

diMaG

Literatur und Ökologie



Ausgabe 1
2024

Digitales Magazin der Germanistik



Entstanden ist **diMaG** durch die enge Kooperation von Universitäten aus Athen, Istanbul, Kara, Paderborn und Tunis im Bereich der interkulturellen Germanistik.

diMaG lädt zur Einführung literaturwissenschaftlicher Analyse mit interkulturellen Fragestellungen mit Blick auf die Gegenwartskultur ein.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License:



For more information:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Online-Plattform der Publikation:

INDIGO

<https://indigo.uni-paderborn.de/>

ISSN: 2943-3010

DOI: <http://dx.doi.org/10.17619/UNIPB/1-1959>

Titelbild: Adobe ID: 633258189- a rainbow tree abstract stylised multi color concept design- KI-generierter Farbverlauf

Layout: Anna Lewandowski

Satz: Swen Schulte Eickholt, Anna Lewandowski

Farbabweichungen beim Ausdruck vorbehalten- OnlinePrintMedium



Literatur und Ökologie

Herausgegeben von

Prof. Dr. Anastasia Antonopoulou (Athen)
Assoc. Prof. Dr. Onur Kemal Bazarkaya (Istanbul)
Dr. Aqtime Gnouleleng Edjabou (Kara)
Anna Lewandowski (Paderborn)
Dr. Brahim Moussa (Tunis)
Dr. Swen Schulte Eickholt (Paderborn)
Dr. Cornelia Zierau (Paderborn)

Ausgabe 1
2024

Editorial

7

Klimawandel und Gegenwartsliteratur

Swen Schulte Eickholt

9

Proto-ökologisches Denken, Industrialisierung und Umweltverschmutzung in Wilhelm Raabes Roman *Pfisters Mühle*

Maike Engelke und Dimitra Pastousea

31

*Homo Faber im Wilden Westen: Eine Vergleichsanalyse der Romane *Homo Faber* von Max Frisch und *Wilder Westen* von Michalis Modinos anhand des kulturökologischen Modells von Hubert Zapf*

Eugenia Rapanaki

43

Erinnern, Vergessen, Verdrängen: Der Umgang mit (Natur-)Katastrophen in Gudrun Pausewangs *Die Wolke* (1987)

Evgenia Papageorgiou

55

„Der Wald bescherte so viel, wenn man ihn achtete“ Cornelia Funkes Roman *Das Labyrinth des Fauns* aus tiefenökologischer Perspektive

Yağmur Devrim İnce & Onur Kemal Bazarkaya

67

Toxische Diskurse: Frank Schätzing's Roman *Der Schwarm* aus ökokritischer Sicht

Altan Tosuncuk

81

Veganismus als Revolte zur körperlichen Autonomie: Eine feministisch-vegetarische Interpretation des Romans *Die Vegetarierin* von Han Kang

Anastasia Bramou Kasantjidou

95

Die Förderung ökologischen Bewusstseins bei Kindern und Jugendlichen durch Literaturdidaktik: Die Didaktisierung dreier literarischer Werke mit symbolischen und konkret ökologischen Bezügen

Latania Politaki & Zoi Saroulidou

111

Literaturunterricht im Medienverbund am Beispiel des Romans *Die Wolke* von Gudrun Pausewang

Hafnat Cakar und Gulistan Sönmez

125

Didaktische Umsetzung des Romans *Sturm* von Christoph Scheuring unter einer ökokritischen Perspektive

Maximilian Mönnekes und Saskia Podein

137

Call for Papers – diMaG 2, 2025 – Tourismus und Literatur



SZ-Designs: nukleare Gefahr

Literaturunterricht im Medienverbund am Beispiel des Romans *Die Wolke* von Gudrun Pausewang

Hafnat Cakar und Gulistan Sönmez

(Universität Paderborn)

Abstract

Die Sozialisationsinstanz Schule bietet die Möglichkeit, junge Menschen hinsichtlich gesellschaftlich relevanter Themen zu sensibilisieren. Nachhaltigkeit ist dabei ein Thema, welches angesichts der globalen Herausforderungen von großer Relevanz ist und dementsprechend eine Bewusstmachung für ökologische Verantwortung unumgänglich ist.

Die Literatur als Medium ermöglicht, ökologische Zusammenhänge aufzuzeigen und zu diskutieren. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Integration von Nachhaltigkeit im Literaturunterricht am Beispiel von Gudrun Pausewangs Roman *Die Wolke* exemplarisch darzulegen.

Einleitung

In Zeiten des Klimawandels spielt Nachhaltigkeit eine immer bedeutendere Rolle in unserem Alltag. So gibt es immer mehr Umweltkatastrophen, Temperaturen steigen, Wälder werden abgeholzt und Tierleid nimmt zu. Viele Menschen beginnen damit, ihr eigenes Handeln zu hinterfragen und ihre Gewohnheiten zu ändern. Um Tierleid zu beenden, wechseln sie zu einer vegetarischen oder veganen Ernährung, boykottieren teilweise Zoos und Tierparks und machen auf das Leid der Tiere in sozialen Netzwerken aufmerksam. Der Hype – sofern man davon sprechen kann – um Nachhaltigkeit nimmt immer weiter zu. Ob im Einzelhandel, in der Politik, in der Wissenschaft oder im privaten Haushalt, überall ist Nachhaltigkeit und Umweltbewusstsein ein Thema. Auch in den Schulen findet eine Umstrukturierung statt. So werden Projektstage oder -wochen organisiert, in denen Schüler*innen sich mit Nachhaltigkeit auseinandersetzen, auch nehmen in den spezifischen Fächern Lehrpersonen vereinzelt Bezug auf solche Themen. Reichen aber Projektstage aus, um nachhaltig ein Umweltbewusstsein zu schaffen? Schulen haben durch den Unterricht und den Schulalltag mehr Möglichkeiten und Spielraum für die Förderung der Nachhaltigkeit. Wenn Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an Schulen durchgesetzt werden soll, dann sollte eine größere Veränderung stattfinden, wie beispielsweise die Erschaffung von umweltfreundlichen Mobilitätswegen.¹

