaube da gibts ja auch beim legehennenbetrieb beispiele wo die hühner wirklich nicht rauskommen ist zwar jetzt hier nicht dargestellt aber kennt man ja aus- // aber // aus verschiedenen berichten

(Gruppe F, Z. 86–98)

Studentin A schließt die Phase der genauen Bildbetrachtung mit der pointiert-resümierenden Aussage ab, dass das gewählte Darstellungskonzept konträr zur eigenen (und kollektivstereotypischen) Vorstellung hinsichtlich der Tierwohlspezifika von Groß- und Kleinbetrieben steht. Studentin B schließt daran an, indem sie mit dem sprichwörtlichen „Stempel“ auch auf die klischeehafte Charakteristik der plakativen Einschätzung verweist, was A und C auch konsensuell bestätigen und in Cs Aussage auch um die Überlegung erweitern, dass der gezeigte Großbetrieb mindestens keine repräsentative Darstellung für alle möglichen Legehennenbetriebe darstellen kann.

A: ist das dann produktiv so eine seite hier zu gestalten

B: also ich glaube also ich möchte jetzt hier julia nicht- julia dürr nichts unterstellen aber vielleicht hat sie nicht den fokus darauf so bewusst gelegt sondern einfach um so ein bisschen zu informieren weil vielleicht in der grundschule das noch nicht so eine große rolle spielt auf die (.) ähm (.) die hintergründe sozusagen einzugehen

A: also ist tierschutz hier nicht so das thema

B: könnte ich mir vorstellen dass der fokus zumindest nicht darauf bewusst liegt sondern so unterbewusst reininterpretiert werden kann (3)

C: es ist ja auch alles in den ganzen beschriebenen texten ohne jegliche wertung sie übt ja jetzt am beispiel legehennenbetrieb keinerlei kritik (5)

A: mhm (5) zumindest habe ich jetzt keine herausgelesen

(Gruppe F, Z. 99–109)

Nach der Feststellung der Abweichung der Darstellung von den erwarteten und ggf. auch empirisch vorfindlichen Merkmalen von Klein- und Großbetrieben wirft A die Frage nach der Funktion eben der gewählten Darstellung auf. Die fehlende Zuspitzung der Tierwohldarstellung führt dazu, dass die Studierenden kollektiv feststellen, dass das Buch wohl – offenkundig entgegen der eigenen Erwartung – keinen Fokus auf das Thema Tierschutz legt. Interessant ist dabei, dass das Thema bei der Gegenüberstellung von lebensmittelerzeugenden Klein- und Großbetrieben offensichtlich automatisch antizipiert wurde, und dass die Studierenden dabei nicht in Betracht ziehen, dass ggf. eine mainstreamabweichende Diskussion kollektiver Klischees keine mögliche Darstellungsvariante sein kann. Offenkundig

scheint das Thema Tierwohl für die Studierenden so eindeutig bewertet zu sein, dass eine pluralistische und differenzierende Sichtweise nach dem Motto „Auch Großbetriebe können tierwürdige Lebensbedingungen schaffen“ nicht infrage kommt. Vielmehr wird das Thema gänzlich suspendiert, was mindestens latent problematisch erscheint, da diese Suspendierung Julia Dürr erst einmal „unterstellt“ werden muss; die negative Konnotation der „Unterstellung“ verweist hier darauf, dass die vermutete Aussageabsicht jenseits der durch die Studentin als selbstverständlich angenommenen Intentionalität des Bilderbuches liegt. Abschließend stellen die Studierenden allerdings auch fest, dass sie hier immer in Betracht ziehen müssen, dass ihre individuelle Interpretationsleistung nicht jede mögliche Deutungsfacette des Sachbilderbuches ausschöpft.

Der homologe Sprechmodus deutet an, dass die Analysen und Interpretationen auf geteilten Vorstellungen basieren und potenziell nicht kontrovers werden können. Ähnlich findet sich das Thema in den anderen Gruppengesprächen – siehe folgende Sequenz. Dabei ist es allerdings keinesfalls so, dass das Bilderbuch infolgedessen als ungeeignet eingestuft wird. Vielmehr wird ihm ein Sonderstatus im Spektrum der ökologischen Sachbilderbücher zugestanden, der sich aus der ungewöhnlichen, wertfreien Darstellung ergibt.

B: [...] es auch sehr interessant dass es NIchT (2) im gegensatz z:u den bilderbüchern die wir vorher hatten ist es ja nicht ethisch belegt sondern das zeigt ja einfach erst mal nur JA also es zeigt ja den vergleich zwischen GROß KLEINbetrieben a:ber da ist keine wertung dabei also da wird jetzt nicht gesagt das eine ist besser als das andere (Gruppe F, Z. 399–410)

Dass den Studierenden Wertungen allerdings prinzipiell wichtig sind, wird in anderen Gruppengesprächen wie hier bei Gruppe E deutlich.

B: fand ich nicht schlecht als hier wird halt sehr also vor allem die junge generation angesprochen und die negative eh erwachsene personen eher (.) negativ // mhm // beleuchtet die sich ja eigentlich nicht für klimaschutz interessieren so wird es zumindest dargestellt (.) und dass das jetzt eigentlich in der hand von den jungen leuten liegt (2) so wirts ja im grunde erzählt (.) // ja // (2)
(Gruppe E, Z. 286–290)

Die Aussage der Studentin B aus Gruppe E zum Buch *Die Klimaschweine* von Julia Neuhäus und Till Penzek (2020) macht deutlich, dass gerade der verkürzten Gegenüberstellung plakativer Generationenverhältnisse eine große Bedeutung zugemessen wird. Zwar wird deren Generalisierbarkeit durch die Fiktionalitätsmarker „so wird es zumindest dargestellt“ und „so wirts ja im grunde erzählt“ betont, dennoch wird die potenzielle Abweichung von der Wirklichkeitserfahrung positiv eingeschätzt. Hier wird deutlich, dass die pädagogische Funktion des Sachbilderbuches in einer vereinfachenden und eindeutig orientierenden, nicht in einer diskursivierenden und differenzierenden Darstellung gesehen wird. Vermutlich mit Blick auf die kindlichen Adressat*innen im Grundschulalter sollen die Bücher möglichst klare Botschaften vermitteln und Gewissheit schaffen, statt Fragen aufzuwerfen.

5. Ausblick

Der Einblick in diese Ergebnisse zeigt:

- 1) Die Studierenden nehmen in einem differenzierten Blick verschiedene konzeptionelle Gestaltungsstrategien der Bücher wahr, die eng mit literaturwissenschaftlichen Befunden zur Entwicklung ökologischer Sachbilderbücher korrelieren.
- 2) Ihr pädagogischer Blick verengt das potenzielle Wirkungsspektrum der Bücher allerdings ausschließlich auf ihre sachkundlichen Aussagegehalte, denen ein unkritischer Absolutheitsstatus zugewiesen wird. Literarästhetische Dimensionen der Lektüren werden eher marginalisiert und nicht wahrgenommen.
- 3) Die Struktur der antizipierten pädagogischen Situation ist dabei dergestalt konzipiert, dass den kindlichen Adressat*innen zwar ein Angebot zum Nachdenken zugemutet werden kann, dass dieses aber doch in einer Ausrichtung und Orientierungsfunktion in der Regel eindeutig und wertend sein soll.
- 4) Dabei übersetzen die Studierenden zeitgenössische gesellschaftliche Narrative in pädagogische Programmatiken, wenn den Sachbilderbüchern eine unmittelbare Bildungsfunktion zugesprochen wird, die von den Büchern über die Kinder auch an die Erwachsenen vermittelt werden soll.

Damit zeigt sich eine potenzielle Engführung der pädagogisch-didaktischen Reflexion der Studierenden. Professionalisierungstheoretisch wäre zu diskutieren, wie hochschuldidaktische Angebote von diesen professionellen Orientierungen auf die Sachbilderbuchlektüre ausgehend den Blick der Studierenden auf das diskursive Potenzial möglicher Bilderbuchlektüren öffnen können. Kinder dabei nicht nur als zu orientierende, sondern als differenziert weltwahrnehmende und reflektierende Subjekte wahrzunehmen, scheint ein zentraler Ansatzpunkt dieser Überlegungen zu sein. Weiterhin wäre zu bedenken, wie auch das gesellschaftlich ja durchaus diskursive Potenzial von Umwelt- und Klimaschutzfragen in der Schule verhandelt werden kann, um bei aller Dringlichkeit des Themas auch die Grundsätze politischer Bildungsprozesse – z.B. das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens⁶ – nicht aus dem Blick zu verlieren.

Literatur

- Batty, Dustin (2016). *Animals are people too. An Ecocritical Exploration of Fantasy in Environmental Children's Literature*. [Masterarbeit, University of Northern British Columbia]. HABRI Central. Resources for the Study of the Human-Animal Bond (<https://doi.org/10.24124/2016/1221>, abgerufen am 29.06.2023)
- Behnken, Imbke & Zinnecker, Jürgen (2001). *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Kallmeyer.
- Bennewitz, Hedda (2005). *Handlungskrise Schulreform. Deutungsmuster von Lehrenden zur Einführung der Förderstufe in Sachsen-Anhalt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertolino, Fabrizio & Perazzone, Anna (2021). Paper farms. A content analysis of sixty children's picturebooks on farming and the rural environment. In Nina Goga, Sarah Hoem

6 <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> (28.08.2024)

- Iversen & Anne-Stefi Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches* (pp. 140–157). Scandinavian University Press (<https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021>, abgerufen am 29.06.2023)
- Bögelein, Nicole & Vetter, Nicole (2019). Deutungsmuster als Forschungsinstrument – Grundlegende Perspektiven. In dies. (Hrsg.), *Der Deutungsmusteransatz* (S. 12–38). Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2010). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Budrich.
- Brandt, Susanne (2018). Worte verwandeln – Bilder beflügeln: Erzählmöglichkeiten zur nachhaltigen Entwicklung in Öffentlichen Bibliotheken entdecken und fördern. *kjle&m*, 70 (2), 76–81.
- Braun, Anna (2020). Bildung in und mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur? In dies. (Hrsg.), *Bildung in und mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 1–15). Schneider Verlag Hohengehren.
- Buell, Lawrence (2014). Environmental Writing for Children: A Selected Reconnaissance of Heritages, Emphases, Horizons. In Greg Garrard (Ed.), *The Oxford Handbook of Ecocriticism* (pp. 408–422). Oxford University Press (<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199742929.013.027>, abgerufen am 29.06.2023)
- Bühler, Benjamin (2016). *Ecocriticism. Grundlagen – Theorien – Interpretationen*. Metzler Verlag.
- Clark, Timothy (2019). *The Value of Ecocriticism*. Cambridge University Press (<https://doi.org/10.1017/9781316155073.001>, abgerufen am 29.06.2023)
- Curry, Alice (2017). „The Trees, they have long memories.“ Animism and the ecocritical imagination in indigenous young adult fiction. In Celia Belmiro, John Stephens, Alice Curry, Li Lifang & Yasmine Motawy (Eds.), *The Routledge Companion to International Children's Literature* (pp. 57–65) (<https://doi.org/10.4324/9781315771663>, abgerufen am 29.06.2023)
- Dahrendorf, Malte (2004). Überlegungen zur immanenten Didaktik und Pädagogik der Kinder- und Jugendliteratur. In Karin Richter & Bettina Hurrelmann (Hrsg.), *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext* (S. 11–25). Beltz Juventa.
- Dobrin, Sidney & Kidd, Kenneth (Eds.) (2004). *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*. Wayne State University Press.
- Duckstein, Johanna & Ritter, Alexandra (2024). Kinder als Klimaretter*innen. Eine Korpusuntersuchung zur didaktischen Funktionalisierung von aktuellen Sachbilderbüchern zum Klima- und Umweltschutz. In Ricarda Freudenberg & Petra Josting (Hrsg.), *Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik* (S. 69–82). (kjl & m extra)
- Ewers, Hans-Heino (2013). Kinder und Natur, Kinder der Natur. Ansichten zum kindlichen Naturverhältnis vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart – ein Streifzug. In ders., Gabriele von Glasenapp & Claudia Maria Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 1–12). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ewers, Hans Heino, von Glasenapp, Gabriele & Pecher, Claudia Maria (Hrsg.) (2013). *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur*. Schneider Verlag Hohengehren.

- Glotfelty, Cheryll (1996). Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. In Cheryll Glotfelty & Harold Fromm (Eds.), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology* (pp. xv–xxxvii). The University of Georgia Press.
- Glotfelty, Cheryll & Fromm, Harold (Eds.) (1996). *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. The University of Georgia Press.
- Goga, Nina (2018). Children's Literature as an Exercise in Ecological Thinking. In Nina Goga, Lykke Guanio-Uluru, Bjørg Oddrun Hallås & Aslaug Nyrnes (Eds.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures. Nordic Dialogs* (pp. 57–71). Palgrave Macmillan (https://doi.org/10.1007/978-3-319-90497-9_1, abgerufen am 29.06.2023)
- Goga, Nina, Guanio-Uluru, Lykke, Hallås, Bjørg Oddrun & Nyrnes, Aslaug (Eds.) (2018). *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures. Nordic Dialogs*. Palgrave Macmillan (https://doi.org/10.1007/978-3-319-90497-9_1, abgerufen am 29.06.2023)
- Goga, Nina, Guanio-Uluru, Lykke, Hallås, Bjørg Oddrun & Nyrnes, Aslaug (2018). Introduction. In Nina Goga, Lykke Guanio-Uluru, Bjørg Oddrun Hallås & Aslaug Nyrnes (Eds.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures. Nordic Dialogs* (pp. 1–26). Palgrave Macmillan (https://doi.org/10.1007/978-3-319-90497-9_1, abgerufen am 29.06.2023)
- Goga, Nina & Pujol-Valls, Maria (2020). *Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day* (<https://doi.org/10.3390/su12187653>, abgerufen am 29.06.2023)
- Harms, Anna (2013). Natur und Umwelt in aktuellen Bilderbüchern. In Hans-Heino Ewers, Gabriele von Glasenapp & Claudia Maria Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 175–186). Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, Felix (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Gesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hollerweger, Elisabeth (2019). Vom Kind zum Weltretter. Aktuelle Proteste für mehr Klimaschutz wurden im Kinder- und Jugendbuch vielfältig antizipiert. *JuLit*, 45 (3), 37–45.
- Hurrelmann, Bettina (2004). Kinderliteratur Sozialisationsliteratur? In Karin Richter & Bettina Hurrelmann (Hrsg.), *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext* (S. 45–60). Beltz Juventa.
- Jentgens, Stephanie (2016). *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*. Beltz Juventa.
- Kepper, Matthis & Abraham, Ulf (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (4. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2017). *Bericht zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschl-esse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf, abgerufen am 29.06.2023)
- Köhler, Karlheinz (2013). Natur erleben – Natur erlesen. Wie Kinder ihre Umwelt begreifen. In Hans-Heino Ewers, Gabriele von Glasenapp & Claudia Maria Pecher (Hrsg.), *Lesen für die Umwelt. Natur, Umwelt und Umweltschutz in der Kinder- und Jugendliteratur* (S. 13–17). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2020). Begriffsdefinitionen. In Tobias Kurwinkel & Philipp Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 3–8). Metzler bei Springer (https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_1, abgerufen am 29.06.2023)

- Lieber, Gabriele (2019). Wissen kindgerecht kleingeschnitten, in Form gebracht und verpackt. Sachbilderbücher im Deutschunterricht. In Julia Knopf & Ulf Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher*. Bd. 1, Schneider Verlag Hohengehren.
- Lindenpütz, Dagmar (1999). *Das Kinderbuch als Medium ökologischer Bildung. Untersuchungen zur Konzeption von Natur und Umwelt in der erzählenden Kinderliteratur seit 1970*. Verlag Die Blaue Eule.
- Lison, Inger (2020). „The environment strikes back“ (Umwelt-)Katastrophen und Weltuntergangsszenarien in aktuellen Dystopien bzw. Future-Fiction. *kjle&m*, 72 (4), 43–49.
- Lüders, Christian (1991). Deutungsmusteranalyse. Annäherungen an ein risikoreiches Konzept. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 377–408). Westdeutscher Verlag.
- von Merveldt, Nikola (2020). Sachbuch. In Tobias Kurwinkel & Philipp Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 189–200). Metzler bei Springer (https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_23, abgerufen am 29.06.2023)
- Mikota, Jana (2019). Umweltbewusstsein mit Kinder- und Jugendliteratur vermitteln. In Jochen Heins & Christoph Jantzen (Hrsg.), *Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule* (S. 199–216). kopaed.
- Mikota, Jana (2015). Von geretteten Robben, ausgesetzten Bibern und Umgehungsstraßen. Der Umweltschutz in der Kinderliteratur der 1980er-Jahre. *kjle&m*, 67 (4), 29–38.
- Mikota, Jana & Pecher, Claudia Maria (2020). Klima-, Umwelt- und Naturschutz in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. *kjle&m*, 72 (4), 8–18.
- Milbradt, Björn (2020). Jugend, Politik und Engagement. Blinde Flecken und Herausforderungen am Beispiel Fridays for Future. *kjle&m*, 72 (4), 3–7.
- Nassen, Ulrich (Hrsg.) (1995). *Naturkind, Landkind, Stadtkind. literarische Bildwelten kindlicher Umwelt*. Fink.
- Ritter, Alexandra (2020). Angerührt sein und aufgerüttelt werden. Natur- und Umweltschutz im Bilderbuch. *kjle&m*, 72 (4), 57–63.
- Ritter, Alexandra & Ritter, Michael (2020). Was soll und was nicht sein darf! Orientierungen von Lehrenden zur Bilderbuchauswahl. In Frederike Schmidt & Kirsten Schindler (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung* (S. 111–126). Peter Lang.
- Ritter, Alexandra & Ritter, Michael (2022). Was kannst du tun? Klima- und Umweltschutz im Sachbilderbuch. In Gabriele von Glasenapp, Christine Lötscher, Emer O’Sullivan, Caroline Roeder & Ingrid Tomkowiak (Hrsg.), *Natur schreiben. Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung 2022*. Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung (S. 114–127) (<https://ojs.ub.uni-frankfurt.de/gkjl/index.php/jahrbuch/article/view/93/78>, abgerufen am 29.06.2023)
- Ritter, Michael (2021). Große Erwartungen. Von Erfüllung, Enttäuschung und Überraschung beim Lesen. *1001 Buch*, 4, 4–7.
- Schmidt, Frederike & Schindler, Kirsten (Hrsg.). (2020). *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung*. Peter Lang.
- Stemmann, Anna (2015). Gezeichnete Umwelt. Übergänge von faktuellem und fiktionalem Erzählen in der Graphic Novel. *kjle&m*, 67 (3), 69–77.
- Sutter, Tilmann & Charlton, Michael (Hrsg.) (1994). *Soziale Kognition und Sinnstruktur*. BIS-Verlag.

