

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



Jairo Díaz: olas durante un día de verano

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

Maximilian Mönnekes und Saskia Podein

(Universität Paderborn)

Abstract

Der Beitrag umfasst die didaktische Umsetzung des 2020 veröffentlichten Romans *Sturm* von Christoph Scheuring im Literaturunterricht unter Berücksichtigung einer ökokritischen Perspektive. Nachdem in der Einleitung die Relevanz ebenjener Sichtweisen pointiert wird, werden zunächst eine Sachanalyse sowie eine methodisch-didaktische Analyse des Romans vorgenommen. Daraufhin erfolgt eine Einordnung desselbigen in das Kerncurriculum des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschließend erfolgt eine Bemerkung zur didaktischen Umsetzung des Romans und zu dessen Eignung hinsichtlich der Entwicklung einer ökokritischen Perspektive sowie Fähigkeiten des literarischen Lernens. Die anvisierte Reihenplanung inklusive der Kompetenzerwartungen sowie tabellarischen Pläne zur unterrichtlichen Umsetzung zweier Doppelstunden, das Material, die Arbeitsaufträge sowie die antizipierten Lernprodukte der zentralen Unterrichtseinheiten befinden sich im Anhang.

Einleitung

Globale Umweltprobleme wie der Klimawandel und das Artensterben sind im gesellschaftlichen Diskurs omnipräsent. Angesichts der langfristigen Schädigung der Umwelt werden von einem großen Teil der Bevölkerung sowohl konkrete als auch diffuse Gefühle der Bedrohung wahrgenommen. Ein Wissen um die Umweltgefährdung ist vorhanden, allerdings entspricht das Handeln selten dem Wissensstand (Grimm & Wanning, 2021, S. 85-87). Trotz der Kenntnis um die Problematik entwickeln sich zumeist keine veränderten Denk- und Handlungsabläufe (vgl. Wanning & Stemmann, 2015, S. 258). Es liegt damit eine Situation vor, die Lawrence Buell als „environmental doublethink“ (Buell, 2022, S. 4) bezeichnet. Um diese Situation zu ändern, wurde die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) als Leitbild im Schulprogramm verankert. Demgemäß sollte Schüler*innen die Möglichkeit eröffnet werden, sich „das Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen anzueignen, die erforderlich sind, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen“ (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 2).

Eine solche Bildung für nachhaltige Entwicklung vermag der Literaturunterricht anzuregen. Literarische Texte laden zum Fremdverstehen ein, ermöglichen eine subjektive Involviertheit und rufen Emotionen wie Empathie hervor (Grimm & Wanning, 2021, S. 86). Dies sind grundlegende Voraussetzungen, um füreinander sowie für eine nachhaltige Welt zu sorgen (UNESCO MGIEP, 2019, S. 209). Vor allem aber bieten literarische Texte einen Raum, in dem konkrete Handlungen erprobt werden können. Die Reflexion der im Text angelegten Erfahrungen vermag das zukünftige Handeln der Lesenden zu beeinflussen und die Differenz zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln zu mindern (vgl. Grimm & Wanning, 2021, S. 86-89). Mit der Ökokritik (*Ecocriticism*) ist bereits eine interdisziplinäre Forschungsrichtung gegeben, die sich primär mit ökologischen Themen in der Literatur beschäftigt. 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“ (Nünning, 2013, S. 155). Die aktuelle Forschung offenbart ein reges Interesse an Themen wie Umweltgerechtigkeit oder die Frage der Nachhaltigkeit (Dürbeck & Stobbe, 2015, S. 10-11).

In der Kinder- und Jugendliteratur setzt sich eine Vielzahl von Texten intensiv mit ökologischen Themen auseinander (Wanning & Stemmann, 2015, S. 258). Eines der neueren Werke ist der 2020 erschienene Roman *Sturm* von Christoph Scheuring. Angesichts der Relevanz einer Bildung zur nachhaltigen Entwicklung und des Potenzials literarischer Texte wird im Folgenden der Frage nachgegangen, wie eine didaktische Umsetzung des Romans *Sturm* unter ökokritischen Gesichtspunkten realisiert werden kann.