Um Schule zu einem Lernort zu machen, an dem zukunftsfähiges Handeln nahegebracht wird und Schüler*innen für Nachhaltigkeit sensibilisiert werden, sollte BNE bereits in den einzelnen Fächern umgesetzt werden. Am Beispiel des Literaturunterrichts soll in dem vorliegenden Beitrag exemplarisch dargelegt werden, wie Bildung für nachhaltige Entwicklung umgesetzt werden kann. Am Beispiel von Gudrun Pausewangs Roman *Die Wolke* soll gezeigt werden, wie im Literaturunterricht der Realschule im Jahrgang 7/8 der Themenschwerpunkt *Ökologie* behandelt werden kann, um BNE zu fördern. Dabei wird folgende Fragestellung in den Fokus gestellt:

Wie lässt sich der Roman *Die Wolke* von Gudrun Pausewang im Literaturunterricht des Medienverbundes mit dem Themenschwerpunkt *Ökologie* didaktisch konzeptuell an einer Realschule in Jahrgang 7/8 umsetzen?

Die vorliegende Arbeit beginnt mit den theoretischen und didaktischen Grundlagen. Zu Beginn wird die Bedeutung von Ökologie und Literatur als Medium für die ästhetische Umsetzung gesellschaftlich-ökologischer Entwicklungen beleuchtet und dabei auf den Begriff des *Ecocriticism* Bezug genommen. Anschließend wird das triadische Funktionsmodell nach Hubert Zapf erläutert, um das Verhältnis zwischen Literatur und den damit einhergehenden kulturökologischen Funktionen zu veranschaulichen. Im Anschluss daran erfolgt eine Bezugnahme des ökologischen Schwerpunktes auf Kinder- und Jugendliteratur, indem die verschiedenen Kategorien der ökologisch narrativen Bezüge in der Kinder- und Jugendliteratur dargelegt werden.

In einem zweiten theoretischen Teil der Arbeit wird Mediendidaktik herangezogen. Zunächst wird der Begriff *Medienverbund* definitorisch bestimmt. Im Anschluss daran wird der intermediale Ansatz von Iris Kruse erläuternd dargestellt. Abschließend wird Bezug auf die Filmdidaktik im Deutschunterricht nach

¹ BNE: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-04/BNE_Handreichungen%20Bildungsbereich%202018_Nachhaltigkeit_Schule_2019.pdf. (Letzter Zugriff: 23.11.2022).

Ulf Abraham genommen.

Nach gründlicher Beschäftigung mit dem theoretischen Teil folgt eine Sachanalyse zur Grundlagenlektüre *Die Wolke* von Gudrun Pausewang, womit die didaktischen Überlegungen zur Konzeption einer Unterrichtsreihe dargestellt werden sollen. So wird mit den theoretischen Grundlagen begründet dargelegt, wie die Unterrichtsreihe konzipiert wurde. Im Anhang dieser Arbeit stellen wir die tabellarische Unterrichtsreihe und Stunden vor. Es handelt sich dabei um zwei exemplarische Stundenverläufe, welche für diese Reihe konzipiert wurden. Damit die didaktischen Überlegungen zu den einzelnen Stunden nachvollziehbar sind, werden die methodischen und didaktischen Entscheidungen unserer beiden konzipierten Doppelstunden begründet. Für die Doppelstunden wurden Arbeitsblätter erstellt, welche ebenfalls im Anhang zu finden sind.

Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen der Literatur in Bezug auf ökologische Thematiken. Dafür wird das Verhältnis von Literatur und Ökologie thematisiert und die Relevanz der literarischen Inszenierung ökologischer Entwicklungen näher beleuchtet.

Ökologie und Literatur

In der Literaturgeschichte bildeten sich bestimmte Gattungen heraus, die einer ökologischen Fragestellung inhärent sind (Zapf, 2011). So können zum Beispiel Traditionen der Idylle und der Bukolik als Genres verstanden werden, die es ermöglichen, die Einheit von Mensch und Natur symbolisch wiederherzustellen (ebd.). Dieses Phänomen des sog. *nature writing* kann als Ausprägung eines kulturökologischen Impulses gesehen werden, was ein ökologisches Denken begünstigt (ebd.). Der Literatur ist somit das Potenzial zuzuschreiben, sich gemäß einer ökologischen Kraft innerhalb einer Gesamtkultur verhalten zu können. Dabei bezieht sich Literatur als kulturelle Ökologie auf die kulturellen Systeme sowie die Bewusstseinsformen, in denen wir leben (ebd.)