- Tamrin, Andi Febriana (2018). *Children's Literature. As a Way of Raising Environmental Consciousness*. (<https://www.researchgate.net/publication/325011433>, abgerufen am 29.06.2023)
- Ullrich, Carsten G. (1999). Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. *Zeitschrift für Soziologie*, 28 (6), 429–447.
- Vach, Karin (2020). Bilderbücher im Unterricht – Annäherung an eine literaturdidaktische Grundlegung. In Gabriela Scherer, Kathrin Heintz & Michael Bahn (Hrsg.), *Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur* (S. 23–38). WVT.
- Wanning, Berbeli & Stemmann, Anna (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258–270). Böhlau.
- Weninger, Robert (1994). *Literarische Konventionen. Theoretische Modelle. Historische Anwendung*. Stauffenburg.
- Wieser, Dorothee (2008). *Unterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Springer VS.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja & Steinbrenner, Markus (2015). Gemeinsam über Geschichten nachdenken und sprechen. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs. In Mechthild Dehn & Daniela Merklinger (Hrsg.), *Erzählen – Vorlesen – zum Schmökern anregen* (S. 136–145). Grundschulverband.
- Zapf, Hubert (2015). Kulturökologie und Literatur. In Gabriele Dürbeck & Urte Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 172–186). Böhlau.
- Zöhrer, Marlene (2020). Wissensbilder – Erzählen im Sachbilderbuch. In Tobias Kurwinkel, Corinna Norrick-Rühl & Philipp Schmerheim (Hrsg.), *Die Welt im Bild erfassen. Multidisziplinäre Perspektiven auf das Bilderbuch* (S. 129–145). Königshausen und Neumann. (Kinder- und Jugendliteratur intermedial Bd. 7)

Coda

Kreativwerkstatt *CultureNature Literacy*

Impulstexte für Kinder und Jugendliche

Wenn Wolf und Bärin zur Selbsthilfe schreiten

- Die Bärin: Hallo, mein Name ist Gaia, und ich bin ein Problem.
- Der Wolf: Du meinst, du HAST ein Problem.
- Die Bärin: Das auch. Aber in erster Linie BIN ich eines. Eine Problembärin, um genau zu sein. Liegt bei uns in der Familie.
- Der Wolf: Hey, dann bist du Brunos Schwester?!
- Die Bärin: Gestatten, Nummer JJ4. Bruno ist Nummer JJ1. Ich meine: war.
- Der Wolf: Dir ist aber schon klar, dass das menschengemachte Kategorien sind. Namen und Nummern, Bärin bla bla bla und JJ schieß mich tot ...
- Die Bärin: Und dir ist aber schon klar, dass mein Bruder auf eben diese feige Weise ... ich mag gar nicht daran denken! Abgeknallt, ausgestopft und aufgestellt! Im Museum! Als Schaustück!
- Der Wolf: Ups, Fettnäpfchen. Dabei sollte das hier ein respektvoller Safe Space sein.
- Die Bärin: Wollen wir noch einmal von vorne anfangen?
- Der Wolf: Vielleicht keine schlechte Idee. Also. Hallo, mein Name ist Isegrim, der was-weiß-ich-wievielte. Eigenschaften: schlau und hinterlistig. Und ich bin ein Problem.
- Die Bärin: Fabelhaft! Nach diesem Narrativ bin ich Meisterin Petz, gutmütig und freundlich – und trotzdem ein Problem.
- Der Wolf: Warum eigentlich? Wir machen doch nichts anders als der Mensch. Für unseren Lebensunterhalt sorgen, unser Revier abstecken ...
- Die Bärin: ... Namenspat*innen spielen für Wolfsberg, Wolfing, Wolfpassing, Wolfern, Wolfsgraben, Wolf in der Au ...
- Der Wolf: ... Bärenstein, Bärnbach, Ber...äh...lin. Könnte man ja durchaus als Ehre deuten. Gibt's eigentlich auch was mit „Mensch“?
- Die Bärin: Nicht, dass ich wüsste. „Menschhausen“ vielleicht? Egal. Jedenfalls auf der einen Seite dieses Gedöns um uns, und auf der anderen Seite Bären-Bashing, wo's nur geht. Das geht mir inzwischen gehörig auf den Pelz.
- Der Wolf: Ich fühle mich auch total gedisst. Was wohl dahintersteckt? Wahrscheinlich Urängste.
- Die Bärin: Wohl irgendwas zwischen Furcht und Ehrfurcht. Dass ich zum Beispiel auf zwei Beinen gehen kann, das hat dem Menschen schon immer imponiert.
- Der Wolf: Kein Wunder, mich gruselt es auch, wenn du das machst. Aber andererseits: Dich in klein und kuschelig mit Kunstfell ... würde ich mir sofort ins Regal setzen. Wenn ich eines hätte.

- Die Bärin: Du meinst diesen Dauerhype rund um die Teddys. Den verstehe bitte, wer will. Genau wie diese Schieß-Sucht.
- Der Wolf: Das Thema kam jetzt aber nicht von mir, gell? Außerdem heißt das neuerdings „Entnehmen“. Als wäre man danach nicht weniger tot.
- Die Bärin: Ich meine SCHNAPPSchüsse, lieber Wolf. Mit Smartphones, Wildkameras und dergleichen. Sind ja allgegenwärtig. Erst gestern habe ich wieder dein Hinterteil in den Sozialen Medien gesehen. Wie du an einem Bushäuschen vorbeiläufst. Und wie du dann ums Eck biegst. Darunter tausend Kommentare ...
- Der Wolf: ... wahrscheinlich wie immer in die Richtung: „Frechheit! Jetzt kommt uns der Wolf schon direkt ins Gehege und benutzt unsere Straßen!“ Dabei wäre ich schön blöd, wenn ich mich mühsam durchs Dickicht schlagen würde, wenn mir schon jemand den roten Teppich ausrollt. Wege sind für alle da, oder? Mein Hinterteil allerdings nicht, das gehört nur mir. Ich muss mich da mal schlau machen. Noch schlauer, haha. Denn das ist sicher nicht datenschutzkonform mit den Fotos. Persönlichkeitsrechte und so.
- Die Bärin: Bei der Gelegenheit kannst du gleich die Sache mit dem Anfüttern ansprechen. Das ist mir passiert. Und dann, als ich mich an den Menschen gewöhnt hatte, hieß es plötzlich: Raubtier, Schadtier ... ach, nenn es wie du willst. Jedenfalls weg damit. Gut, der Typ war passenderweise Imker.
- Der Wolf: Und da ist es wieder. Das alte Feindbild aus der Zeit, als Viehzucht und Ackerbau modern wurden. Die Bärin, die Bienenstöcke leerräumt.
- Die Bärin: So wie der Wolf die Weide.
- Der Wolf: Aus reiner Mordlust.
- Die Bärin: Tust du ja auch, oder? Nach dem Motto: Kill drei, friss eins.
- Der Wolf: He, jetzt wirst du aber übergriffig. Warum gibt es hier niemanden, der/die moderiert? Normale Selbsthilfegruppen haben so jemanden. Und wenn ich es mir richtig überlege, sitzen da auch mehr Tiere darin.
- Die Bärin: In normalen Selbsthilfegruppen sitzen gar keine Tiere.
- Der Wolf: Auch wieder wahr. Ich bestehe trotzdem auf eine Moderation.
- Die Bärin: Es hat geheißt, die übernimmt die Spanische Wegschnecke.
- Der Wolf: Dann dauert das wohl noch. Und bis dahin?
- Die Bärin: Sorry, lieber Wolf. Fairness forever!

Samen-Sinniererei

Hier liege ich also. Rund um mich alles kühl und dunkel. Ab und zu schaut ein Regenwurm vorbei – so weit, so aufregend. Ist sicher nicht jedes Samens Sache, aber ich mag es gerne wie es ist. Hab's mir richtig gemütlich gemacht in meinem Feldbett. Kuschelig eingewickelt, in Humus vom Feinsten. Schließlich heißt es gerade: warten, warten, warten. Das schaffe ich. In aller Ruhe in mich gehen, bevor ich aus mir herausgehe. Wann genau das sein wird? Offen gestanden habe ich keinen Tau. Ich ahne nur, dass es danach ziemlich stressig wird. Wachsen, wachsen, wachsen. Darum jetzt erst einmal Wellnessurlaub, hier in meinem unterirdischen Universum. *Panta rhei, carpe diem* etcetera. Selbstfürsorge, wie es neuerdings heißt. Kann ich nur empfehlen!

Wie genau ich hier gelandet bin? Tut mir leid, Gedächtnislücke. Ich tippe mal auf eine klimaneutrale Anreise. Vielleicht mit der Schwerkraft, vielleicht hat mich auch der Storch gebracht. Wichtig ist, dass der Planet dabei bestimmt nicht zu Schaden kam. Sprich, reines Gewissen als Ruhekissen. Das ist wichtig, wenn man sich für den Klimaschutz stark machen will, so richtig Fridays-for-Future-mäßig. Als Pflanze bringe ich dafür die besten Voraussetzungen mit. Ich sage nur: Photosynthese. Natürlich weiß ich, was das ist! Ich weiß sogar, wie ich zu wachsen habe. Erst recken, dann strecken. Das habe ich sozusagen in mir drin. Altes Erbe von meinen Oldies. Und Erbe gut, alles gut.

Eine klitzekleine, nicht unwesentliche Information wurde mir allerdings vorenthalten. Nämlich, wer genau ich einmal werde. Blume? Baum? Busch? Im Idealfall duftend und unwiderstehlich. Die Vorstellung, von Bienen und Schmetterlingen umschwärmt zu werden, gefällt mir. Sicher und stabil geht genauso. Es ist nett, Vögeln behilflich zu sein. Früchte tragen? Ich kann es nicht ausschließen. Äpfel oder Zwetschken – würde mir beides gefallen. Im Grunde jedoch habe ich in Sachen Zukunft keinerlei Präferenzen. Mein Wunschzettel ist ein unbeschriebenes Blatt, mir ist jede Gestalt gleich lieb.

Ein bisschen hibbelig-kribbelig macht mich, dass das offenbar nicht alle so sehen. Dass es einen Unterschied zu geben scheint, zwischen beliebten und weniger beliebten Pflanzen. Zumindest erzählt man sich das in unseren Kreisen. Ein Plus oder ein Minus, ein Für oder ein Wider, ein Schwarz oder ein Weiß. Hey, ihr dort oben! Die ihr gerade das Sagen auf der Erde zu haben scheint! Wie wär's mit einem Bunt? Ich habe jedenfalls keine Lust darauf, vor meiner Zeit ausgerissen zu werden. Wenn ich schon alle Kraft aufbringe, um mich zu entwickeln und zu entfalten, dann will ich auch wirklich groß rauskommen. Leben und leben lassen, ihr Lieben! Egal, ob da ein Mini steht oder seine Mammutausgabe.

Dieses „Schubladiern“ finde ich ja höchst problematisch. Wo Schubladen sind, sind nämlich Kommoden und Kästen nicht weit, mit Schlössern und Schlüsseln. Und ich lasse mich nur ungerne einengen. Außer vielleicht im Tresor einer Saatgutbank, die mein Genie für später bewahrt. Aber ich schweife ab, wo war ich gerade ...

- ... Wie lang ich wohl leben werde? Ein Jahr, ein Jahrzehnt, ein Jahrhundert?
- ... Auf die Sonne freue ich mich. Die soll wunderbar sein.
- ... Der Regen aber genauso. Wie sich das Klopfen der Tropfen wohl anfühlt?
- ... Und der Wind, wenn er mich zaust?
- ... Ich bin so gespannt, ich platze fast vor Neugierde.
- ... PLOPP.
- ... Moment, was kracht da?
- ... Hey, was knackt da?
- ... Von wegen „fast“, ich platze tatsächlich!
- ... OMG, es geht los!
- ... Ich muss, muss, muss!
- ... Ihr dort oben, ich komme! Seid nett zu mir!

Tagebucheintrag eines Steins

Liebes Tagebuch!

Wie du weißt, führe ich ein ziemlich geregeltes Leben. Man könnte es „überschaubar“ nennen. Ich nenne es lieber „beschaulich“. Denn in dem Wort steckt Seelenruhe, und die ist keine Selbstverständlichkeit, wenn man eine schwere Kindheit hatte. Ich habe dir ja oft genug berichtet, von meinen ersten Zeitaltern auf diesem Planeten. Abwechselnd Kälte und Wärme, Spannung und Entspannung, Druck, Reibung, ein ächzendes Sich-Heben, Senken, Auffalten ... Bis irgendwann der Moment kam, an dem ich meine Größe gefunden hatte, meine Form, meinen Platz. Der Spuk war vorbei, und ich lag, wo ich zu liegen gekommen war. Konnte sein und spüren – und begann, dir zu schreiben.

Ich habe das Schmeicheln der Sonnenstrahlen mit dir geteilt. Das rhythmische Prasseln der Regentropfen und das Seufzen, mit dem eben noch tanzende Schneeflocken feststellten, dass sie bald nur noch eine Erinnerung sein würden. Ich habe dir erzählt, von meinem Entzücken, wenn sich ein Schmetterling von mir zu einer Rast verführen hat lassen. Und von meinem Entsetzen, wenn mich ein Steinmarder als Örtchen für seine Notdurft auserkoren hat. All das, liebes Tagebuch, kennst du schon von mir. Bist du dem Ganzen jemals überdrüssig geworden? Ich glaube nicht. Und wenn ja, hast du es gut von mir verborgen.

Heute jedoch ... heute gibt es Neuigkeiten, im wahrsten Sinne des Wortes. Weil etwas passiert ist, was mir in all meinem Dasein noch nie passiert ist. Ich wurde aufgehoben! In einer menschlichen Hand gewogen. Gedreht, gewendet. Betrachtet und begutachtet. Das Gefühl dabei? Schwer zu beschreiben, ganz schwer. Da war natürlich Überraschung, ein gewisses Aufschrecken. Schließlich bin ich bisher höchstens ein Stück weit geschubst worden. Dann und wann be- bzw. getreten. Nach oben oder unten, links oder rechts. Aber wenn du aufgehoben wirst, verlierst du mit einem Mal den Boden und die Bodenhaftung dazu. Du hältst die Luft an und schluckst. Du fühlst in dir einen kleinen oder größeren Schock. Das Gefühl von Furcht vielleicht, oder Angst oder gar Panik. Bei mir war es eine Mischung aus alledem. Schock-Furcht-Angst-Panik. Doch wenn du ein Stein bist, der nachdenkt – und du weißt, ich denke viel und gerne nach – dann kommt zu all den Bauchgefühlen sehr rasch der neugierige und unternehmungslustige Kopf. Und der sagt sich bzw. sagt dir: „Aber hallo!“

In Bruchteilen von Sekunden hat mir mein Verstand all die Möglichkeiten präsentiert, die mir offenstehen würden, sollte ich von dieser menschlichen Hand in eine menschliche Tasche befördert werden. Und darin weiter, an einen gänzlichen anderen Ort. Was ich vom Hörensagen wusste, mischte sich mit meiner Vorstellungskraft. Ich sah mich auf einem Ehrenplatz zwischen vier Wänden, als Sammlerstück bestaunt. Vom Hörensagen weiß ich, dass es Steine dorthin schaffen, und die Voraussetzungen habe ich durchaus. Ich bin nicht von schlechten Eltern – schwere Kindheit hin oder her. Ich sah mich als Stein, der etwas in Rollen bringt, einen Anstoß gibt, der erst sich verändert und dann, wer weiß, die Welt? Und dann sah ich ... wie der Boden, den ich eben erst verlassen hatte, wieder auf mich zukam oder besser wie ich auf den Boden zukam. Und wie ich letztlich wieder genau dort landete, wo ich gestartet war.

Was für eine Enttäuschung! Ich hätte weinen können, zum Steinerweichen heulen. So aufgelegt das klingen mag, es war so und nicht anders. Ich spürte, wie meine Seelenruhe ins Wanken kam, obwohl ich doch vollkommen still lag. In meinem alten Zuhause, wie eh und je. Und dann spürte ich etwas anderes. Ich war zwar dort gelandet, wo ich gestartet war. Nur

... andersrum! Mit dem Rücken nach oben. Und ist eine frische Sichtweise nicht mindestens so gut wie ein Ortswechsel?

Mehr morgen, liebes Tagebuch. Bleib mir gewogen!

Wieder und wieder, Seite für Seite.

Pilz-Tinder

Dass das gleich mal klar ist: Ich mache das nicht für mich, sondern für einen Freund. Der ist nämlich im echten Leben ein bisschen schüchtern. Tut sich schwer mit dem normalen Kontaktknüpfen und so. Digital hingegen geht. Da dachte ich mir: Meldest du deinen Kumpel einfach beim Pilz-Tinder an. Der Rest wird sich von selber ergeben. Eine Internetverbindung haben wir schließlich, hier im Wald. Einwandfreies Wood Wide Web. Da braucht er nur noch zu „swipen“, wenn ihm das Gegenüber gefällt. Den Rest erledigt der Algorithmus. Ich bin übrigens absolut dafür, den Naturgesetzen technisch unter die Arme zu greifen. Weil immer nur den Zufall Regie führen zu lassen – das kann’s auf Dauer nicht sein. Jetzt sehe ich gerade, ich muss ein Partner-Such-Profil ausfüllen. Eine ganze Menge Profil sogar. Und ich denke, es kann nicht schaden, dabei so originell wie möglich zu sein. Mit „Pilz sucht Baum“ wird es nicht getan sein, wenn man aus der langweiligen, uninspirierten Masse herausstechen will. Und „geswipt“ werden. Also los!

> Foto

Der Punkt ist trickreich. Wenn ich mir die anderen hier ansehe ... die sind doch eindeutig geschönt. Niemand zu groß, niemand zu klein, nicht eine Tannennadel auf der Kappe, keiner auch nur ein bisschen angeknabbert. Der eine lächelt, der andere nicht ... der eine ist Barträger, die andere glatt puh. Die Foto-Frage hebe ich mir für den Schluss auf.

> Über mich

Vorsicht, Falle! Wer hier einen stinklangweiligen 08/15-Lebenslauf runterleiert, hat gleich verloren. Ich bitte also um einen Musenkuss! Dankeschön: „Bin nicht Pflanze, bin nicht Tier, bin eine eigene Art. Außenrum ganz Held mit Hut, doch drinnen bin ich zart. Perfekt vernetzt zieh ich die Fäden. Du willst der Boss sein? Lass uns reden!“ Klingt recht ordentlich. Jetzt noch ein paar Gegensatzpaare dazu, das wirkt lässig. „Lieber: Regenwetter als Sonnenschein, Ameisenstraße als Schleimspur, Familienzauber als Einsiedelei ...“ Das muss fürs erste genügen.

> Interessen

Wieder schwierig. Wie ehrlich darf man bei sowas sein? Mein Freund ist eher der passive Typ. Bisschen rumstehen und ins Grüne schauen. Dann und wann ein paar Wassertropfen abperlen lassen. Das war’s dann bereits, in Sachen Dynamik. Moment, daraus lässt sich aber was Hipbes formulieren: „Achtsamkeit, Meditation, Waldbaden.“ So.

> Gewünschte Beziehung

Na endlich reden wir Klartext! Darum geht’s hier schließlich, oder? „Nach dem Verlust meines langjährigen Baum-Partners sehne ich mich nach einer neuen, symbiotischen Beziehung.“ Oder klingt das zu sehr nach Klammern? Klammern kommt nicht gut, heutzutage

wollen alle Freiraum. Probieren wir's mal so: „Suche: Baum. Biete: Raum. Gemeinsam: Traum!“ Ja, das hat was.

> Job

„Kommunikationsbranche.“ Perfekt.

> Ausbildung

„Autodidakt in der Schule des Lebens.“ Souverän.

> Wohnort

„Im Herzen ganz nah.“ Vielleicht einen Tick zu kitschig. Jedenfalls überspielt es die Tatsache, dass ein Ortswechsel nicht in Frage kommt. Wenn es dem perfekten Tinder-Baum-Match ernst ist, muss es sich schon selber in Bewegung setzen und herkommen.

> Geschlecht

„Diversest.“ Passt. Jetzt noch ein sprichwörtliches Bild von einem Pilz reinstellen, und die Sache geht online. Ich bin ja mal gespannt ... eine Buche wäre toll. Oder doch eine Tanne? Also, für meinen Freund natürlich! Nicht für mich.

Protokoll eines Löwenzahn-Abenteu(r)ers

Tag 1

Hallo, hier bin ich.

Tag 2

Oh. Bin wohl nicht alleine.

Tag 3

Hab bei den Kollegen nachgefragt: Wer? Wann? Was? Wo? Wie? Warum?
Alle ratlos. Noch.

Tag 4

Einstimmiger Beschluss, bis wir Näheres in Erfahrung bringen: einfach sein. Der Rest wird sich finden.

Tag 5

Meist warm und hell. Dazwischen frisch und feucht. Ich genieße.

Tag 6

Besuch!!! Alles gelernt über Bienen und Blüten, Löwen und Zähne – also: Löwenzähne.

Tag 7

Noch immer Aufregung, wegen gestern. Obwohl vielmehr Geduld angesagt wäre. Warten. Sich bereit machen für etwas Größeres. Schwierige Übung. Wann?

...

Tag?

Verflixt. Vor lauter Beschaulichkeit den Überblick verloren. Nun ist es gefühlte Wochen später, und alles anders.

Fühle mich gewandelt. Bin mehr als vorher. Mehr drin, mehr dran.

Will gleiten, in die Weiten. Jederzeit, ich bin bereit.

Huiii, es pustet mich. Tollkühn segle ich. Reiselust!

Was?

Schon vorbei? Der Boden naht?

Wo?

Hier? Mitten im Steinhart?

Wie?

Noch einen Tick nach links! Ein Stück bloß. Na also!

Warum?

Weil da ein Riss ist, eine Ritze. Weich, gemütlich, gerade richtig um sich niederzulassen.

Geschafft. Erst mal schlafen.

...

Tag 1, neue Zeitrechnung

Wieder anders. Bin Grün im Grau. Ganz klein noch, zart. Aber tatsächlich: Zähne!

Tag 2, neue Zeitrechnung

Ich behaupte mich. Mache mich breit. Beiße? Vielleicht!

Tag 3, neue Zeitrechnung

Rund um mich Vertrautes. Warm und hell, frisch und feucht. Dazu Ungewohntes: Rauschen, Rattern, Rußen ... Wer? Wann? Was? Wo? Wie? Warum?

...

Tag 21, neue Zeitrechnung

Mir ist ein Löwenkopf gewachsen. Prächtiges Gelb. Bin stolz und voll Zuversicht.

Tag 22, neue Zeitrechnung

... Besuch! Ich wusste, sie würde kommen! Nun auch alles gelernt über Land und Stadt, Wiese und Beton, Pfoten und Sohlen. Über Autoreifen auch. Aushalten und Durchhalten. Heilige Flora, bin offenbar mitten im Abenteuer gelandet.

Wer?

Besonders spannend wird es mit einem Wesen namens „Mensch“.

Wann?

Sobald es unsereins entdeckt.

Was?

Wirklich alles Mögliche: Freude, Groll, Aggression, Verzücktheit ... Verzweiflung?

Wo?

Ziemlich überall.

Wie?

Ausstechen, Ausreißen, Ausbrennen – aber genauso Bestaunen, Bepusten, Beknabbern.

Warum?

Das konnte mir die Biene auch nicht sagen.

Starker Tobak, jedenfalls.

...

Tag 23, neue Zeitrechnung

Die ganze Nacht nachgedacht. Dabei meine Mission gefunden:

Zähne zeigen. Unten festkrallen, oben strahlen. Besuch einladen. Noch mehr Besuch einladen. Fallschirme fabrizieren. Tausende davon. Auf guten Wind hoffen.

Möglichst

unterm Radar

fliegen.

Das ABC der CNL – eine assoziative Aufzählungsliste

A für:	den Ausgangspunkt
B für:	die Bilder im Kopf
C für:	den Culture Clash
D für:	die Dystopie
E für:	das Experiment
F für:	das Fabel-hafte
G für:	die Gedankengänge
H für:	das Hinterfragen (und -leuchten)
I für:	die Inspiration
J für:	das Je ..., desto
K für:	die Kuriosität
L für:	die Lautmalerei

M für:	das Menschengemachte
N für:	das Naturgeschaffene
O für:	die Orientierung
P für:	den Perspektivenwechsel
Q für:	das (Kreuz- und) Querdenken
R für:	den Resonanzraum
S für:	die Sinnsuche
T für:	den Traumzustand
U für:	die Utopie
V für:	die Verwirrung
W für:	das Wir
X für:	das noch Unbekannte
Y für:	das Yin (und das Yang)
Z für:	die Zielsetzung

Neulich, im Wood Wide Web

- Hallo! Hallooo? Ist da jemand? Test, Test, Test. Bitte melden!
- *Immer langsam mit den jungen Trieben. Wer funkt herein?*
- Na, ich!
- *Geht's genauer? Du bist schließlich nicht der Einzige hier. Stichwort: Wald vor lauter Bäumen und so.*
- Tschuldigung. Ich mache das zum ersten Mal. Bin frisch gesprießt, sozusagen.
- *Gesprossen.*
- Dann eben „gesprossen“. Jedenfalls neu. Jetzt würde ich gerne wissen, wie das läuft.
- *Gar nix läuft. Wir kommen bekanntlich nicht vom Fleck, stehen einfach nur rum. Und genau deshalb haben wir das Wood Wide Web entwickelt.*
- Wildkatzenvideos schauen, Flechten-Tattoos vergleichen, dazu Klatsch und Tratsch?
- *Na, na ... bei uns geht es um Essentielles. Um die Gemeinschaft! Jeder hilft jedem.*
- Das heißt, wenn ich was brauche, dann kann ich einfach um Hilfe bitten?
- *Genau. Wenn du extremen Durst hast, zum Beispiel. Oder wenn dir die Energie ausgeht. Dann können wir dir was von unseren Vorräten rüberschicken.*
- Echt? Das würdet ihr tun?
- *Sicher! Wir halten zusammen wie Pech und Zunderschwamm. Wenn einer von uns Stress kriegt, egal in welcher Form, dann legen sich die anderen für ihn ins Zeug. Oder für sie.*
- Einfach so?
- *Das Prinzip heißt: Solidarität. Du nimmst etwas, du gibst etwas. Eine simple Regel.*
- *Aber was, wenn man selber noch sehr klein ist? Ich tu mir echt schwer, mit Wasserteilen oder Nährstoffspenden. Ich will ja weiterwachsen, und ...*
- *Dafür hast du superwache Sinne. Null abgestumpft. Du kannst für uns Alarmanlage spielen.*
- Wenn ein Borkenkäfer kommt! Den kenne ich, der war Stoff in der Baumschule!
- *Der Borkenkäfer ist nur einer von vielen Baumfeinden. Leider. Den Rest wirst du instinktiv erkennen. Schädlinge, Krankheiten ... beim leisesten Verdacht bitte einmelden! Dann können wir anderen uns wappnen.*

- Und umgekehrt?
- *Austausch 24/7 und in alle Richtungen, Ehrensache. Sonst wär's ja kein Netzwerk.*
- Ihr könnt auf mich zählen. Dann bleibe ich angemeldet und logge mich nicht aus?
- *Genau, schön online bleiben. Und noch ein Tipp: Sei nett zu deinen Wurzelpilzen. Wenn die muffig sind, läuft die Verbindung extrem lahm. Das wünscht du dir nicht, glaube mir.*

Anthropozänische Sprichwortsammlung

mit Bezug auf den Boden:

- Das wäscht dem Feld den Boden aus.
- Humus ist goldener Boden.

mit Bezug aufs Wasser:

- Hohe Wasser sind tief.
- Bis dahin läuft noch viel (Trink-)Wasser das WC hinunter.

mit Bezug auf die Luft:

- In der Luft kann man nicht leben.
- Manch einer baut Schlösser in der Luft, weil auf dem Land keine Hütte mehr Platz hat.

mit Bezug aufs Feuer:

- Ein bekanntes Land schürt das Feuer.
- Kein Strom ohne Feuer?

mit Bezug aufs Licht:

- Wo Licht ist, da ist auch Stadt.
- Es werde Licht – oder auch nicht.

mit Bezug auf den Schall:

- Wenn man in den Wald hineinhört, so schallt es heraus.
- Technik ist Schall und Knall.

mit Bezug auf die Pflanzen:

- Pflanze, weit versetzt, gedeiht vorzüglich.
- Man kann sich selber kleine Bäume pflanzen.

mit Bezug auf die Tiere:

- Quäle nie ein Tier, zeig Herz! Denn sein Schmerz ist auch dein Schmerz.
- Jedem Tierchen sein Revierchen.

mit Bezug auf die Menschen:

- Der Mensch ist dem Menschen ein ... Mensch.
- Sinnieren ist menschlich.

Das Wesen der Schneeflocken

Es waren einmal zwei Wassertropfen, die kannten sich. Schon immer! Unzählige Male waren sie nach oben gestiegen, voller Dampf voraus, beflügelt von hoffnungsfrohen Erwartungen. Gemeinsam hatten sie die ewig gleiche Einweisung des Wettergottes über sich ergehen lassen: welche Formen ihnen theoretisch offenstanden und wovon die praktische Art ihres Wiederkehrens abhängen würde. Als hätte Wasser diesen Kreislauf nicht ohnehin verinnerlicht. Als wüsste es nicht um seine ideale Gestalt.

Von Aggregatzuständen sprach der Wettergott, manchmal sogar von Metamorphosen. Und je eisiger seine Temperaturen waren, desto hitziger wurde seine Rede. Bis die beiden Tropfen – um nicht zu sagen: Tröpfe – eines Tages nicht mehr an sich halten konnten. Sie prusteten heraus, ja, es fehlte nicht viel, und sie wären geplatzt. Da blieb dem Wettergott keine andere Wahl, als sie zu trennen. Ein Wink an den Wind, und es trieb sie auseinander. Weit entfernte der Wettergott sie, weit genug, dass der Rest seiner Unterweisung ohne neuerliche Störungen von sich gehen konnte.

Während sie in dieser Weite warteten, jeder für sich, wurde es Winter. Damit war es ausgemachte Sache: Nicht als Regen würden sie diesmal den Weg zurücknehmen. Sie würden als Schneeflocken wirbeln. Sie würden sich treiben lassen, und mit etwas Glück wäre das Tempo ein gemächliches. Nicht stürmisch, vielmehr tänzerisch, sodass sie die Vollkommenheit ihres Wesens in aller Ruhe bestaunen und bewundern konnten. Gab es etwas Schöneres zwischen Himmel und Erde? Jedenfalls nicht für sie.

Der erste Wassertropfen ging an die Sache heran, wie er es immer tat: Er ordnete sich innerlich. Er dachte an die üblichen Strahlen und Symmetrien, teilte sich im entsprechenden Maße, streckte sich und sammelte sich, fischte nach winzigen Teilchen, um sein kühnes Gebilde weiter wachsen zu lassen. Und weil alles wie von selber ging, als würden die Bestandteile eines Puzzlebilds sich ohne weiteres Zutun gruppieren, erlaubte er sich zur Krönung eine zarte Verrücktheit an den äußersten Rändern. Als hätte jemand filigranste Spitze über ihn gebreitet, sah er nun aus. Ohne, dass er selbst viel dazu hätte tun müssen. Eine wahre Schönheit des Werdens und Vergehens. Und so sank er zufrieden mit sich und dem Rest der Welt zu Boden.

Nicht etwa, dass der zweite Wassertropfen eine weniger vortreffliche Darbietung im Sinn gehabt hätte. Auch wusste er wie alle anderen um die klassischen Baupläne und ästhetischen Empfehlungen. Er hatte die Flocke, die er zu werden gedachte, direkt vor Augen. Allein: Er konnte anstellen, was er wollte, er scheiterte und scheiterte wieder. Was er auch zu arrangieren versuchte, es sah immer ein wenig ungenau aus. Zwar geriet die Konstruktion nie komplett aus dem Lot, und als Werk eines Anfängers hätte man sie vielleicht noch durchgehen lassen. Doch der Tropfen war, wie gesagt, ein erfahrener, mit allen Wassern gewaschener. Und obwohl er wusste, dass sich zwei Schneeflocken niemals ähnelten und gerade dieser Verschiedenheit ein großer Zauber innewohnte, wäre er gerne gewesen wie immer. Makellos. Vor allem makellos weiß.