Je nach Ausprägung ist die Funktion der kulturellen Ökologie somit allgemein ein Potenzial der fiktionalen Literatur (ebd.). Dabei ist anzumerken, dass sie insbesondere im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung und der damit einhergehenden fortschreitenden Industrialisierung, Technisierung und Urbanisierung besondere Bedeutung gewann, da diese ökonomischen Entwicklungen die Umwelt erheblich beeinflusst haben (ebd.). So entstand beispielsweise durch die fortschreitende Industrialisierung gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine Fülle an expressionistischen Gedichten zum Thema Urbanisierung, Natur und das Leben in Großstädten (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Tradition des *nature writing* bildete sich im Zuge der anthropologischen Umweltentwicklungen das Paradigma des *Ecocriticism* heraus (ebd.). Grundsätzlich wird unter diesem Begriff eine Lehre verstanden, welche sich mit dem Verhältnis von Literatur und der physischen Umwelt beschäftigt (Hofer, 2015).

Im *Metzler Lexikon* wird der Begriff wie folgt definiert:

Die ökologisch orientierte Lit.- und Kulturkritik analysiert Konzepte und Repräsentationen der Natur, wie sie sich in verschiedenen historischen Momenten in bestimmten Kulturgemeinschaften entwickelt haben. Sie untersucht, wie das Natürliche definiert und der Zusammenhang zwischen Menschen und Umwelt charakterisiert wird und welche Wertvorstellungen und kulturellen Funktionen der Natur zugeordnet werden. Dabei stellen die Rolle der menschlichen Sprache in der Begegnung mit der Natur, die Verbindung von Naturbegriffen mit indigenen Kulturen, die feministische Ökologiekritik, der Zusammenhang von Kolonialismus, Postkolonialismus und Naturzerstörung, die Darstellung der Natur vermittels literar. und ästhetischer Genres (z.B. Pastorale, Western, Naturlyrik, Science Fiction, Dokumentarfilm [...]), das Umdenken des menschlichen Subjekts im Zuge der „Animal Studies“ und neue Formen des Materialismus besondere Forschungsschwerpunkte dar. (Nünning, 2013, S. 155)

Ausgehend von dieser Definition lässt sich festhalten, dass der evolutionäre Prozess des Verhältnisses zwischen Menschen und der Umwelt literarisch im Sinne der Ökokritik inszeniert und thematisiert werden kann. Goodbody (2015) zufolge sind darunter vor allem ökokritische Themen wie die Neudefinition von Heimat und die regionale Zugehörigkeit, die Reflexion der Folgen der Modernisierung, die Repräsentation von Umweltkatastrophen sowie die Darstellung von Verwüstungen durch die Menschen zu fassen (ebd.). Mit dem Konzept des *Ecocriticism* wird das Potenzial von Literatur deutlich, denn es beinhaltet, Alltagserfahrungen mit fiktiven Inszenierungen zu kontrastieren. Dabei geht es darum, das individuelle Selbstverständnis weiterzuentwickeln und zu fördern, welches nach Goodbody u. a. durch imaginäre Grenzüberschreitungen vollzogen werden kann (ebd.). Literatur wird somit v. a. in einer Zeit der Umweltzerstörung als Ressource genutzt, welche nicht nur eine dokumentarische Informationsfunktion einnimmt, sondern vor allem im Kontext von Renaturierungsstrategien genutzt werden sollte, um das ökologische Bewusstsein zu fördern (ebd.). In dem Sinne wird deutlich, dass Literatur „Spielräume der Entfaltung, Erweiterung und Pluralisierung individuellen Bewusstseins und der imaginativen Lebenssteigerung“ (Zapf, 2002, S. 63) eröffnet und dabei gleichzeitig das individuelle Erkenntnis- und Sinnstiftungspotential beeinflusst (Zapf, 2002).

Das triadische Funktionsmodell

Nachdem das Verhältnis von Literatur und Ökologie beleuchtet wurde, geht es in diesem Kapitel um das triadische Funktionsmodell nach Zapf. Mit diesem Modell soll aufgezeigt werden, inwieweit Literatur als Sensorium für Konflikte einer Zivilisation auf der einen Seite und als Ort kreativer Imagination und Kommunikation auf der anderen Seite dienen kann.

Anhand des *triadischen Funktionsmodells* (Zapf, 2015) lässt sich die kulturökologische Funktion von Literatur innerhalb einer Gesamtkultur näher beschreiben. Dabei differenziert Zapf drei Teilfunktionen:

„Die kritische Funktion der Literatur als kulturkritischer *Metadiskurs*“ (ebd. S. 177): Literatur dient hierbei als Sensorium und symbolische Instanz kultureller Fehlentwicklungen, welche sich charakteristischerweise in Bildern der Isolation, des Gefangenseins oder der Vitalitätslähmung äußern. Konkret ist darunter zu verstehen, dass Literatur kulturelle (negativ konnotierte) Entwicklungen literarisch und symbolisch aufgreift und dabei versucht, eine gewisse Kritik auszuüben. Hierbei stehen vor allem Machtstrukturen und Ideologien, welche innerhalb einer Kultur bestimmend sind, im Fokus (ebd.).

Die „*gegendiskursive* Funktion als *imaginativer* Gegendiskurs“ (ebd. S. 178): Mit dieser Funktion soll Literatur ihre Funktion als Raum für Imaginäres nutzen, um die kulturell ausgegrenzte Lebenswirklichkeit in das Zentrum zu rücken und oppositionelle Wertansprüche zu betonen, um mögliche Alternativen zu generieren, die für die Lebenswirklichkeit in Frage kommen und umgesetzt werden könnten. Darunter sind Szenarien und Bilder, welche u. a. mit Natur, Leidenschaft, Wandel und Körperlichkeit zusammenhängen, zu fassen. Diese tragen v. a. auch zur ästhetischen Produktivität der Texte bei (ebd.).

Die „*vernetzend-integrierende* Funktion der Literatur als *reintegrativer Interdiskurs*“ (ebd. S. 179): Die Literatur nutzt ihre Funktion als Ort der Reintegration, indem sie Wissen vernetzt und kulturell Getrenntes zusammenführt. Gegensätzliche Zustände können hierbei intellektuell sowie imaginativ verbunden werden. Charakteristisch sind hierbei Szenarien und Bilder wie Angst und Befreiung, Tod und Wiedergeburt oder Zerstörung und Regeneration (ebd.).

Wichtig zu erwähnen ist, dass all diese drei Funktionen in einem literarischen Werk vorkommen können. Sie müssen daher nicht zwingend getrennt voneinander in Betracht gezogen werden. Vielmehr geht es um das Zusammenspiel dieser Funktionen in einer literarischen Inszenierung. Die erste dieser drei Funktionen bezieht sich insbesondere auf die Defizite einer Zivilisation und deren literarische Inszenierung. In der Regel werden durch diese Funktion von Literatur Naturkatastrophen oder neue Ordnungen in der Gesellschaft dystopisch dargestellt. Die zweite Funktion dagegen fokussiert die Inszenierung des von der Lebenswirklichkeit Ausgegrenzten, um eben oppositionelle Wertansprüche zu betonen. Literatur erschafft somit einen Raum, in dem Ausgrenzung nicht nur literarisch thematisiert, sondern auch hinterfragt wird.

Die dritte Funktion kann als eine Zusammenführung der ersten und zweiten Funktion verstanden werden. Diese lässt sich wiederum nochmal in drei weitere Subfunktionen einteilen, von denen insbesondere die dritte für diese Arbeit relevant ist und deshalb im Verlaufe der Arbeit nochmal Erwähnung finden wird. Im Folgenden werden diese drei Subfunktionen kurz angerissen.

Die erste der drei Subfunktionen bezieht sich auf die „Reintegration unterschiedlicher Diskurse und Wissensformen“ (ebd. S. 180). Literatur dient hierbei als Medium für die Zusammenführung von Diskursen und Wissensformen, welche im gesellschaftlichen System ideologisch sowie arbeitsteilig voneinander getrennt sind. Verschiedene Bereiche des Wissens werden miteinander vernetzt, sodass literarische Texte eine reintegrierende Dimension aufweisen (ebd.).

Die zweite „gestaltbildend-strukturierende, konnektiv-musterbildende“ (ebd. S. 180) Subfunktion, stellt Analogien zwischen realen Lebensprozessen und kulturell-ästhetischen Prozessen her. Darunter fallen beispielsweise Parallelen zwischen Mensch und Natur bzw. der äußeren sowie der inneren Welt (ebd.).

Die dritte *regenerative* Subfunktion umfasst Literatur als Medium, in dem kollektive und individuelle Traumata verarbeitet und Death-in-Life-Zustände regeneriert werden (ebd.). Konkret bedeutet dies, dass gegensätzlichen Motiven wie z. B. Tod und Wiedergeburt eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird und kulturell bzw. psychologisch Vergangenes somit literarisch inszeniert und verarbeitet wird (ebd.).

Ökologisch-narrative Bezüge in der Kinder- und Jugendliteratur

In kaum einer anderen Literaturform werden ökologische Themen so intensiv aufgegriffen wie in der Kinder- und Jugendliteratur, darunter auch ökologische Themen der außerliterarischen Realität, wie z.B. Technisierung, Umweltverschmutzung und Klimawandel (Warning & Stemmann, 2015). Diese Form der ästhetischen Umsetzung gesellschaftlicher Prozesse kann durch das narratologische sowie symbolbildende und imaginative Potenzial der Kinder- und Jugendliteratur umgesetzt werden (ebd.). Durch die ästhetische Sensibilisierung schafft es das imaginative Potenzial literarischer Texte, ein ökologisches Bewusstsein bereits im Kindesalter hervorzubringen (ebd.).

Die Vielfalt ökologischer Bezüge in der Kinder- und Jugendliteratur lässt sich hinsichtlich ihrer narrativen Funktion kategorisieren.

Ökologischer Bezug	Narrative Funktion
<i>Konkret</i>	<i>Zentral, eigenständig</i>
<i>Symbolisch</i>	<i>Exemplarisch, subtextuell</i>
<i>Ergänzend</i>	<i>Eco-Mainstreaming</i>

Table 1: Ökologisch-narrative Bezüge in der Kinder- und Jugendliteratur (Warning & Stemmann, 2015, S. 265).

Der konkrete Bezug umfasst literarische Texte, welche ökologische Themen im modernen Sinne, wie z. B. Klimawandel, Energie und Naturschutz, als zentrale und eigenständige Aspekte aufgreifen (ebd.).

Die zweite Kategorie des symbolischen ökologischen Bezugs bezieht sich auf Literatur, welche das Verhältnis zwischen Mensch und Natur durch ihre doppelte Lesart und die damit einhergehende subtextuelle narrative Funktion repräsentiert und kulturökologische Inhalte exemplarisch vermittelt (ebd.).