Sei's drum, beschloss er irgendwann, und ließ sich seufzend sinken. Er sah die winzigen, schwärzlichen Teilchen, die ihm entgegentreiben. Nicht stürmisch, vielmehr tänzerisch. Er sah sie zum allerersten Mal und fragte sich, ob sie es waren, die ihm die Form verdorben hatten. Doch er sah auch die Menschenkinder, die ihm die Arme entgegenreckten, als wäre er ganz der Alte. Er sah das Leuchten in ihren Augen und fühlte sich bestaunt und bewundert. Mag sein, dass er weniger filigran gelungen war als der Wettergott es ihm seit Jahr

und Tag predigte. Aber vielleicht musste der Wettergott seinen Vortrag überdenken. Wach und wandelbar bleiben wie er selbst ... er, der Schnee einer neuen Zeit. Seinem liebsten Flockenfreund zumindest würde er von seiner Erkenntnis erzählen, wenn sie sich oben wiedersehen. Vorerst jedoch galt es zu glitzern, als gäbe es kein Morgen. Und wenn er nicht geschmolzen ist, ...

Laut- und Leisemalerei

Brummen. Summen. Krachen. Knarzen. Rascheln. Rauschen. Brüllen. Schwappen. Knistern. Flüstern. Quietschen. Röhren. Knuspern. Hacken. Pecken. Schreien. Reißen. Knallen. Piepsen. Schlitzen. Lallen. Spritzen. Bellen. Singen. Gluckern. Wummern. Tropfen. Fiepen. Zirpen. Tappen. Splittern. Schlabbern. Raspeln. Heulen. Sprechen. Miauen. Keckern. Platzen. Jaulen. Brechen. Plumpsen. Lodern. Knurren. Entrollen. Flattern. Rattern. Reiben. Wirbeln. Grollen. Rufen. Glucksen. Falten. Sirren. Pfeifen. Sausen. Brausen. Knacken. Schnellen. Mampfen. Zischen. Gurgeln. Strudeln. Nagen. Jodeln. Wispern. Schnattern. Prusten. Rieseln. Schnurren. Entfalten. Spannen. Zwirbeln. Spalten. Jammern. Kratzen. Piepen. Schaben. Huschen. Wedeln. Sprudeln. Winden. Quaken. Kichern. Bersten. Blitzen. Plappern. Schmatzen. Schnarchen. Lispeln. Wuseln. Wickeln. Wogen. Bröseln. Lachen. Krallen. Ächzen. Knattern. Puffen. Trompeten. Zwitschern. Schrammen. Plustern. Walzen. Wälzen. Kreischen. Donnern. Krabbeln. Schnäbeln. Japsen. Pochen. Trällern. Prasseln. Schnaufen. Seufzen.

So klingt die Erde. Mal bio, mal techno. Mal laut, mal leise. Mal sanft, mal wild.

Pilz und Pflanze. Berg und Boden. Mensch und Maschine. Wald, Wiese, Wind, Wasser. Tier, in tausend Sprachen. Kakophon statt monoton.

Und still? Ist es nie.

Anhang

Autor*innen

Prof. Dr. **Sebastian Bernhardt** ist Universitätsprofessor für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Münster. Er forscht und lehrt zu transmedialer Literaturdidaktik, außerschulischen Lernorten für den Literaturunterricht und machtreflexiver Literaturdidaktik.
sebastian.bernhardt@uni-muenster.de

Mag. Dr. **Susanne Blumesberger**, MSc., ist wissenschaftliche Bibliothekarin an der Universität Wien, leitet die Abteilung Repositorienmanagement PHAIDRA-Services, ist Obfrau der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung, ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. österreichische Kinder- und Jugendliteratur, Exilliteratur, Biografieforschung.
susanne.blumesberger@univie.ac.at

Dr. **Felix Böhm** ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Germanistik der Universität Kassel und forscht zu linguistischen, sprachdidaktischen und medienwissenschaftlichen Themen.
boehm@uni-kassel.de

Mag. PaedDr. Dr. **Simone Breit**, Leitung des Departments Elementarpädagogik an der PH NÖ, Studium der Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft, Kindergarten- und Hortpädagogin. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Führen und Leiten, Mentoring, Überfachliche Kompetenzen, Pädagogische Diagnostik.
simone.breit@ph-noe.ac.at

Mag. phil. **Ioana Capatu** ist Mitarbeiterin am Zentrum Zukünfte-Bildung der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Lehrende im Bereich Diversität. Schwerpunkte: Anthropozän, Mehrsprachigkeit, DaF/DaZ, Theater- und Dramapädagogik, kreatives Schreiben.
ioana.capatu@ph-noe.ac.at

Natalie Dederichs ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Englischen Seminar II der Universität zu Köln und Autorin von *Atmosfears: The Uncanny Climate of Contemporary Eco-fiction* (Transcript 2023). Ihre Forschungsschwerpunkte sind *Ecocriticism*, Literatur- und Kulturtheorie, Literaturdidaktik und nachhaltigkeitsorientierter Englischunterricht.
n.dederichs@uni-koeln.de

Dr. **Susanne Drogi** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik im Bereich Grundschuldidaktik Deutsch der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Zeitgeschichtliche KJL, Familienbilder in der KJL, Literaturdidaktik, Literarisches Lernen im Medienverbund, Kurzfilme als Gegenstände literarischen Lernens in der Grundschule.
susanne.drogi@paedagogik.uni-halle.de

Mag. Dr. **Sabine Fuchs** studierte Germanistik und Theologie in Graz, Medienwissenschaft in Berlin, lehrte, forschte und publizierte zuletzt als HS-Professorin an der PH Steiermark, wo sie das KiJuLit Zentrum für Forschung und Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur gründete und bis März 2022 leitete. Sie ist Proponentin und Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung, Liaison Officer von IBBY Österreich und aktuell Mitglied der Hans Christian Andersen Jury 2024.

sabinemfuchs4@gmail.com

Dr. **Sieglinde Grimm** ist Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Schwerpunkte sind Literatur im Unterricht, Interkulturelle Literatur/interkulturelles Lernen, Kulturökologie und Literatur/*Ecocriticism*, literarisches Verstehen sowie Bildung und Ästhetik im 18. und 19. Jahrhundert.

sieglinde.grimm@uni-koeln.de

Dr. **Christiane Hänny** arbeitete von 2018 bis 2023 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Rheinland-Pfälzisch Technischen Universität (RPTU). Ihre Forschungsschwerpunkte sowie das Dissertationsthema liegen in der Kinder- und Jugendliteratur sowie deren Didaktik. Im Januar 2024 hat sie das Referendariat für das gymnasiale Lehramt in Baden-Württemberg angetreten.

haenny@uni-landau.de

PD Dr. **Ines Heiser** vertritt derzeit eine Professur Germanistik, Literaturwissenschaft und Fachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Literaturunterricht und Diversität unter intersektionaler Perspektive, ästhetisches Lernen im Literaturunterricht, Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur und Leseförderung.

ines.heiser@uni-marburg.de

Dr. **Anna R. Hoffmann** ist Juniorprofessorin für Deutsche Literatur und ihre Didaktik am Germanistischen Institut der Universität Siegen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der empirischen Unterrichts-, Lehrer*innen- und Rezeptionsforschung sowie der Erforschung außerschulischer Lernorte.

anna.hoffmann@uni-siegen.de

Dr. **Christian Hoiß** ist Akademischer Oberrat am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf kulturwissenschaftlichen Zugängen im Sprach- und Literaturunterricht, mediendidaktischen Implikationen des digitalen Wandels sowie einer fachdidaktischen BNE-Forschung.

choiss@uni-koeln.de

PD Dr. **Elisabeth Hollerweger** ist Senior Lecturer an der Universität Bremen und leitet dort das Bremer Institut für Bilderbuchforschung. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind *Ecocriticism*/Kulturökologie, nachhaltigkeitsorientierte Literaturdidaktik und Bilderbuchforschung.

hollerweger@uni-bremen.de

Mag.^a **Edith Huemer** ist Lehrerin für Deutsch und Werkerziehung. Von 2022 bis 2024 war sie an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in den Bereichen Deutschdidaktik, Gender Studies und Kulturelle Bildung tätig.

e.m.huemer@gmail.com

Anne Hultsch, Priv.-Doz. Dr. phil., Institut für Slawistik der Universität Wien, Tätigkeit im Bereich der ost- und westslawischen Literatur- und Kulturwissenschaft, Schwerpunkte: Fragen kulturellen Transfers und des Übersetzens, Buchgestaltung, experimentelle Poesie und Poetik.

anne.hultsch@univie.ac.at

Dr. **Stephanie Jentgens** ist seit über dreißig Jahren mit der Erforschung und Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur beschäftigt. Heute ist sie an der Martin-Luther-Universität in Halle in der Ausbildung von Lehrkräften tätig. Arbeitsschwerpunkte sind das Unfertige in der KJL, die Erzähl- und Schreibdidaktik, die Literaturpädagogik.

stephanie.jentgens@paedagogik.uni-halle.de

Raila Karst ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik im Bereich Grundschuldidaktik Deutsch der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie promoviert zu Perspektiven von Primarschüler*innen auf (aktuelle) Gesellschafts- und Weltgeschehnisse im Gedicht. Forschungsschwerpunkte: Lyrikdidaktik, Sprachdidaktik & Kreatives Schreiben, Konzeptionen des Anfangsunterrichts und der DaZ-Didaktik.

raila.karst@paedagogik.uni-halle.de

Mag. **Thomas Kronschläger** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich der Literaturdidaktik am Institut für Germanistik der Technischen Universität Braunschweig. Sein Hauptforschungsinteresse gilt dem Gebiet Gender und Queer Studies im Literaturunterricht. Zusätzlich befasst er sich mit lehrer*innenseitiger Textauswahlkompetenz und anthropozöner Literatur im Deutschunterricht.

t.kronschlaeger@tu-braunschweig.de

Julia Kruse, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam (Grundschulpädagogik Deutsch), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lyrik im Deutschunterricht, literarisches Lesen und Schreiben, emotionale Bildung im Literaturunterricht, Naturverbindung durch KJL, individuelle Leseförderung (insb. Lesetheater).

jukruse@uni-potsdam.de

Ksenia Kuzminykh, Dr. phil., Studium der Germanistik und Anglistik; Promotion in der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur; zweites Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien; seit 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Georg-August-Universität Göttingen; Forschungsschwerpunkte: Weltliteratur, Narratologie, kinderliterarische Komparatistik.

ksenia.kuzminykh@uni-goettingen.de

Melanie Laibl, Mag. phil. Dr. phil., ist studierte Übersetzerin und Kommunikationswissenschaftlerin. Heute arbeitet sie literarisch, redaktionell und werblich – Hauptsache mit Buchstaben. Für ihre sprachspielerische Kinderliteratur und ihre Sachbücher wurde sie bereits vielfach ausgezeichnet, u.a. mit Würdigungen im Rahmen des Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreises (Staatspreis, Kollektion, Preis der Jugendjury), mit dem Wissenschaftsbuch-Preis und dem LESERstimmen-Preis.

post@melanielaibl.at

Anja Lange, Master of Arts Slawistik, ist seit 2020 DAAD-Lektorin am Kirgisisch-Deutschen Institut für Angewandte Informatik. Sie unterrichtet Deutsch als Fremdsprache, Landeskunde und Fachsprache Informatik. Ihre Forschungsschwerpunkte sind das autonome Lernen und die Sprachlernberatung.

anja.lange@inai.kg, anja.dsc@gmail.com

Dr. **Nils Lehnert** ist Lektor für Germanistische Literaturwissenschaft (Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur/-medien) an der Universität Bremen. Aus literaturtheoretischer, popkultureller, ökokritischer und gendersensibler Perspektive fokussiert er in Forschung und Lehre medienübergreifend Untersuchungsgegenstände aus dem Bereich der KJL/M.

NilsLehnert@uni-bremen.de

Felix Lempp wurde an der Universität Hamburg mit einer Arbeit zu Inszenierungen spatiolel Ordnungprozesse in Texten und Bühnenproduktionen des zeitgenössischen Stadttheaters promoviert. Er ist Postdoc am Institut für Germanistik der Universität Bern im Fachbereich Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen u.a.: Drama/Theater und Anthropozän, Literaturunterricht im Anthropozän, Literatur und Ökologie, Botanik und literarische Ästhetik.

felix.lempp@unibe.ch

Dr. **Inger Lison** wurde an der Georg August Universität in Göttingen promoviert und lehrt am Institut für Germanistik der TU Braunschweig Literaturdidaktik sowie Kinder- und Jugendliteratur. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Kinder- und Jugendmedien, der Gegenwartsliteratur, des seriellen Erzählens, der Literatur- und Filmkritik sowie der Autorschaftsinszenierung. Letzteres ist Gegenstand ihrer Habilitationsschrift. Im November 2019 hat Lison die Verwaltung der Astrid Lindgren-Datenbank von Frau Professorin Birgit Dankert übernommen.

i.lison@tu-braunschweig.de

Corinna Lüdicke arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Darmstadt im Bereich der Angewandten Linguistik und beschäftigt sich dort im Rahmen ihrer Dissertation mit der Wissensvermittlung in ökologischer belletristischer Kinder- und Jugendliteratur.

corinna.luedicke@tu-darmstadt.de

Dr. **Jana Mikota**, Oberstudienrätin im Hochschuldienst an der Universität Siegen in den Bereichen der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik. Schwerpunkte in der Forschung: aktuelle und historische Kinderliteratur, Theorie des Kinderromans, Kinderliteratur der DDR.

mikota@germanistik.uni-siegen.de

Dr. **Sophie A. Moderegger** studierte Grundschullehramt, unterrichtete als Grundschullehrerin und promovierte 2024 an der Universität Erfurt zu textfreien Bilderbüchern. Sie lehrt seit 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit den Schwerpunkten Literaturdidaktik, multimediale Zugänge zu Kinderliteratur und DaZ. Sie forscht im Bereich Kinder- und Jugendliteratur, Bilderbuch und Literaturdidaktik.

sophie_annerose.moderegger@uni-erfurt.de

Sandra Niebuhr-Siebert, Dr., Professorin für Sprachpädagogik und Erzählende Künste an der Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam. Forschungsschwerpunkte sind Leseförderung, ästhetisches Sprachhandeln. Sie leitet die Jury für die „100 schönsten Lyrikbände für Kinder und Jugendliche“.

sandraniebuhr@googlemail.com

Simon Probst, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Das naturkulturelle Gedächtnis im Anthropozän. Archive, Medien und Literaturen der Erdgeschichte“ an der Universität Vechta. Seine Dissertation *Instauration der Erde. Konstitutives Erzählen im Anthropozän und die kritischen Zonen der Literatur* (2023) wurde u.a. mit dem OLB-Wissenschaftspreis ausgezeichnet. 2022–2023 leitete er das von der Fritz-Thyssen-Stiftung geförderte Projekt „Schreiben und Lesen im Anthropozän. Grundzüge einer planetaren Literaturtheorie“. Forschungsschwerpunkte: Tiefenzeit, Nature Writing, ökologische Utopien, irdische Apokalypsen.

simon.probst@uni-vechta.de

Dr. **Alexandra Ritter** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik, Bilderbuch und Rezeption, Digitalisierung und ökologische Kinder- und Jugendliteratur. Sie ist Bundesvorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien.

alexandra.ritter@paedagogik.uni-halle.de

Dr. **Michael Ritter** ist Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: Bilderbuchforschung (Theorie, Rezeption, Didaktik), inklusiver Deutschunterricht und Lehramts-Professionalisierung. Er ist Sprecher des Netzwerks Bilderbuchforschung und Mitglied im Kollegium des DFG-Graduiertenkollegs 2731 INTERFACH.

michael.ritter@paedagogik.uni-halle.de

Sabine Röttig, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam (Grundschulpädagogik Deutsch), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: aktuelle Kinder- und Jugendliteratur, Naturverbindung durch KJL, Leseflüssigkeit und deren Förderung, insb. Lesen mit HörbuchApp und Lesetheater
sroettig@uni-potsdam.de

Michaela Rottmann, BEd, Leitung des NÖ Landeskindergartens Hohe Wand, Bachelorstudium *Elementarbildung: Inklusion und Leadership*, Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Schwerpunkte in der Lehre: Transitionen, pädagogische Konzepte, Resilienz.
michi.rottman@googlemail.com

Dr. **Jan-René Schluchter** ist Akademischer Oberrat an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Medienpädagogik. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Medienpädagogik und Inklusion/Inklusive Bildung, Medienpädagogik und Nachhaltigkeit/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienpädagogik und Animal Studies.
schluchter@ph-ludwigsburg.de