Die dritte Kategorie des ergänzenden ökologischen Bezugs bezieht sich auf Texte, in denen ökologische Themen lediglich ergänzend und nebensächlich einbezogen werden. Diese Form des indirekten und unaufdringlichen ökologischen Bezugs trägt die narrative Funktion des Eco-Mainstreamings, d. h., dass der ökologische Bezug in der Texthandlung unvermeidbar ist und aus diesem Grund angeschnitten wird (ebd.).

Mediendidaktik

Nachdem in die theoretischen Grundlagen eingeführt wurde, geht es in diesem Kapitel um die Mediendidaktik. Dabei liegt das zentrale Augenmerk auf die *Intermediale Lektüre* nach Iris Kruse und die Bedeutung des Films als Unterrichtsmedium.

Begriffsbestimmung

Nach Petra Josting wird der Begriff Medienverbund im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur so aufgefasst, „dass ein Stoff in verschiedenen Medien präsent ist“ (Josting, 2012, S. 391). Für den Literaturunterricht sind die Bereiche der Produktion und der Rezeption sowie ihr Wechselverhältnis relevant (ebd.). Wenn ein Text in schriftlicher Form zur Verfügung steht (z. B. als Lektüre) und schließlich in darstellender Form (z. B. als Film, Hörspiel usw.), kann von einem Medienverbund im literarischen Sinne gesprochen werden. Die einzelnen Produkte werden analytisch in Bezug auf den formalästhetischen Eigenwert in Betracht gezogen und in diesem Kontext sind „Fragen der Intermedialität aufzugreifen, sprich inwiefern die Produkte des Verbundes aufeinander Bezug nehmen“ (ebd., S. 392). Dabei sollte besonders das Leitmedium, also das Medium, das zuerst auf dem Markt erschienen ist, als Analysegrundlage dienen.

Intermediale Lektüre nach Iris Kruse

Die Methode der intermedialen Lektüre (kurz: IML) wurde von der Literaturdidaktikerin Iris Kruse (2020) für die Grundschule und die frühe Sekundarstufe I entwickelt. Diese Methode ist allerdings auch in den höheren Klassen der Sekundarstufe I sinnvoll und angebracht, weshalb sie für diese Arbeit ausgeführt und erläuternd dargestellt wird.

Zunächst einmal wird unter IML nach Kruse eine medienintegrative Methode des Literaturunterrichts verstanden, welche Medienverbünde berücksichtigt (ebd.). Die Einzelmedien (Text und Film in diesem Fall) werden in Abschnitte „unterteilt, montiert und den Kindern in mehrfachen Medienwechseln präsentiert“ (ebd. S. 408). Mit dieser Vorgehensweise entsteht bei den Lernenden ein „intermediales Textgewebe“ (ebd.), was für das Textverständnis hilfreich ist. So betont Kruse, dass durch diese Methode Kohärenzbildungsprozesse unterstützt werden (ebd.). Wenn nämlich durch inhaltliche und darstellerische Erzählweisen Kohärenzbildungsprozesse erschwert werden, wird durch den ständigen Medienwechsel der Textverstehensprozess gefördert. Auch die darstellerische Erzählweise im Film kann durch den Wechsel zur Lektüre besser nachvollzogen und verstanden werden. Schüler*innen begegnen der Geschichte somit nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf sprachlicher und bildlicher Ebene, was ihre Vorstellungskraft bzw.-bildung anregt und fördert. Kruse betont in diesem Kontext, dass empirische Studien gezeigt haben, dass die Methode der IML Heranwachsende zu Aktivitäten herausfordert, welche „der Entfaltung literarischer Rezeptionskompetenz dienen“ (ebd.). Für den Literaturunterricht ist diese Kompetenz bedeutungsvoll, denn sie befähigt dazu, sich das Gelesene vorzustellen, die Perspektiven der literarischen Figuren zu übernehmen und ihre Standpunkte zu vertreten.

Dieser medienintegrative Ansatz ist für den mediendidaktischen Literaturunterricht wertvoll, denn, wie bereits dargestellt und erläutert, wird das Textverstehen durch diese Methode unterstützt. Zwischen den gewählten Medien findet im Unterricht ein ständiger Wechsel statt, sodass inhaltliche und darstellende Unklarheiten behoben werden können.

Filme im Deutschunterricht nach Ulf Abraham

Im Folgenden wird die Bedeutung des Films für den Deutschunterricht in Anlehnung an Ulf Abraham (2018) erläuternd dargestellt.

Im Gegensatz zum Roman haben Filme nicht die Möglichkeit einer sprachlichen Wiedergabe durch einen inneren Monolog oder einer erlebten Rede, weshalb sie in ihrer Ästhetik besonders herausgefordert sind (ebd.). Für einen intermedialen Literaturunterricht eignet sich somit eine Auseinandersetzung mit der Darstellung von Gedanken und Gefühlen im Film sowie in der Lektüre. Der Fokus könnte dabei auf der Wirkung dieser unterschiedlichen Darstellungsformen liegen. Gemeint ist damit die Fragestellung, wie die Gedanken und die Gefühle der Protagonistin bei der Lektüre des literarischen Textes und wie die Darstellung durch den Film auf den/die Rezipient/in wirken. Es geht also besonders darum, die Fähigkeit zu entwickeln, Bilder zu lesen und zu verstehen, „also ihnen verstehenden Sinn und Bedeutung abzugewinnen“ (ebd. S. 33). Diese Fähigkeit wird von Abraham als *Visual Literacy* (ebd.) bezeichnet. Dabei geht es darum, „Darstellungsintentionen zu verstehen und eine Botschaft zu erkennen“ (ebd.). Der Literaturunterricht kann auch dazu beitragen, dass Visual Literacy entwickelt und gefördert wird. So ist die Aufgabe des Literaturunterrichts, intermediale Bezüge zwischen einem Text und einer Verfilmung herzustellen. Dabei geht es um die Beziehungen, „die zwischen einem Bild bzw. Film und einem Bezugstext bestehen und Basis für die Ausbildung von Kompetenzen im Umgang mit Literatur und anderen Künsten sein können“ (ebd.).