Andreas Schumann, Studium der Germanistik und Romanistik in München, Staatsexamen und Magister 1987, Promotion 1990, Habilitation 1998, Professur 2005, Lehre an den Universitäten München, Osnabrück und Köln, seit 2016 Professor an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik.
andreas.schumann@ph-vorarlberg.ac.at

Ernst Seibert, Mag. et Dr. phil., Univ.-Doz., 1997–1999 Mitarbeit am DFG-Projekt Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur an der Universität zu Köln. 1999 Begründung der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung. 2005 Habilitation. Lehre und Forschung an den Universitäten in Wien und in Graz; letzte Buchpublikation: *Kindheitsgenealogien. Literatur und Kindheit im „Jahrhundert des Kindes“ in Österreich* (2022).
ernst.seibert@univie.ac.at

Jan Sinning ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik der Universität Kassel und promoviert zum Thema ‚Das Böse im Hörspiel. Darstellung – Funktion – Ästhetik‘. Neben Hörmedien stellen Popliteratur und Kinder- und Jugendliteratur/-medien weitere Schwerpunkte seiner Forschungsarbeit dar.
sinning@uni-kassel.de

HS-Prof. Mag. Dr. **Carmen Sippl**, M.A., ist Chairholder des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene, Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte·Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Literaturdidaktik & Kulturpädagogik, *Futures Literacy*, wissenschaftliches Schreiben.
carmen.sippl@ph-noe.ac.at

Kaspar H. Spinner ist emeritierter Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg. Seine Schwerpunkte in der Forschung sind die Literaturdidaktik, das kreative Schreiben und die Kinder- und Jugendliteratur.

spinner@uni-a.de

Dr. **Anke Vogel** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Buchwissenschaft am Gutenberg-Institut für Weltliteratur und schriftorientierte Medien der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Zu ihren Schwerpunkten in Forschung und Lehre gehören die Kinder- und Jugendbuchforschung, Buchmarktforschung (Digitale Transformation, Kommunikation, Nachhaltigkeit) sowie die Lese- und Leser:innenforschung.

vogelan@uni-mainz.de

Univ. Prof. Dr. **Berbeli Wanning** ist Professorin für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Universität Siegen und Leiterin der dortigen Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen *Ecocriticism*/Kulturökologie, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Plant Studies sowie themenorientierte Literaturdidaktik.

wanning@germanistik.uni-siegen.de

Abstracts

Jana Mikota & Carmen Sippl

Zwischen Retro und Zukunft: ökologische Kinder- und Jugendliteratur in der Transformation

Welche Rolle kann die Kinder- und Jugendliteratur im Kontext einer nachhaltigen, ökologischen Bildung spielen? Eine ökologische Kinder- und Jugendliteratur ist seit den 1970er-Jahren eng verzahnt mit gesellschaftlichen Debatten. Sie kann sowohl als zeitdiagnostisches Medium als auch als Gestaltungsmedium im Kontext der Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung hinzugezogen werden. Die Beiträge in diesem Band zeichnen die Entwicklung der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur von einer Literatur der Aufklärung und Belehrung zu einer Literatur der literarästhetischen Sensibilisierung nach. Der Schwerpunkt liegt auf der erzählenden Literatur vom Bilderbuch bis zum Jugendroman, auf Lyrik und Drama nach 1970. Neben theoretischen Grundlagen zu kultureller Nachhaltigkeit/*CultureNature Literacy*, kulturökologischer Literaturdidaktik, Environmental Humanities stehen ökologische Narrative und Themen in literaturdidaktisch informierten Analysen im Fokus.

Simon Probst

Was ein Axolotl und eine Krone mit den großen Erzählungen unserer Zeit zu tun haben
Narrative und Geschichten in der ökologischen Kinder- und Jugendbuchliteratur

Der Beitrag fragt kritisch nach dem Verhältnis der Geschichten ökologischer KJL und den darin implizierten Narrativen. Ausgehend von einer Klärung des „Narrativ“-Begriffs zeigt der Beitrag dessen literaturdidaktische Implikationen auf, weist auf problematische Tendenzen von Narrativ-Konzepten im Kontext von ökologischen Transformationsprojekten hin und entwickelt einen Vorschlag zur narratologisch informierten Analyse der *narrativen Neigung* von Texten. Die zentrale Hypothese ist, dass die Gestaltung von Erzählinstanzen, -perspektiven und -situationen formale Verbindungen zwischen individuellen Geschichten und kollektiven Narrativen herstellt – und dass deren Analyse für Lesende Raum für Reflexion ihrer Beziehungen zu diesen Narrativen schafft. Dieser methodische Vorschlag wird in Close Readings von Emily Kapffs *Mein Traum von deiner Welt* (2022) und Linda Bondestams *Mein Leben als einsamer Axolotl* (2023) erprobt – in den Blick kommt die narratologische Gestaltung der Geschichten im Verhältnis zu dem Narrativ der individuellen Verantwortung und dem Narrativ einer posthumanistischen Dezentrierung des Menschen.

Jana Mikota

Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR und BRD

Der Beitrag widmet sich der Geschichte der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur seit den 1970er-Jahren und zeigt Entwicklungen in der BRD und DDR bis 1989, um dann eine

gesamtdeutsche ökologische Kinder- und Jugendliteratur vorzustellen. Dabei werden Veränderungen und Gemeinsamkeiten herausgestellt, denn in den beiden Ländern wurden seit den 1970er-Jahren Umwelt- und Naturschutz erörtert.

Corinna Lüdicke

Green Speech und Figurenzeichnung

Ebenen der ökologischen Identitätsförderung in Kinder- und Jugendliteratur

Ökologische Kinder- und Jugendliteratur soll ökologische Themen begreifbar machen, sodass ein entsprechendes Umdenken und Aktiv-Werden stattfinden kann. Diese Leserlenkung hin zum ökologisch handelnden Individuum kann einerseits über die Sprache und andererseits über das Storytelling – und damit auch über die Figur des kindlichen Umweltschützers – geschehen. Belletristische, ökologische Kinder- und Jugendbücher können exemplarisch herangezogen werden, um zu untersuchen, wie sprachliche Gestaltungsspielräume im Kontext von *Green Speech* zur Wahrnehmungslenkung der Rezipient*innen zur Unterstützung des ökologischen Narrativs genutzt werden. Sprachliche Umbenennungen können verwendet werden, um durch eindrückliche, spannungsgeladene Bezeichnungen eine stärkere Polarisierung zwischen Gut und Böse in der Erzählung zu erreichen. Dadurch sollen die Rezipient*innen an eine intensivere Auseinandersetzung und Reflexion dieser Thematiken herangeführt werden.

Jana Mikota

Umweltschützer*innen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur

Der Beitrag wendet sich der Frage zu, wie Umweltschützer*innen seit der Entstehung einer ökologischen Kinder- und Jugendliteratur entfaltet werden und zeigt, dass sie sich im Kinder- und Jugendbuch unterscheiden und zugleich von einer Fremdbestimmung zu selbstständigen Akteur*innen der Umweltbewegung wurden. Untersucht hierfür wurden Kinder- und Jugendromane, die nach 1970 in der BRD erschienen sind.

Berbeli Wanning

Unsere grünen Mitgeschöpfe

Eine dimensionale Ordnung der Pflanzenlektüren für Kinder

Kindern fehlen häufig Wörter, um die Natur, um Fauna und Flora in ihrer Vielfalt zu benennen. Aktuelle Pflanzenbücher für Kinder schaffen Abhilfe: Sie zeigen Pflanzen als grüne Mitgeschöpfe in Sachbüchern und fiktionalen Texten, eröffnen so neue Perspektiven: Pflanzen können die Hauptfiguren sein, Kinder und Pflanzen interagieren, erleben Abenteuer zusammen, und manchmal sind auch Fantasiewesen dabei. Doch auf welche Weise lässt sich dieses breite Angebot didaktisch nutzen? Der Beitrag plädiert dafür, nicht nur kategorial zu denken, sondern dimensional. Erfolgt die Auswahl der Lektüren nach Dimensionen und nicht ausschließlich nach Kategorien, werden die Bedürfnisse der Kinder stärker berücksichtigt. Das Wissen über Pflanzen wird über mehrere Kanäle aufgebaut, kognitiv, affektiv-

emotional und konativ. So lässt sich das volle Potenzial der aktuellen Kinder-Pflanzenliteratur zur nachhaltigen Bildung und literarisch-nachhaltigen Erziehung nutzen.

Christian Hoiß & Jan-René Schluchter

Ökologische Kinder- und Jugendliteratur und *Cultural Literary Animal Studies*

Tiere sowie das Verhältnis von Tieren und Menschen sind fester Bestandteil der Kinder- und Jugendliteratur (KJL). In vielfältiger Weise werden hierbei gesellschaftliche Perspektiven auf vorherrschende Tier-Mensch-Verhältnisse (re)produziert, bestätigt oder verhärtet – aber zugleich auch Räume für Gegenentwürfe eröffnet. Vor diesem Hintergrund fordern die *Cultural Literary Animal Studies* dazu auf, sich mit der Darstellung von Tieren und Tier-Mensch-Verhältnissen in der KJL und deren Bedeutung für die gesellschaftliche Konstruktion von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen zu befassen. Gleichzeitig rückt hierbei die Didaktisierung von KJL in den Fokus. Ausgehend von Überlegungen der *Cultural Literary Animal Studies* möchte sich der Beitrag mit den vielfältigen Repräsentationen von Tieren und Tier-Mensch-Beziehungen in der KJL auseinandersetzen und Verbindungen zur ökologischen KJL entfalten.

Felix Lempp

Dramatische Texte als Medien der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur

Der Artikel skizziert, auf welche Weise das Kinder- und Jugenddrama ökologische Fragestellungen bearbeitet und welche didaktischen Potenziale entsprechende Texte bei der Behandlung im Unterricht aufweisen. Er geht dazu in fünf Schritten vor: An die Klärung des Gegenstandsbereichs (1) schließt sich eine historische Perspektivierung an, die am Beispiel der Umwelt-Trilogie des GRIPS-Theaters (1977–1990) historische Entwicklungslinien des ökologischen Kinder- und Jugenddramas vor dem Hintergrund der Geschichte einer ökologischen Kinder- und Jugendliteratur skizziert (2). Darauf folgt die exemplarische Analyse von Lorenz HIPPES Jugenddrama *2050 – ein Tag im November* (2008) aus ökokritischer Perspektive (3), bevor das vierte Kapitel die didaktischen Chancen ökologischer Stücktexte für Kinder und Jugendliche bzw. von Kindern und Jugendlichen entwickelt (4). Am Ende werden die vorgestellten Themensetzungen und didaktischen Potenziale des ökologischen Kinder- und Jugenddramas zu ausgewählten SDGs in Verbindung gesetzt (5).

Corinna Lüdicke

Der ökologische Kriminalroman

Navigation zwischen Plot, Clues und Wissensvermittlung

Die Gattung des Kriminalromans dient dem intellektuellen Genuss und findet seit dem 18. Jahrhundert unter dem Titel *Jugenddetektivroman* auch Einzug in die Kinder- und Jugendliteratur. Im ökologischen Kriminalroman steht ein strukturbildendes und handlungsbestimmendes ökologisches Verbrechen im Mittelpunkt, das sich für den*die Leser*in am Ende kathartisch aufklärt. Der Öko-Krimi ermöglicht damit eine kindgerechte Ausein-

andersetzung mit ökologischen Verbrechen und ihren Folgen. Dabei kann durch das Aufbegehren der Detektive gegen Fehlverhalten und Verbrechen auf unökologisches Verhalten aufmerksam gemacht und ökologisches Wissen nebenbei vermittelt werden. Zudem eignet sich der Öko-Krimi zur Thematisierung und Kritisierung von Klassenunterschieden, Machtgefällen, Ausbeutung, Benachteiligung und Rassismus, da solche Aspekte in dem gesellschaftskritischen Genre elegant eingebunden werden können.

Natalie Dederichs

Roots of Evil

Ökohorror im gegenwärtigen Jugendroman

Im Angesicht globaler Herausforderungen wie etwa dem Klimawandel gewinnen furchterregende und monströse Darstellungen einer sich der menschlichen Herrschaft widersetzen und belebten Umwelt zunehmend an Relevanz in aktuellen Jugendromanen. Gerade durch die Darstellung einer handlungsfähigen und auf den jugendlichen Körper einwirkenden ‚Natur‘ laden Werke des Ökohorrors dazu ein, die Rolle des Menschen in seiner Umwelt – und sein Abhängigkeitsverhältnis zu dieser – neu und inklusiver zu denken. Wie dieser Artikel aufzeigt, stellt die so ermöglichte Konfrontation mit potenziell unterdrückten Ängsten gegenüber der eigenen Sterblichkeit und Vulnerabilität eine Chance für das literarische Lernen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung dar: So bietet sie eine ideale Basis für eine Aushandlung komplexer Konflikte im Zeitalter des Anthropozäns im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht.

Jana Mikota

Fantastische Kinder- und Jugendliteratur und das Anthropozän

Im Mittelpunkt des Beitrages geht es explizit um die Frage, ob eine fantastische Kinder- und Jugendliteratur eine Ausbildung einer nachhaltigen/ökologischen Haltung unterstützen kann. Literarästhetische Texte bieten per se aufgrund ihrer Beschaffenheit die Möglichkeit der Vieldeutigkeit, erschaffen fremde Welten, die an die realen Bedingungen geknüpft sind, die jedoch Zukunftsszenarien oder technische Entwicklungen zeigen können, die so in der realen Welt nicht zu finden sind, und regen so zu einer kritischen Auseinandersetzung an. Hinzu kommt das emotionale Erleben während der Lektüre, das Wissen wird erweitert und das Politische emotional erfahren. Damit bekommen auch fantastische Texte eine wichtige Funktion im Kontext der *Futures Literacy* und einer nachhaltigen Bildung.

Anna Rebecca Hoffmann

Ökologische Graphic Novels

In diesem Beitrag wird ein Überblick über ökologische Graphic Novels gegeben. Dazu wird auf eine Einteilung von grafischer Literatur in fiktionale und autobiografische Graphic Novels sowie Sachcomics mit fiktionalen Elementen nach Stemann (2015) zurückgegriffen. Der erste Bereich der fiktionalen ökologischen Graphic Novels wird dabei weiter ausdif-

ferenziert in fantastische, dystopische und komische Graphic Novels, da hiermit wiederum unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktlegungen sowie Darstellungsweisen in Bezug auf die Darstellung des Verhältnisses von Mensch und Natur und Umwelt einhergehen. Anregungen für mögliche Fokussierungen im unterrichtlichen Umgang mit den Graphic Novels werden bereits in den einzelnen Unterkapiteln gegeben. Im abschließenden Kapitel werden die Potenziale ökologischer Graphic Novels für den Deutschunterricht noch einmal übergreifend zusammengefasst.

Sandra Niebuhr-Siebert

Von der Natur- zur Ökolyrik und zurück

Brauchen Kinder Umweltkatastrophen in Versform?

Der Beitrag stellt die Ökolyrik in den Kontext politisch engagierter Naturlyrik. Vor dem Hintergrund aktueller politischer Debatten um Klima- und Umweltschutz ist eine Auseinandersetzung mit der Ökolyrik obligatorisch. Auffallend ist allerdings, dass von den vielen umwelt- und klimabezogenen Titeln, die in den letzten Jahren den Buchmarkt für Kinder und Jugendliche regelrecht überschwemmt haben, kaum ein Titel im lyrischen Genre erschienen ist. Gründe dafür sind u.a. in der empfundenen Gefahr moralischer Überfrachtung zu vermuten. In der Auseinandersetzung mit einzelnen Textbeispielen kann allerdings gezeigt werden, dass Lyrik insbesondere dann ihre ästhetische Kraft entfalten kann, wenn sie Lesenden Möglichkeitsräume offenhält, in denen moralische Autonomie gewährt wird.

Anke Vogel

Green Publishing

Ökologische Nachhaltigkeit im Kinder- und Jugendbuch

(Kinder-)Buchverlage stehen in Bezug auf ökologische Nachhaltigkeit derzeit vor großen Herausforderungen, können andererseits aber auch große Chancen nutzen und ihre hohe gesellschaftliche Relevanz unter Beweis stellen. Sie können als Agents of Change wirken, indem sie die Sustainable Development Goals (SDG) in verschiedener Weise unterstützen: durch entsprechendes Selektieren, Kuratieren und Distribuieren von Inhalten können sie Umweltkommunikation be- und vorantreiben und auf die Bereiche Bildung, Gleichberechtigung und Gerechtigkeit einwirken, indem sie denjenigen eine Stimme und eine Plattform geben, welche die Gesellschaft und Kultur zum Besseren wandeln. Andererseits sind sie als Unternehmen gefordert, nachhaltig zu agieren und Produktionsabläufe und Distributionswege kritisch zu hinterfragen und ggf. umzustellen. *Green Publishing* fasst diese verschiedenen Perspektivierungen zusammen und macht sie detaillierteren Analysen zugänglich.

Sabine Fuchs

Die Erschaffung der Welt und das Paradies – Geschichten zur Schöpfung

Die Frage, wie und woraus die Erde, Pflanzen, Tiere und letztlich der Mensch entstanden sein könnten, verbunden mit der Frage nach einem Schöpfer, einer Schöpferin, stellen sich

die Menschen seit Beginn der Menschheitsgeschichte. So entstanden über Jahrtausende hinweg sehr unterschiedliche Erzählungen über das Entstehen von allem, vielfältige Schöpfungsmythen, die weltweit erzählt werden und die jeweiligen gesellschaftlichen und geistesgeschichtlichen Strömungen spiegeln. In diesem Beitrag folgt auf einen kursorischen Überblick über diverse Modelle von Schöpfungsvorstellungen eine knappe Darstellung der aktuellen Leseweise(n) der biblischen Schöpfungsgeschichten. Beispiele von Publikationen aus der Kinderliteratur, die durch die Illustration einen neuen Zugang zum Text der Genesis anbieten und Publikationen, die biblische Texte als Inspirationsquelle sehen und Schöpfung neu interpretieren, bilden den Abschluss.

Julia Kruse & Sabine Röttig

Pflanzen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur

Literarische Verbindungen zwischen Mensch und Pflanze

In der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur wird ein verändertes Bewusstsein für Pflanzen sichtbar. Damit rücken diese Texte in das Interesse der *Plant Studies*, die ausgehend von neuen Erkenntnissen der Neurobiologie das (veränderte) Verhältnis zwischen Mensch und Pflanze in den Blick nehmen. Der Beitrag zeigt anhand zweier Romane, dass Pflanzen eine ausgeprägte Handlungsmacht wie auch eine emotionale Bedeutung erhalten, die Grenzen zwischen Pflanzen und Menschen verschwimmen und Pflanzen ein Eigenwert zugesprochen wird. Damit haben die untersuchten Texte großes Potenzial, der mangelnden Fähigkeit, Pflanzen bewusst wahrzunehmen, entgegenzuwirken. In einem didaktisch-methodischen Ausblick wird gezeigt, wie sich in Verbindung mit Methoden der Literaturdidaktik und der Wildnispädagogik eine Verhaltensänderung im Umgang mit Pflanzen anbahnen lässt.

Simone Breit & Michaela Rottmann

„Die Wiese blüht mit zartem Duft“

Der Lebensraum Wiese als Motiv literarischer Bilderbücher

Der Beitrag fokussiert auf ökologische Bildung in der frühen Kindheit und widmet sich der Wiese als Motiv im literarischen Bilderbuch. Dazu wird der Begriff Wiese eingangs aus drei Perspektiven holzschnittartig beleuchtet, ehe allgemeine Überlegungen zur Auswahl ökologischer Kinderliteratur mit dem Fokus auf das Bilderbuch angestellt und literarische Bildung in der frühen Kindheit mit BNE verzahnt werden. Der Hauptteil des Beitrags widmet sich dem Motiv Wiese im literarischen Bilderbuch, wobei nach einer kurzen historischen Einbettung ein Bilderbuchklassiker (*Da ist eine wunderschöne Wiese*) sowie zwei kürzlich erschienene Bilderbücher (*Es summt und brummt auf der Wiese* sowie *Kleine Blume, große Welt*) analysiert werden und ihr Potenzial, zur ökologischen Bildung beizutragen, eingeschätzt wird. Abschließend erfolgt exemplarisch eine didaktische Umsetzung für den Kontext der Frühpädagogik.

Ines Heiser

Wiesen – das vertraute Andere

Wiesen und ihre Bewohner*innen in der Kinder- und Jugendliteratur

Der Beitrag untersucht Wiesendarstellungen in Erzähltexten, aber auch in Sachbüchern für ein junges Lesepublikum. Analysiert wird jeweils, wie präsent Wiesendarstellungen in einem Genre sind. Daran anschließend wird skizziert, welche Merkmale Wiesen dort zugeschrieben werden und welche Funktionen sie erfüllen. In fiktional-realistischen Erzählungen haben Wiesen eine untergeordnete Bedeutung. Sie werden in Anlehnung an den Topos des *locus amoenus* hauptsächlich als ein etwas abseits liegender Schutzraum mit wenig individuellen Eigenschaften verstanden, der den Blick auf darin entstehende innere Entwicklungen der Figuren lenkt. In fantastischen Texten treten Wiesen häufiger auf. Sie erscheinen als friedlicher, archaischer oder bukolischer Raum, dort Lebende werden als schlicht, aber integer beschrieben. In den Sachbüchern werden Wiesen hauptsächlich als Lebensraum für Tiere aufgefasst, bei neueren Titeln zeigt sich ein Trend zur Verwissenschaftlichung der Inhalte.

Christiane Hänny

Naturlyrik und Biodiversität

Natur-ästhetische Bildung mit Akrosticha von Robert Macfarlane

Die beiden illustrierten Lyrikbände von Robert Macfarlane und Jackie Morris nähern sich der heimischen Flora und Fauna in unterschiedlich konzipierten Akrosticha sowohl sprachlich als auch bildästhetisch an. Das zu Beginn der beiden Bände jeweils angedeutete Narrativ über die verlorenen Naturbegriffe in der Sprache der Kinder schließt an die romantische Verbindung zwischen Natur und Kindheit an und schlägt gleichzeitig eine Brücke zum aktuellen Schwinden der Artenvielfalt. Der Beitrag arbeitet das (didaktische) Potenzial der deutungsoffenen lyrischen Texte heraus, die ihren Fokus auf die Vielfalt und die Schönheit der heimischen Natur setzen und dabei sowohl biologische als auch kulturelle, mystische und sprachspielerische Zugänge ganz ohne pädagogischen Fingerzeig wählen.

Sieglinde Grimm

Maja und ihre Nachkommen

Kulturökologisches Lernen mit literarischen Bienendarstellungen

Ausgehend von Kriterien einer kulturökologischen Literaturbetrachtung werden drei kinder- und jugendliterarische Texte zum Thema ‚Bienen‘ beleuchtet. Ziel ist es, die jeweils unterschiedliche Darstellung der Bienen als Basis für kulturökologisches Lernen in den Blick zu nehmen. Den Anfang bildet Waldemar Bonsels Kinderbuchklassiker *Die Biene Maja und ihre Abenteuer* (1912), der ab 1976 in einer Trickfilmfassung internationale Berühmtheit erlangte. Als Beispiel für die zeitgenössische Jugendliteratur dient Petra Posterts Roman *Das Jahr, als die Bienen kamen* (2017), in dem es um die Erfahrungen der 12-jährigen Josy mit einem Bienenstock geht. Stellvertretend für das Sachbuch folgt abschließend eine Betrachtung des 2017 mit dem Jugendliteraturpreis ausgezeichneten Sachbilderbuchs *Bienen* (2016) von Piotr Socha.

Inger Lison

Waldsymbolik in der Kinder- und Jugendliteratur

Dieser Beitrag skizziert die Verwendung des Topos Wald zunächst in der Allgemeinliteratur und schlägt im Anschluss einen Bogen zur Kinder- und Jugendliteratur. An ausgewählten kinder- und jugendliterarischen Texten der Gegenwartsliteratur und zwei Klassikern, nämlich J.R.R. Tolkiens *Der Herr der Ringe* sowie Astrid Lindgrens *Ronja Räubertochter*, soll aufgezeigt werden, welche mannigfaltigen Funktionen dem Wald dabei in seiner Kontextualisierung zukommen. Abschließend wird der Frage nachgegangen, inwiefern dabei Aspekte des Natur- und Umweltschutzes sowie aktuell geführte Diskurse literarisch verhandelt werden.

Sabine Röttig & Julia Kruse

Der Wolf in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur

Literarische Verbindungen zwischen Mensch und Tier

Seitdem sich der Wolf in Deutschland wieder ansiedelt, wird der Diskurs um ihn auch in der Kinder- und Jugendliteratur verhandelt. Dabei spielen kulturell und medial vermittelte Zuschreibungsprozesse eine wesentliche Rolle. Ziel des Beitrags ist es, anhand von jüngst erschienenen Kinderromanen das Wirkungspotenzial der Texte, zu einer Übernahme der Wolfsperspektive zu gelangen, zu analysieren. Unsere textanalytischen Untersuchungen zeigen, dass der Wolf als mehrdeutiges Wesen mit ausgeprägter Handlungsmacht dargestellt und die Perspektivierung und literarästhetische Gestaltung zu einer emotionalen Sensibilisierung der Leser*in beitragen kann. Auf diese Weise können die Texte auch in der außerliterarischen Welt eine Verbindung zwischen Mensch und Wolf ermöglichen, ohne den Wolf auf ein Bild zu reduzieren. Literaturdidaktische und Methoden der Wildnispädagogik können das Potenzial der Texte im Unterricht entfalten.

Stephanie Jentgens

Der Baum – Symbol des Lebens und Objekt der Zerstörung

Oder: Wie der Baum vom Objekt zum Subjekt seiner Geschichte wird

Der Baum steht in der ökokritischen Kinder- und Jugendliteratur als Symbol für die ausgebeutete Natur und gleichzeitig für eine utopische Hoffnung. An seinem Beispiel wird das ambivalente Verhältnis des Menschen zur Natur literarisch ausgeführt. Der Beitrag gibt einen Einblick in die Geschichte des Baums als Symbol in der Kulturgeschichte, um dann an drei Beispielen die literarischen Mittel herauszuarbeiten, mit denen der Baum im Sinne des *Ecocriticism* in aktueller Kinder- und Jugendliteratur ausgestaltet wird. Zur Beschreibung der ökokritischen Perspektive wird das triadische Funktionsmodell nach Hubert Zapf (2015) angewendet. Die ausgewählten Werke decken ein breites Spektrum der Kinder- und Jugendliteratur ab: vom fantastischen Roman bis hin zur erzählenden Sachliteratur, so dass unterschiedliche narrative Muster verdeutlicht werden können.

Kaspar H. Spinner

Garten in der Kinderliteratur

In diesem Beitrag wird das Motiv des Gartens in zwei Erzählungen und drei Gedichten der Kinder- und Jugendliteratur untersucht. Einleitend wird kurz auf die Geschichte der Gartenkultur eingegangen. Vorschläge für den Unterricht schließen den Beitrag ab.

Jana Mikota

Urban Gardening in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur

Der Beitrag zeigt das Phänomen des Urban Gardening in der aktuellen Kinderliteratur und geht auf die unterschiedlichen Darstellungen und Funktionen ein. Während das Gärtnern einerseits Arbeit und Erholung zugleich verspricht, wird andererseits der urbane Garten für Kinder auch ein Zufluchtsort, an dem Freundschaften entstehen können und Konflikte ausgetragen werden. Der Garten wird so auch zu einem Begleiter in der kindlichen Entwicklung. Eine Untersuchung des Gartens innerhalb der Kinderliteratur zeigt auch, wie sich dieser wandelt und wie kinderliterarische Texte auch an den gesellschaftspolitischen Diskursen um öffentliche Räume beteiligt sind.

Carmen Sippl

„Wer die Steine reden hört“

Stein-Geschichten im erzählenden Bilderbuch der Gegenwart

Steine sind nicht (nur) leblose Materie, sondern (auch) Held*innen von Bilderbuchgeschichten. In diesem Beitrag werden aktuelle Beispiele aus der Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt, die im Sinne des *Material Ecocriticism* Leser*innen zu einem Perspektivenwechsel einladen. Die kulturökologische Lektüre überprüft, wie die materielle Sichtweise auf nicht-menschliche Handlungsträger die Wahrnehmung des Mensch-Natur-Verhältnisses im Anthropozän verändert: Welche Art von Handlungsmacht (*agency*) entfalten Steine in kinderliterarischen Text-Bild-Narrationen? Wie formen sie das literarische Raum-Zeit-Modell? Welche wissenspoetologischen Impulse geben sie für geologisches Denken? Die Kurzanalysen werden um methodisch-didaktische Impulse ergänzt, die Stein-Geschichten für ästhetisches Forschen in transformativen Bildungsprozessen empfehlen.

Edith Huemer

Heidi – Zurück zur Natur

Gender, Kulturökologie und Medialität beim Almaufstieg

Johanna Spyris Erzählung von *Heidi*, 1880/81 erstmals als Doppelroman veröffentlicht, erschien 2015 als Film und als Serie. Auch diese Adaptionen folgen dem bereits bei Spyri angelegten ökologischen Narrativ von der Rückkehr zur Natur. Der vorliegende Beitrag untersucht dieses Narrativ anhand der Szene von Heidis Aufstieg auf die Alm inter- und transmedial sowie geschlechtertheoretisch. Daraus entwickelt er einen didaktischen Vor-

schlag für gendersensible literarische Bildung mit dekonstruktiver Filmpädagogik und Medienverbunddidaktik.

Sophie A. Moderegger

Vom natürlichen zum urbanen Ökosystem

Landschaftliche Transformation im textfreien Bilderbuch

Urbanisierung und die Transformation von Landschaften als wichtige Themen im Bereich der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur werden auch im Medium des textfreien Bilderbuches aufgegriffen. Eine Analyse von vier zwischen 1973 und 2020 erschienenen (nahezu) textfreien Bilderbüchern in Bezug auf die narrative Inszenierung von Raum sowie dessen Semantisierung zeigt, dass das ökologische Narrativ der verlorenen Natur über das Motiv des Wandels transportiert wird. Über die visuelle Darstellung von Veränderungen in einem fokussierten Landschaftsausschnitt, gezielt angelegten Oppositionen und die Inszenierung der Protagonist*innen werden Rezipient*innen aktiv in die Konstruktion der Erzählung einbezogen. So werden die wahrgenommene Landschaftsbiografie und Erfahrungen mit der eigenen Lebenswelt in Zusammenhang gebracht. Auf dieser Grundlage kann es gelingen, literar-ästhetisches Lernen und Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verbinden.

Christian Hoiß & Elisabeth Hollerweger

Von Maulwurfstadt nach New Valley

Technik in der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur

Kinder- und jugendliterarische Darstellungen von Technik sind seit jeher von Ambivalenzen geprägt, die historisch betrachtet die gesamte Bandbreite zwischen Technikeuphorie und Technikskepsis abdecken. Doch obwohl die zunehmende Bedeutung von Technik für moderne Gesellschaften in Werken der (ökologischen) Kinder- und Jugendliteratur gespiegelt, konterkariert und kritisiert wird, hat sich die Forschung damit bislang nur wenig befasst. Ausgehend von historischen Entwicklungen und aktuelleren Tendenzen nimmt der Beitrag dieses Desiderat zum Anlass, um anhand von Kuhlmanns Bilderbuch *Maulwurfstadt* und Raichs Roman *Equilon* Technik und ihre Bewertung in der KJL zu beleuchten. Den exemplarischen Analysen der Mehrfachcodierungen von Technik in den beiden Werken folgen konkrete Impulse für den Einsatz im Literaturunterricht.

Ioana Capatu

Zukünfte vorstellen

Eine Welt ohne Erdöl in der Kinderliteratur

Dieser Beitrag erkundet, wie ökologische Kinderliteratur, insbesondere das Sachbuch als Medium, nicht nur Auswirkungen auf die Umwelt beleuchtet, sondern auch die Schaffung nachhaltiger Zukünfte betont. Analytierte Sachbücher integrieren ästhetische und appellierende Elemente, erweitern die Perspektiven auf Kinder als aktive Akteur*innen und fördern

kritisches Denken. Der Fokus auf eine Welt ohne Erdöl inspiriert didaktische Ansätze, welche die Zukunftsvorstellungen Lernender anregen können. Die kindlichen Protagonist*innen in den Sachbüchern agieren als (Zukunfts-)Held*innen und verbinden den Erwerb von Wissen mit aktiven Handlungsmöglichkeiten.

Andreas Schumann

Müll im Bilderbuch

Der Beitrag zeichnet die Geschichte des Motivs ‚Müll‘ im Bilderbuch von den 1970er-Jahren bis heute nach, beschreibt Veränderungen in der Gestaltung und der Funktion der handelnden Figuren, thematisiert Übergänge zwischen Realistik und Fantastik und akzentuiert die Entwicklung hin zu ‚hybriden Texten‘ zwischen Erzählung und Sachbuch als aktuelles Phänomen.

Felix Böhm, Nils Lehnert & Jan Sinning

„Mit Vollgas in die Klimakrise“?

Multimodale Perspektiven auf Mobilität in der gegenwärtigen Kinder- und Jugendmusik

Literarische Darstellungen und Erzählungen von und über Mobilität, dem Erkunden fremder Orte oder dem Reisen durch Raum und Zeit sind in Kinder- und Jugendliteratur und -medien (KJL/M) omnipräsent. Davon ausgehend richtet dieser Artikel den Blick zum einen auf Mobilität, als menscheninduzierte, physikalische und qua Verkehrsmittel unternommene Fortbewegung, *und* zum anderen auf das Verhältnis der Mobilität zur Ökologie in der KJL/M, angesichts der Erscheinungsformen und Herausforderungen der Klimakrise. Vor diesem Hintergrund werden im ersten Schritt Typologien verschiedener Arten von Mobilität kulturökologisch eingeordnet sowie ein historischer Abriss über Mobilität in KJL/M erstellt, um anschließend spezifisch das Analysefeld Kinder- und Jugend*musik* auszuloten. Hierfür werden die Songs „Ein ganz normaler Sommertag“ (2020) von Deine Freunde und „Weltbewohner“ (2020) der Zuckerblitz Band untersucht, in denen Mobilität sowohl als (Mit-)Verursacherin der Klimakrise als auch als möglicher Lösungsweg dargestellt wird. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass sowohl Text_M als auch (Musik-)Video_M als multimodale Kommunikate fungieren, die sich sowohl für literatur- als auch für sprachwissenschaftliche Zugänge eignen.