Der Film als Unterrichtsmedium kann im Deutschunterricht besonders gut eingesetzt werden, wenn zu einem Film auch die Literatur existiert. Aber nicht nur dann eignen sich Filme für die unterrichtliche Praxis. Wer das Medium des Filmes richtig im Unterricht einsetzt, kann die Interpretations- und Analysefähigkeit in Hinblick auf die Darstellungsebene fördern. So betont Abraham in Anlehnung an Peter Beicken (2004), dass die Basis der Filmanalyse das Filmerlebnis und die Reflexion darüber ist (ebd.). So sind Filmsequenzen mithilfe filmsprachlicher Kategorien dann sinnvoll zu beschreiben und zu deuten, „wenn inhaltliche Fragen mit Gestaltungsaspekten verknüpft werden“ (ebd. S. 69). Die Leitfrage der Filmanalyse muss insgesamt darauf bezogen werden, was wie mit welcher Wirkung in welchem Zusammenhang gezeigt wird. Bei der Filminterpretation dagegen geht es um die Frage, wie die Darstellung zu deuten und verstehen ist (zum Beispiel die Darstellung der Gedanken und Gefühle).

Abraham stellt einige Verfahren vor, die im mediendidaktischen Deutschunterricht eingesetzt werden können. Für diese Arbeit ist das des *Filmgesprächs* relevant.

Diesbezüglich gehört neben dem Gegenstand (Film) auch ein Thema dazu (ebd.). So ist die Aufgabe der Lehrperson, ein Thema zu setzen, um dem Verfahren des Filmgesprächs gerecht zu werden.

Sachanalyse

Die Grundlagenlektüre für die nachfolgende didaktische Analyse bildet der Roman *Die Wolke* von Gudrun Pausewang.

Die Reaktorkatastrophe in Tschernobyl am 26. April 1986 veranlasste die Autorin *Die Wolke* zu verfassen, um eigenen Angaben zufolge auf die Gefahren von Atomkraftwerken hinzuweisen (Pausewang, 1987).

Die Haupthandlung des Romans bildet das Schicksal der 14-jährigen Protagonistin namens Janna-Berta, die Strahlenopfer eines Reaktorunfalls wird. Davon betroffen sind auch die Familienangehörigen und Bekanntschaften der Protagonistin, zu denen u. a. ihre Eltern, ihr jüngerer Bruder Uli, ihre Tanten Helga und Almut sowie Elmar und Ayse, die sie im Verlaufe des Romans während ihres Krankenaufenthaltes kennenlernt, gehören.

Die fiktive Geschichte wird in personaler Erzählhaltung aus der Sicht Janna-Bertas chronologisch erzählt. Zentrale Themen des Romans bilden die Gefahren von Atomkraftwerken, Tod, Trauer, Krankheit und Schuld. Diese werden insbesondere durch eine gewisse Symbolik, Motivik und Bildlichkeit literarisch inszeniert. So kann beispielsweise die Wolke als Symbol für unscheinbare Katastrophen sowie Angst und Panik gedeutet werden.

Mit Bezugnahme auf die theoretischen Vorüberlegungen weist der fiktive Jugendroman einen zentralen ökologischen Bezug auf (s. Kap. 2.3). Dieser wird durch die fiktive und dystopische Geschichte der Jana-Berta deutlich, die Opfer einer Atomkatastrophe wird.

Hinsichtlich der Einordnung in ökologische Themen nach Goodbody (s. Kap. 2.1) lässt sich sagen, dass im Text die Repräsentation von Umweltkatastrophen und damit einhergehend die Darstellung von Verwüstungen durch den Menschen literarisch inszeniert wird. Besonders durch die Eltern von Jana-Berta wird deutlich, dass der Mensch für Reaktorunfälle verantwortlich ist. So setzen sie sich beispielhaft für die Entfernung von Atomkraftwerken in Deutschland ein, welche eine Gefahr für den Menschen und der Umwelt darstellen. Beispielsweise merkt Jan-Berta am Anfang des Romans an: „Mutti hatte einmal für die Bürgerinitiative Flugblätter abgezogen und verteilt [...]. Auf den Flugblättern waren die Standorte aller bundesdeutschen Kernkraftwerken zu sehen gewesen“ (Pausewang, 1997, S. 18). Die Schüler*innen werden angehalten, sich mit der Atomkraft als Gefahr für die Zivilisation und Natur problemorientiert auseinanderzusetzen.