Thomas Kronschläger

Hitze – von wenig Mythologie, viel Dürre, mangelnder sozialer Gerechtigkeit, stark divergierender Temperaturwahrnehmung, und schnell schmelzender Zivilisation in der Kinder- und Jugendliteratur

Hitze ist ein Phänomen, das in literarischen Texten, vor allem in seiner extremen Ausprägung, bereits lange verhandelt wird, in der Literaturwissenschaft und in der Literaturdidaktik aber bislang eher unterrepräsentiert ist. Vor dem Hintergrund der im Zuge des anthropogenen Klimawandels in Europa zunehmenden Hitzeperioden erscheint Hitze als

guter Fokuspunkt für vielfältige unterrichtliche Fragestellungen für den Zusammenhang zwischen Menschheit und der sie umgebenden Umwelt, die zeigt, dass ebendiese Trennung sich nicht aufrechterhalten lässt. Dafür werden Hitzedarstellungen in Bilderbüchern, Kinder- und Jugendromanen, Adoleszenz- und Postadoleszenzromanen referiert und didaktische Ansatzpunkte zu heißen Texten aufgeworfen. Fünf unterschiedliche Dimensionen werden dafür betrachtet: mythologische Hitzetexte, Klimadystopien, die hauptsächlich Dürre fokussieren, Texte, die Fragen nach sozialer Gerechtigkeit und sozioökonomischen Unterschieden thematisieren, die sich besonders an der Urlaubsfrage und dem Entfliehen aus den heißen Städten entzünden, und Romane, die unterschiedliche Hitzewahrnehmung in Migrationsromanen fokussieren, sowie Texte, die das Abschmelzen der Zivilisiertheit bei zu großer Hitze zeigen.

Ernst Seibert

Die Sintflut-Thematik als verborgenes Leitmotiv in den Kinderbüchern von Mira Lobe

Die Vielfalt von Themen, Stoffen und Motiven im Gesamtwerk Mira Lobes lässt sich in Gruppierungen überschaubar machen, für die hier einige Vorschläge skizziert werden. Als besonderes Grundmotiv ist dabei der immer wiederkehrende Sintflut-Gedanke, die Arche-Noah-Szenerie bzw. die Rettung von Tieren vor latenter Bedrohung zu erkennen, sowie auch die Solidarisierung von „natürlichen“ Feinden in Notsituationen. In chronologischer Sichtung wird erkennbar, dass sich Mira Lobe diesem Motivkomplex schon sehr früh widmet und ihn kontinuierlich fortentwickelt. In den Analysen einschlägiger Werke ist es insbesondere darum zu tun, hinter dem vermeintlich Niedlichen das latent Numiose zur Geltung zu bringen. So soll erkennbar werden, dass das hohe Maß an Wertschätzung, das ihr auch von ihren Schriftstellerkolleg*innen zuerkannt wurde, nicht nur in ihrem sprachlichen Können, sondern auch in der variantenreichen Vermittlung ihrer humanistischer Gesinnung begründet war.

Ksenia Kuzminykh

Eis als Relikt

Im Fokus des Beitrags steht die Thematisierung des Eises in der internationalen Kinder- und Jugendliteratur. Sein Ziel besteht darin, die narrativen Strategien für die Darstellung des komplexen Mensch-Natur-Verhältnisses herauszuarbeiten. Hierfür werden folgende Texte nach dem *Close-Reading*-Verfahren analysiert: *Der letzte Bär* von Hannah Gold (2022), *Unter Null Grad. Countdown im Eis* von Ele Fountain (2021) und *White Zone. Letzte Chance* von Katja Brandis (2017). Der Artikel beginnt mit einer kurzen Vorstellung und Analyse der Texte und wird durch ein didaktisches Modell arrondiert. Es kann festgehalten werden, dass in den ökologischen Katastrophen- und Risikonarrativen dystopische Szenarien als abwendbar konzipiert werden. Hierfür ist das unverzügliche Mitwirken jedes Individuums eine notwendige Disposition. Die narrativen Strategien der Hybridisierung faktualer und fiktionaler Inhalte sowie die Genese der Empathie für die bedrohten Tierarten haben das Potenzial, die lesenden Personen zu affizieren.

Susanne Blumesberger

Das Thema Schnee in der Kinder- und Jugendliteratur
Anhand ausgewählter österreichischer Beispiele

Der Beitrag gibt einen kurzen Einblick, wie das Thema „Schnee“ in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur v.a. der 1930er- und 1940er-Jahre vertreten ist. Dabei spannt sich ein sehr großer Bogen von sehr positiv, in Verbindung mit Stille und Besinnung sowie Spaß bei sportlicher Betätigung, bis zu extrem negativen Berichten, wie Stürzen, Lawinen oder Erfrieren. Das Vorkommen oder das Fehlen von Schnee kann jedoch auch eine metaphorische oder ökologische Bedeutung haben. Der Umgang mit Schnee prägt, vor allem in alpinen Lagen in Österreich, stark den Alltag, in früheren Zeiten noch viel stärker als heute und hinterlässt auch Spuren in der Kunst, wie beispielsweise in der Malerei. In den für diesen Beitrag ausgewählten literarischen Werken für Kinder oder Jugendliche wird deutlich, wie vielfältig und unterschiedlich dieses Motiv eingesetzt wurde und wird.

Anne Hultsch

Wassertropfen in der Hauptrolle
Tschechische Kinderbücher vom Nutzen des Wassers

Auf Basis von vier tschechischen Kinderbüchern, die 1935, 1941, 2018 und 2022 entstanden sind und in denen mit Wassertropfen in der Hauptrolle eine Erzählung um den Wasserkreislauf entfaltet wird, wird untersucht, welcher Nutzen dem Wasser in ihnen jeweils zugeschrieben wird. Während in den beiden älteren Büchern der Nutzen des Wassers für den Menschen (dessen Gesundheit, Energiegewinnung) im Mittelpunkt steht, nehmen die zwei neuen Bücher die Bedeutung des Wassers für die Flora und Fauna in den Blick. Je näher die Entstehungszeit der Bücher unserer Gegenwart ist, desto jünger ist das Zielpublikum, das bereits für die natürlichen Zusammenhänge sensibilisiert werden soll.

Susanne Drogi & Raila Karst

Sehnsuchtsort oder Müllhalde?
Meere und Ozeane in der aktuellen ökologischen Kinder- und Jugendliteratur

Dieser Beitrag widmet sich der Darstellung großer Gewässer, von Meeren und Ozeanen in aktueller Kinder- und Jugendliteratur. An diesem Narrativ zeigt sich in besonderem Maße die Komplexität zwischen menschlichem Eingriff in ökologische Systeme bei gleichzeitiger Abhängigkeit menschlicher Existenz vom Fortbestand stabiler Meere. Im Fokus steht die Frage, wie Kinder- und Jugendbücher ihre jungen Leser*innen für die Notwendigkeit des Umweltschutzes sensibilisieren können, um die nächste Generation zu verantwortungsbewusstem Handeln gegenüber unseren maritimen Ökosystemen zu ermutigen. In einer Korpusanalyse werden ausgewählte Werke der letzten fünf Jahre näher betrachtet, um zu zeigen, mit welchen Darstellungsstrategien komplexe Umweltveränderungen für junge Leser*innen zugänglich gemacht werden, indem bspw. wissenschaftliche Fakten mit fesselnden Erzählungen verschmelzen, um so das Bewusstsein für die Veränderung mariner Lebensräume zu schärfen. Damit werden ein Beitrag zum Verständnis der Darstellung gro-

ßer Gewässer in der zeitgenössischen KJL und Einblicke in die Vielfalt narrativer Strategien geboten.

Sebastian Bernhardt

Meeresverschmutzung

Aufstörende Perspektiven in der Kinder- und Jugendliteratur

Problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur nimmt sich aktuell insbesondere in Texten für jüngere Rezipient*innen der Thematisierung von Meeresverschmutzung an. In diesem Beitrag wird gezeigt, mit welchen Ästhetisierungsstrategien kinderliterarische (Bild-Text-) Medien die Probleme verfremdet darstellen und inwiefern sich aus diesen Darstellungsweisen ein Aufstörungspotenzial ergibt. Darauf aufbauend wird untersucht, wie die Texte zwischen pädagogischer Wertung und ästhetischer Eigengesetzlichkeit eingeordnet werden können. In einem letzten Schritt werden didaktische und unterrichtspraktische Perspektiven zur Sensibilisierung für Nachhaltigkeit ohne explizite Moralisierung entwickelt, wobei insbesondere ein kritisch-reflektierender Rezeptionsmodus angeregt werden soll.

Anja Lange

Die Welt bricht weg – das Thema Küstenerosion in der Kinder- und Jugendliteratur

Erzeugung von Empathie durch eine Identifikation mit den Protagonistinnen

In diesem Beitrag werden drei Kinder- und Jugendbücher analysiert, die den Fokus auf das Phänomen der Küstenerosion legen. Es wird gezeigt, wie diese komplexe Auswirkung des Klimawandels altersgerecht präsentiert wird und anhand der Protagonistinnen erfahrbar wird. Durch das identifikatorische Lesen entwickeln die Leser*innen Empathie mit den Protagonistinnen und stellen sich gleichzeitig die Frage nach den eigenen Handlungsalternativen. In einem Unterrichtsbeispiel wird deutlich, wie das Thema Küstenerosion als Diskussionsgrundlage im Unterricht verwendet werden kann. Schließlich wird im Fazit gezeigt, wie Empathie eine Grundlage der interkulturellen Kompetenz sein kann.

Anna Rebecca Hoffmann

Earthboi als „Mahnung an die Menschheit“?

Die ökologische Graphic Novel *Unfollow* aus der Perspektive Studierender

Ökologischer Literatur wird in der fachdidaktischen Literatur ein bedeutsamer Bildungswert zugesprochen, wenn es darum geht, Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) umzusetzen. In der Graphic Novel *Unfollow* wird die Geschichte von Earthboi als Klimaaktivist und Influencer erzählt, dessen Gruppierung sich schließlich radikalisiert und zum Massenselbstmord aufruft. Untersucht wird in diesem Beitrag, wie sich Bachelor-Studierende zu diesem grafischen Text positionieren und welches Potenzial sie diesem für den Deutschunterricht zurechnen. Dazu wurde ein literarisches Gespräch unter Studierenden aufgezeichnet und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Alexandra Ritter & Michael Ritter

Ökologische Sachbilderbücher im Seminargespräch

Eine empirische Rekonstruktion

Im Bildungssektor und in der Gesellschaft gewinnt das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zunehmend an Bedeutung (vgl. KMK, 2017). Klima- und Umweltschutz sind elementare Bestandteile der BNE. Auch der aktuelle Markt der Kinderliteratur spiegelt diese Entwicklung wider, da Kinderliteratur seit jeher eine wichtige Funktion für die Bildung und Erziehung Heranwachsender zugesprochen wird, die auch auf dieses Themenfeld angewendet werden kann. In der explorativen Studie interessieren uns die kollektiven Deutungsmuster von Studierenden des Lehramts Grundschule, die sich in Lektüregesprächen zu verschiedenen ökologischen Sachbilderbüchern rekonstruieren lassen. Dabei können drei Deutungsmuster hinsichtlich der Wirkung von ökologischen Sachbilderbüchern auf die kindlichen Adressat*innen, hinsichtlich der von den Büchern vorgenommenen Wertung und dem Einbezug möglicher Handlungsalternativen rekonstruiert und das Verhältnis von literarästhetisch und normativ-wertenden Elementen in den ökologischen Sachbilderbüchern aus Studierendensicht dargestellt werden.

Melanie Laibl

Kreativwerkstatt *CultureNature Literacy*

Impulstexte für Kinder und Jugendliche

Die Wahrnehmung frisch fokussieren, zu ungewohnten Blickwinkeln inspirieren: *Culture-Nature Literacy* als Anthropozänkompetenz (<https://cnl.ph-noe.ac.at/>) versetzt Leser*innen in die Lage, Natur und Umwelt aus ungewohnten Perspektiven wahrzunehmen. In diesen Impulstexten erleben sie etwa, wie Wolf und Bärin eine Selbsthilfegruppe gründen, weil sie die Spannung zwischen kuscheltierhafter Verniedlichung und konsequenter Verfolgung nicht mehr aushalten. Sie teilen die vorausschauenden Überlegungen eines Samens über seine möglichen, wahrscheinlichen, wünschenswerten Zukünfte. Sie blicken mit einem Stein in die tiefe planetarische Vergangenheit zurück und suchen einen Partner für den Pilz im Wood Wide Web. Die sprachspielerischen Texte von Melanie Laibl bedienen dabei augenzwinkernd die unterschiedlichsten Textsorten. Und sie sind als Einladung gedacht, den kreativen Faden aufzunehmen und im eigenen Denken und Gestalten weiterzuspinnen. So unterschiedlich die daraus entstehenden CNL-Umsetzungen naturgemäß ausfallen, es eint sie ein Ziel: die Natur als lebendiges Wesen wahrzunehmen und wertzuschätzen – und uns Menschen als Teil eines großen Ganzen zu verstehen.

Register

- Abfall 175, 376–384
Abholzung 68f., 138, 204, 209, 259, 269, 340, 343
Abenteuerreise 462
Absterben 440
Adoleszenzroman 410, 441, 571
Agency 52f., 55f., 83, 309–311, 372, 399, 401
Agents of Change 183, 188
Akt des Lesens 27
Angst 52f., 106, 109, 122–125, 129f., 141f., 171, 176, 218, 266, 273–276, 373, 464, 489, 501, 542
Animal Studies 19, 82–98
Anthropomorphisierung 88, 92, 206, 218, 250, 255, 388, 391
Anthropozän 13, 16–18, 20, 28, 32f., 122, 124f., 130, 133, 135, 138, 262, 307, 310, 319, 353, 357, 363, 369, 371, 416, 424, 508, 548
Anthropozänkompetenz 18, 100, 107
Anthropozentrismus 85, 90, 93, 95, 140, 143, 248, 292, 431
Antizipatorisches Lernen 252
Äon 312, 315–317
Arche Noah 416, 422f.
Artenreichtum 215, 458, 460f., 467
Artensterben 75, 94f., 99, 109, 135f., 353, 428, 433, 515
Artgerechte Tierhaltung 64
Atmosphäre 105, 294, 315, 369, 398, 494
Aufklärung 15–17, 37f., 40, 42, 46f., 52, 65, 69, 86, 103, 117, 143, 171, 218, 220, 299, 459, 519, 527
Aufstörung 473, 478
Aussterben 66, 122, 130, 136, 248, 433
Außenseitertum 491
Auto 387
Autobiografisch 148, 156f., 159
204–213, 229, 241, 258f., 262–266, 269, 277, 284–296, 303, 312, 315, 317, 340f., 343, 376, 420, 422f., 441, 488, 504, 541, 543f., 547f.
Baum der Erkenntnis 200f., 284f.
Bedrohungsszenarien 150
Behinderung 218, 490f., 495
Bienen 19, 219, 248–257, 295, 303, 541
Bienensterben 248, 255
Bildbetrachtung 467
Bilderbuch, 16f., 19, 217, 307f., 310, 320f., 424, 436, 445, 458–460, 463–467
Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) 16, 18, 107, 161, 216, 513
Biodiversität 238–247, 432
Blauer Engel für Druckerzeugnisse 184
Blumen 377
Börsenverein des deutschen Buchhandels 182–188
Chronos 313, 315–317
Chronotopos 311, 314
Climate Fiction 269
CNL siehe *CultureNature Literacy*
Comic 82, 88, 146–148, 155f., 159f., 162, 200, 316, 320f., 335, 356, 371, 392, 445, 459, 482f., 487–490, 492–494
Cradle-to-Cradle 185
Cultural Literary Animal Studies 82–98
CultureNature Literacy (CNL) 13, 15, 18f., 100, 107, 539–550
Dachgärten 78, 302–304
Dekonstruktion 83, 333
Deutscher Nachhaltigkeitskodex (DNK) 184
Deutungsmuster 514, 523f., 526–529
Dialogische Buchbetrachtung 223
Didaktische Begleitung 80
Diegetische Störung 471
Dimensionen 77
Diversität 15, 78, 302–305, 510