Mit Bezugnahme auf das triadische Funktionsmodell nach Zapf (s. Kap. 2.2) ermöglicht v. a. die *kritische Funktion* des Romans eine Bewusstmachung der Gefahren von Atomkraftwerken sowie der politischen Gegebenheiten, die diese ökologischen Entwicklungen beeinflussen. Jana-Berta bezieht sich beispielsweise auf ihre Eltern, die als Verfechter des Atomausstieges dargestellt werden und sich aktiv gegen eine Atompolitik aussprechen (ebd. S. 18). Immer wieder werden im Roman politische Entscheidungen und politisches Versagen thematisiert, was zu der kritischen Funktion gehört. So richtet sich Jana-Berta an ihre Tante Almut, die Schwester ihrer Mutter, mit folgenden Worten:

Kannst du dich noch an die Demonstrationen nach Tschernobyl erinnern? [...]. Da wart ihr auch voller Hoffnungen gewesen, Mutti und Vati und du. Ich hab das gespürt, obwohl ich noch klein war. Aber Oma und Opa haben Recht behalten: Alles ist wieder eingeschlafen, und es war, als wäre Tschernobyl nie gewesen (ebd. S. 152).

Besonders deutlich wird die kritische Funktion durch die dystopische Darstellung der Atomkatastrophe. So ist ein großer Teil Deutschlands nahezu unbewohnbar und mehrere hunderttausend tote Opfer können verzeichnet werden. Im Roman werden apokalyptische Zustände geschildert, die die kritische Funktion besonders hervorheben. Jana-Berta schildert, dass in den Teilen Deutschland, die nicht verstrahlt wurden, eine Lebensmittelknappheit herrscht. Sie begegnet nämlich relativ schnell „lange Schlangen vor den Lebensmittelläden“ (ebd. S. 132). Auch die zweite Funktion, die *gendiskursive Funktion* nach Zapf, wird in diesem Roman erfüllt. Mit Jana-Berta als Strahlenopfer wird näm-

lich aufgezeigt, wie die Gesellschaft mit ihr umgeht, sie ausgrenzt und sich von ihr distanziert. So fragt sie ein Mädchen an ihrem ersten Schultag an ihrer neuen Schule² zornig „›Warum läufst du so rum‹“ (ebd. S. 130). Sie wird zum Opfer von Diskriminierung und verkörpert somit die Ausgrenzung der sog. Hibakusha³, denn „[a]uf der Straße ging man ihr – genau wie den anderen, denen man die Strahlenkrankheit ansah – aus dem Weg“ (ebd. S. 131). Es ist bekannt, dass diese von der Gesellschaft diskriminiert und ausgegrenzt wurden. Mit der Zusammenführung verschiedener Themenbereiche, so z. B. die Thematik anthropologischer Umweltentwicklungen, worunter die Reaktorkatastrophe anzuführen ist, und die damit einhergehende gesellschaftliche Ausgrenzung der Opfer dieser Katastrophe, wird außerdem die vernetzend-integrierende Funktion von Literatur erfüllt. Dabei ist insbesondere die *regenerative Subfunktion* hervorzuheben, da durch Janna-Bertas Geschichte die individuelle sowie kollektive Verarbeitung von Traumata fokussiert wird. Auf der einen Seite erzählt Jana-Berta ihre Geschichte als Überlebende von Grafenrheinfeld⁴ und bezieht sich dabei auf ihre Verluste, ihre Gefühle und ihr Leid und auf der anderen Seite wird immer wieder im Laufe der Geschichte Bezug auf die Atomkrisen in Tschernobyl und Hiroshima genommen. Mit Jana-Berta als fiktive Figur wird auf das Trauma dieser Ereignisse aufmerksam gemacht. So heißt es an einer Stelle: „Ich bin eine Hibakushi“, sagte sie in Helgas Badezimmer vor dem Spiegel und sah sich prüfend an. Ja, auch ohne den kahlen Schädel hätte man ihr’s angesehen, so mager und kränklich, wie sie jetzt war (ebd.).

Wie gezeigt wurde, werden mit dem Roman gesellschaftskritische Themen fokussiert (Diskriminierung, Verlust, Atomkatastrophe, Zerstörung der Umwelt). Daher eignet dieser sich für die Unterrichtseinheit, in der das Verhältnis von Literatur und Ökologie thematisiert wird. Für ein medienästhetisches Lernen bildet auch die Verfilmung der Lektüre eine adäquate Grundlage für die Unterrichtseinheit.

Angelehnt ist die Unterrichtsreihe an die Methode der intermedialen Lektüre nach Iris Kruse (s. Kap. 3.2), da der Literaturunterricht medienintegrativ konzipiert wurde, um den Textverstehensprozess durch den ständigen Medienwechsel zu fördern. Die Einzelmedien (Lektüre und Film) wurden im Vorfeld in Abschnitte/Sequenzen unterteilt und werden im Medienwechsel präsentiert. Des Weiteren begegnen die Schüler*innen der Geschichte auf inhaltlicher, bildlicher und sprachlicher Ebene, was sie in ihrer Kohärenzbildung unterstützt (ebd.). Der Film wird als Unterrichtsmedium eingesetzt, damit die Schüler*innen lernen, Bilder zu lesen und zu verstehen, ihnen eine Bedeutung zu geben und sie zu interpretieren.