- Dokumentarische Methode 526
 Drama, dramatische Texte 99–111
 Dramapädagogik 369, 372
 Dürre 407f.
 Dystopie 104, 141, 153, 288, 391, 407f.
- Ecocriticism* 13, 15f., 309, 330, 513, 515f.
Ecohorror 122
 Einsamkeit 436
 Eis 427–436
 Eisbär 198, 244, 427f., 433, 441
 Eislaufen 436
 Eisschmelze 428
 Elektroauto 401
 Emanzipatorisches Jugendtheater 101
 Emotional 506
 Emotionale Distanz 475
 Emotionslenkung 474
 Empathie 14, 18, 76, 319–321, 487
 Energie 448f., 456
 Englischunterricht 127, 129
 Entlastungsfunktion 156
 Entscheidungsfindung 495
 Entwicklung 353f., 356, 358f.
 Entwicklungsraum 265
Environmental Doublethink 510
 Erdöl 369–375
 Erfahrung 484
 Erstarrung 438
 Erzählendes Bilderbuch 308
Ethical Literary Studies 281
 Ethisch 86, 90–93
 Extremwetter 259
- Fächerübergreifend 162, 244, 483
 Fantastik 133–145, 149, 229
 Fantastische Wesen 151
 Faszination 461
 Fauna 452, 456
 Flora 446, 452, 456
 Fortschritt 353, 355, 357, 358, 361
 Frieden 39, 120, 266f., 277, 281, 290, 376, 436, 443
 Fragilität 77, 125, 196, 430
 Freiräume 300
 Freude 436
- Fridays for Future* 182, 513, 528
 Frühe Kindheit 216f.
 Forest Stewardship Council (FSC) 184
 Future Fiction 134, 141
Futures Literacy 109, 134, 308
- Gans 380
 Gärtnern 299
 Garten 294–306
 Gartenbücher 298
 Gartendarstellungen 299
 Geborgenheit 289, 436, 442
 Gefahr 397, 436
 Generationale Verantwortung 103, 105
 Genesis 19, 194, 200f., 285, 419, 421
Geomaterialism 310
 Geschichte des Gartens 294
 Geschlecht 333
 Grafische Literatur 147
 Graphic Novel 146–166, 488, 501–512
 Grasland 230
Green Content 182
Green Publishing 19
Green Speech 49–58
 GRIPS-Theater 101f., 105
 Grotteske Elemente 152
 Grund- und Vorschulalter 235
- Handlungs- und produktionsorientierter
 Literaturunterricht 129
 Harmonischer Naturzustand 236
 Hasen 379
 Heldentum 439
 Hitze 405–415
 Hochwasser 423
 Hybridformen 159
 Hybridisierung 156, 357, 429, 434, 515
- Identifikationsangebot 27, 74, 117
 Identität 28, 125, 153, 259, 333f., 409, 420, 485f., 491f., 524
 Identitätsangebot 27, 29, 74
 Ikonische Darstellungen 196
 Immersion 472
 Informationsvermittlung 160
 Infrastruktur 343

- Insektensterben 248
Instrumentalisierung des Erzählens 29
Inszenierung 346
Intermediale Lektüre 335
International Publishers Association (IPA) 183f.
Interpretation 30
- Jahreszeiten 346
Jugendroman 16, 41, 47, 68, 70, 122–132, 137, 153, 251, 255, 262, 305, 356–358, 390, 405, 408f., 484, 488
- Kälte 436
Kairos 312, 315–317
Kampfsport 439
Kanon 417, 420
Katastrophennarrativ 355, 427
Kegelrobbe 381
Kinder 400
Kinder- und Jugendliteratur, ökologische *passim*
Kindergedichte 295
Kinderpflanzenbücher 75
Kindheit 16, 37, 65, 216, 267, 287, 299, 326–328, 330, 332, 341, 372, 389, 483, 516, 519, 542
Kindheitsparadies 286
Klima 287
Klimakollaps 429
Klimakrise 402, 507
Klimaveränderungen 13, 15–17
Klimawandel 485
Komik 155
Kreatives Schreiben 297
Kriminalroman 45, 66, 112–121
Kristallisation 438
Kulturelle Nachhaltigkeit 13, 15, 18f.
Kulturökologie 13, 16, 29f., 87, 99f., 108, 133, 217, 248, 281, 308, 310, 326, 385, 391, 393, 401, 515
Kulturökologische Literaturdidaktik 13, 17–20, 468
Kulturökologisches Lernen 249–257
Küstenerosion 482–497
Kuss 201
- Ländliches Leben 41
Landschaft 19, 30, 138, 142, 155, 198, 215, 218, 224, 259, 260, 279, 287, 307, 338–352, 431, 433, 436–438, 514
Lawine 436, 438, 442
Lebensbedingungen 154
Lebensfülle 460
Lebensgefahr 437
Lebensraum 215, 458
Leiblichkeit 315
Literarische Erfahrung 466
Literarisches Gespräch 504
Literarisches Lernen 244f., 347
Literary Animal Studies 273, 280
Literaturdidaktik 28f., 334, 371
Locus amoenus 229, 261, 268, 288
Lösungsmodell 464
- Material Ecocriticism* 308f.
Maulwurf 353f., 357f., 360f.
Maus 377
Medienverbunddidaktik 334
Meer 377, 471–481
Meeresverschmutzung 471–481
Mensch-Natur-Verhältnis 284
Mensch-Pflanzen-Verhältnis 204
Mensch-Tier-Grenze 82f., 277, 281f.
Mobilität 386
Möwe 382
Müll 315f., 376–384
Multimodal 146, 217, 320, 334, 385–404, 515
Musik 385–404
Musikvideo 393
- Nachhaltigkeit 29, 181–188, 244, 247, 513
Narration 339, 346, 350
Narrativ 27–36, 49, 197, 314, 328, 372
Narrativierungsstrategien 476
Narratologie 30, 34
Nashorn 377
Natürlich 82, 84, 86
Natur 82, 84f., 87, 89f.
Naturalisierung 326
Naturbeherrschung 291
Naturkatastrophe 396
Naturlyrik 238–247

- Natur-Mensch-Beziehung 219
 Naturschützer*innen 43
 Naturverbindung 204, 277f.
 Naturverständnis 140
 Naturwissenschaft 104
 Normalität 122, 394f.
 Nostalgie 392
 Numinose 418f., 421
- Öffentliche Gärten 305
 Ökofeminismus 330f.
 Ökohorror 122
 Ökokritik 389
 Ökokritisches Lesen 18, 310
 Ökologielinguistik 50
 Ökologie 376, 416–418, 420f.
 Ökologisch-biologisches Grundlagenwissen 234
 Ökologische Krise 68, 249
 Ökologische KJL *passim*
 Ökologisches Lesen 18, 310
 Ökosystem 338, 340f., 343, 347
 Ökonomie 289
 Orientierungen 523, 524
- Pädagogikkonvention 518
 Papierherstellung 183–185
 Paradiesgeschichte 199
 Personifikation 441
 Perspektivenvielfalt 125, 346
 Perspektivenwechsel 18, 20, 308, 320, 329, 371–373, 547
 Pflanzen 78, 204–214
 Pflanzenlektüre 73–81
 Phytopoetik 206, 213
plant blindness 204, 213
Plant Studies 18f., 137, 204
 Plastik 378, 380–382
 Plastikmüll 463
 Poetisch 465
 Poetische Zeitgenossenschaft 31
 Polyvalenz 509
 Posthumanismus 32
 Primarstufe 108, 309, 320, 372, 413, 475, 478, 522
 Problemorientierung 479, 514
- Professionalisierung 514
 Puppen 299, 313, 418, 421
- Qualle 381, 475
- Radikalisierung 508
 Rap 394
 Raumsemantik 345, 350
 Recycling 376, 378
 Regen 416, 419, 422, 445f., 448, 456, 541, 549
 Reinheit 440
 Reisebericht 440
 Reiseliteratur 440
 Relationalität 126
 Renaissance 198
 Repair-Prozesse 478
 Resilienz der Natur 202
 Ressourcen 360
 Revaluation 433
 Rezeption 28
 Risikonarrativ 434
 Road-Trip 388
 Rodeln 436
- Sachbilderbuch 225, 253–255, 308, 311, 370, 459, 513–536
 Sachbuch 233, 369
 Schifahren 436
 Schildkröte 377
 Schnee 436–444
 Schneeflocke 436
 Schneesturm 438
 Schöpfung 193–203, 419, 421
 Schöpfungsmythos 194, 421
 Schrebergarten 45, 252, 294, 301, 304f., 390
 Schrott 376
 Schulanfang 423
 Schutzfolie 185, 187
 Science Fiction 353
 SDG Book Club 182
 Seehund 381
 Seerobbe 377
 Sekundarstufe 107f., 146, 238, 333, 372, 413
 Sintflut 416–426
 Social Media 503

Solidarität 438
 Sommer 441
 Sonderausstattung 185
 Soziale Gerechtigkeit 408f.
 Sozialisationsliteratur 518
 Spaß 436
 Speziesismus 84, 90
 Sport 436
 Sprachverständnis 73
 Stadt 344f.
 Stein 307–325
 Stille 436
 Sustainable Development Goals (SDGs)
 182f.

 Tatort 267
 Taube 382
 Technik 353–361, 363–365
 Technisch 353–360, 363–365
 Technologie 353, 355f., 360f., 364f.
 Technologisch 353, 357f., 365
 Textfreie Bilderbücher 338–352
 Theatertext 99
 Tiefenzeit 17, 32, 309f., 316
 Tier-Mensch-Verhältnis 83–85, 91f., 94
 Tierlich 85, 90, 92–94
 Tier-Rettung 422–424
 Tod 436, 440
 Topographisch 345
 Topologisch 345
 Tourismus 436
 Transformation 339
 Transformative Bildung 29
 Transformatives Lernen 18
 Triadisches Funktionsmodell 105–107, 290,
 515

 Umwelt 86f., 93, 355–357
 Umwelt- und Naturschutz 69
 Umweltschützer*innen 51, 59–72, 116
 Umweltschutz 232, 376, 513
 Umweltkatastrophe 127, 159
 Unbelebte Umwelt 308
 Unergründlichkeit 459
 Unfall 438
 Urängste 539

Urban Gardening 298–306
 Urbanisierung 339, 344, 346f.
 Utopie 141f., 195, 391

 Vegetation 124
 Vegetationszyklus 222
 Verfremdung 473
 Vergänglichkeit 440

 Wahrnehmung 15, 65, 73, 83, 85, 93, 143,
 158, 204, 211, 216, 222, 249, 277, 280,
 295, 302, 307, 308f., 319, 327, 339, 346,
 373, 392, 396, 442, 479, 501, 517, 528
 Wal 377f.
 Wald 139, 258–272, 343, 345, 377
 Walross 381
 Wandel 344f.
 Wasser 445–457
 Wasserkreislauf 446, 448, 451f., 455
 Wassertropfen 445–457
 Weihnachten 436
 Weltenbaum 285
 Wertung 502, 505, 529
 Wiese 215–227, 228–237
 Wildnispädagogik 211, 280
 Wintersport 436
 Wissen 320
 Wissenspoetologisch 310, 314, 320
 Wohnungsnot 303
 Wolf 273–283
 Wolf-Mensch-Beziehung 273
Wood Wide Web 543, 547
 World Wide Fund for Nature (WWF) 184

 Zeichen- und Symbolsysteme 79
 Zeitbewusstheit 307
 Zeitreisen 390
 Zeitwahrnehmung 316
 Zerstörung 358
 Zivilisation 409–412
 Zoo 91, 418f.
 Zukünfte 369–375
 Zukunftsangst 108f., 369
 Zukunftsbilder 14f., 135, 338, 520
 Zukunftshorizont 27–29
 Zwischenbuchhandel 187



Johannes Dammerer | Christian Wiesner |
Elisabeth Windl (Hrsg.)

Mentoring als Möglichkeitsraum
Professionalisierung und Qualifizierung von
Lehrpersonen
Wahrnehmen, wie wir gestalten

Pädagogik für Niederösterreich, Band 14
Innsbruck: Studienverlag, 2023,
396 Seiten
ISBN 978-3-7065-6274-4



Carmen Sippel | Gerhard Brandhofer |
Erwin Rauscher (Hrsg.)

Futures Literacy
Zukunft lernen und lehren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 13
Innsbruck: Studienverlag, 2023,
464 Seiten
ISBN 978-3-7065-6263-8



Christian Wiesner | Elisabeth Windl |
Johannes Dammerer (Hrsg.)

Mentoring als Auftrag zum Dialog

Professionalisierung und Qualifizierung von
Lehrpersonen

Wahrnehmen, wie wir interagieren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 12

Innsbruck: Studienverlag, 2022,

524 Seiten

ISBN 978-3-7065-6164-8



Carmen Sippel | Erwin Rauscher (Hrsg.)

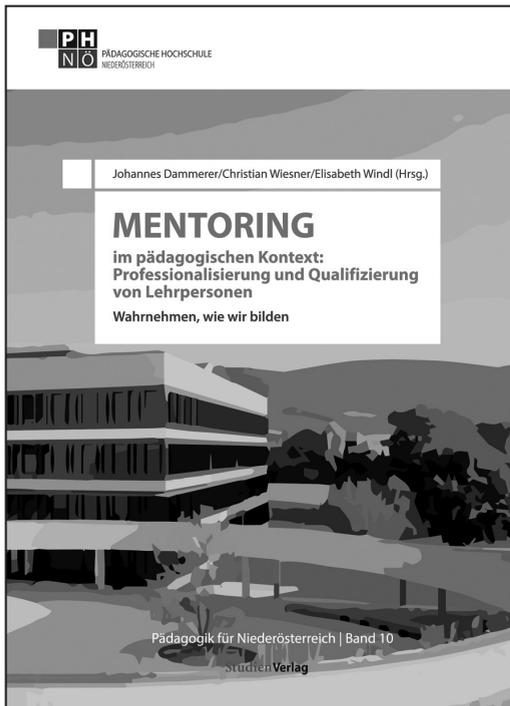
Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 11

Innsbruck: Studienverlag, 2022,

732 Seiten

ISBN 978-3-7065-6180-8



Johannes Dammerer | Christian Wiesner |
Elisabeth Windl (Hrsg.)

**Mentoring im pädagogischen Kontext:
Professionalisierung und Qualifizierung von
Lehrpersonen**

Wahrnehmen, wie wir bilden

Pädagogik für Niederösterreich, Band 10
Innsbruck: Studienverlag, 2020,
320 Seiten
ISBN 978-3-7065-6048-1



Carmen Sippl | Erwin Rauscher |
Martin Scheuch (Hrsg.)

Das Anthropozän lernen und lehren

Pädagogik für Niederösterreich, Band 9
Innsbruck: Studienverlag, 2020,
676 Seiten
ISBN 978-3-7065-5598-2



Christine Schörg | Carmen Sippl (Hrsg.)

Die Verführung zur Güte

Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert
Festschrift für Erwin Rauscher

Pädagogik für Niederösterreich, Band 8

Innsbruck: Studienverlag, 2020,

432 Seiten

ISBN 978-3-7065-4967-7



Claudia Mewald | Erwin Rauscher (Hrsg.)

Lesson Study

Das Handbuch für kollaborative
Unterrichtsentwicklung und Lernforschung

Pädagogik für Niederösterreich, Band 7

Innsbruck: Studienverlag, 2019,

264 Seiten

ISBN 978-3-7065-5935-5

Erwin Rauscher (Hg.)

Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 6



StudienVerlag

Erwin Rauscher (Hg.)

Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit

Pädagogik für Niederösterreich, Band 6

Baden: PH NÖ/Innsbruck: Studienverlag, 2015,

400 Seiten

ISBN 978-3-7065-5520-3

Erwin Rauscher (Hg.)

Lernen und Raum

Gebaute Pädagogik
und pädagogische Baustellen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 5



Erwin Rauscher (Hg.)

Lernen und Raum

Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen

Pädagogik für Niederösterreich, Band 5

Baden: PH NÖ, 2012, 399 Seiten

ISBN 978-3-7065-5564-7

Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 4



Erwin Rauscher (Hg.)

Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer zur Verbindung der
Menschen

Pädagogik für Niederösterreich, Band 4

Baden: PH NÖ, 2010, 490 Seiten

ISBN 978-3-7065-5563-0

Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

Schuldemokratie, Gewaltprävention, *Verhaltenskultur*

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 3



Erwin Rauscher (Hg.)

Schulkultur

*Schul*demokratie, Gewaltprävention,
Verhaltenskultur

Pädagogik für Niederösterreich, Band 3

Baden: PH NÖ, 2009, 448 Seiten

ISBN 978-3-7065-5562-3

Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik
für
Niederösterreich
Band 2



Erwin Rauscher (Hg.)

LehrerIn werden/sein/bleiben

Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung

Pädagogik für Niederösterreich, Band 2

Baden: PH NÖ 2008, 320 Seiten

ISBN 978-3-7065-5561-6

Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik
für
Niederösterreich

Festschrift zur
Gründung der



Erwin Rauscher (Hg.)

Pädagogik für Niederösterreich

Festschrift zur Gründung der PH NÖ

Pädagogik für Niederösterreich, Band 1

Baden: PH NÖ, 2007, 256 Seiten

ISBN 978-3-7065-5560-9