Die Methode des *Filmgesprächs* (s. Kap. 3.3) ist für die Unterrichtsreihe ebenfalls von elementarer Bedeutung, wobei diese in Kombination mit dem *literarischen Gespräch* (Spinner, 2010, S. 202) betrachtet werden kann. Die Methode des literarischen Gesprächs ist dadurch gekennzeichnet, dass verschiedene Sichtweisen zueinander in Beziehung gesetzt werden (Korrekturen und Ergänzungen bereits geäußelter Sinndeutungen) (ebd.). Schüler*innen sollen im Austausch immer wieder Bezug zum Film und auch zum bereits Gelesenen nehmen, womit gesichert werden soll, dass auch jene, die die Szene eventuell nicht deuten konnten, ein besseres Verständnis dafür bekommen. Spinner betont in Bezug

2 Jana-Berta wohnt nach der Katastrophe eine zeitlang bei ihrer Tante Helga, der Schwester ihres Vaters, welche sie relativ schnell wieder in die Schule schickt, denn Hamburg ist von dem Reaktorunfall nicht betroffen.

3 Als Hibakusha bezeichnet man die Überlebenden der Atombombenabwürfe auf Hiroshima in Japan.

4 In Grafenrheinfeld findet der Super Gau statt.

auf die Wirkung des literarischen Gesprächs folgendes:

Durch das literarische Gespräch kann Schülerinnen und Schülern bewusst werden, dass zur Bildung nicht nur Wissenserwerb und Aneignung von Fähigkeiten zur Problemlösung gehören, sondern auch die Entfaltung einer Bereitschaft, sich der Welt des Imaginären, dem intuitiven Angesprochensein und der Irritation zu öffnen und sich darüber ohne bestimmte Zweckorientierung auszutauschen (ebd. S. 203).

Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Fragestellung nachgegangen, wie der Roman *Die Wolke* von Gudrun Pausewang im Literaturunterricht des Medienverbundes mit dem Themenschwerpunkt *Ökologie* didaktisch konzeptuell an einer Realschule in Jahrgang 7/8 umsetzbar ist.

Wie gezeigt wurde, eignet sich diese Lektüre dafür optimal. Die Themenschwerpunkte *Radioaktivität* und *Strahlung* werden sowohl in der Lektüre als auch im Film exemplarisch behandelt. Die Schüler*innen bekommen durch die literarische Inszenierung die Möglichkeit, sich mit den Folgen von nuklearen Katastrophen auseinanderzusetzen, wodurch es ihnen im Rahmen des Unterrichts ermöglicht wird, sich Grundwissen bezüglich der ökologischen Schwerpunkte anzueignen. Durch diese konzeptuelle Umsetzung des Unterrichts wird ein Nachhaltigkeitsthema wie *Erneuerbare Energien als Alternative zu Kernkraftwerken* thematisch behandelt, was ein Ziel der BNE darstellt.⁵ Die literarische Inszenierung und der dazu passende Film machen es durch die von uns konzipierte Unterrichtsreihe möglich, die Nutzung von Kernkraftwerken kritisch zu hinterfragen. Durch die mediendidaktische Umsetzung der Unterrichtsreihe wird ein weiterer Zugang eröffnet, die Gefühle und Gedanken der Protagonisten zu verstehen und zu deuten. Sie sehen auf bildlicher und darstellender Ebene, wie sich der Reaktorunfall auf das Leben der Menschen auswirkt und können mit der Verknüpfung an die Lektüre auf inhaltlicher Ebene die Gedanken- und Gefühlswelt der Protagonistin vertiefend deuten.

Es kann also zusammenfassend festgehalten werden, dass diese didaktisch konzeptuelle Unterrichtsreihe eine gute Möglichkeit bietet, den Zielen der BNE nachzugehen.

Zu diesem Artikel gibt es didaktisches Zusatzmaterial zum Download

Scannen oder klicken:



⁵ Online: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-04/BNE_Handreichungen%20Bildungsbereich%202018_Nachhaltigkeit_Schule_2019.pdf

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2018). *Filme im Deutschunterricht*. 4. Auflage. Klett & Kallmeyer.
- Goodbody, A. (2015). Ökologisch orientierte Literaturwissenschaft. In G. Dürbeck & U. Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 123-140). Böhlau.
- Hofer, S. (2015). *Die Ökologie der Literatur. Eine systemtheoretische Annäherung*. 1. Auflage. Transcript.
- Kruse, I. (2020). Intermediale Lektüre. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (S. 408-411). Springer-Verlag.
- Josting, P. (2012). Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. In G. Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. 2. Auflage (S. 391-420). Baltmannsweiler Schneider-Verlag.
- N.N. (2020). *Nachhaltigkeit 360° - in der Schule. Was eine Schule zu einem Lernort für nachhaltige Entwicklung und zukunftsfähiges Handeln macht*. BNE: https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-04/BNE_Handreichungen%20Bildungsbereich%202018_Nachhaltigkeit_Schule_2019.pdf
- Nünning, A. (2013). *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze - Personen - Grundbegriffe*. 5. Auflage. J. B. Metzler.
- Pausewang, G. (1987). *Die Wolke*. Ravensburger Verlag.
- Plözl-Viol, C. (o.D.). *Soziale und psychologische Folgen von nuklearen Katastrophen*. https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/2218/publikationen/umid_1_2016_bfs_nukleare_notfaelle.pdf
- Qua-Lis NRW (o.D.). *Kernlehrplan für das Fach Deutsch der Realschule*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/realschule/deutsch/deutsch-klp/kompetenzen/kompetenzen.html>
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, H. 33, 6-16.
- Spinner, K. H. (2010). Methoden des Literaturunterrichts. In Ulrich, Winfried (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (DTP), Bd. 11/2: Lese- und Literaturunterricht, 190-242.
- Warning, B./Stemmann, A. (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In G. Dürbeck & U. Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung*. Böhlau, S. 258-270.