Sachanalyse

Zu Beginn einer Sachanalyse wird auf die Handlung, die Protagonist*innen und zentrale Themen ebenso wie die sprachliche Gestaltung des Romans eingegangen. Im Anschluss wird sowohl eine Einordnung des Romans in die zeitgenössische Kinder- und Jugendliteratur als auch eine Einordnung in einen theoretischen Ansatz der Ökokritik vorgenommen.

Zentrale Themen und Gestaltung des Romans

Die Protagonistin des Romans *Sturm* ist die achtzehnjährige Nora Petersen, deren Familienleben von häuslicher Gewalt durch den alkoholsüchtigen Vater geprägt ist. Das Verhalten ihres Vaters sowie weitere negative Erfahrungen mit Personen männlichen Geschlechts veranlassen Nora dazu, ein äußerst negatives Bild von Männern zu entwickeln. Eine durchaus positive Beziehung hat sie dagegen zu Tieren, für deren Wohlergehen sie sich stets einsetzt, wenn nötig auch mit Gewalt. Eine Protestaktion vor dem nahegelegenen Schlachthof führt dazu, dass Nora gerichtlich zu dreihundert Sozialstunden verurteilt wird, die sie bei dem Verein *Ocean Watch* ableistet. Im Auftrag des Vereins reist sie nach Kanada zu der Fischerfamilie Meinart, um deren Fischfang als *Observer* zu kontrollieren. Mit dem unwesentlich älteren Kapitän des Schiffes, Johan, gerät sie durch Meinungsverschiedenheiten unmittelbar in ein schwieriges Verhältnis. Auf dem Meer kommt es aufgrund eines auftretenden Sturms zum Schiffbruch. Nora und Johan sind gezwungen, sich auf ein Ruderboot zu retten und gemeinsam um ihr Überleben zu kämpfen. Sie schaffen es letztlich nicht nur, zu überleben und Land zu erreichen, sondern entwickeln dabei Verständnis und Gefühle füreinander.

Im Verlauf der Handlung wird eine Vielzahl von Themen aufgegriffen. Es überwiegen dabei eindeutig ökologische Themen wie Tier- und Umweltschutz, Nachhaltigkeit, Klimawandel, die Beziehung zwischen dem Menschen respektive der Kultur und der Natur, Fischerei, Massentierhaltung sowie Aktivismus. Anknüpfungspunkte lassen sich zur gegenwärtigen Klimadebatte, dem (Umwelt-)Aktivismus oder auch der zunehmenden Ressourcenknappheit herstellen. Weitere Themen wie patriarchale Gesellschaftsstrukturen und Rollenbilder, (häusliche) Gewalt, Tod, Sucht, Liebe und Sexualität treten ebenfalls in Erscheinung. Somit weist der Roman eine Fülle an Themen auf, die äußerst aktuell und von hoher Relevanz sind, jeden Menschen betreffen und einen eindeutigen Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen aufweisen.

Erzählt wird die Handlung des Romans aus der Perspektive einer Ich-Erzählerin, die auch die Hauptfigur darstellt. Die sprachliche Gestaltung zeichnet sich durch eine Jugend- und Umgangssprache aus. Wiederholt treten vulgäre und provokative Ausdrücke sowie diverse Schimpfwörter auf. Die Ich-Erzählerin verzichtet auf Verniedlichungen und kommentiert die Geschehnisse oftmals mit zynischen Bemerkungen. Das Töten von Tieren wird nicht verharmlost, sondern anschaulich und nachvollziehbar beschrieben.

In Bezug auf bedeutsame Aspekte der Bildlichkeit und Symbolik ist zum einen das Meer zu benennen. Dieses steht für Unendlichkeit sowie auch Unergründlichkeit und verkörpert die Erhabenheit der Natur. Es markiert einen starken Kontrast zu dem vom Menschen besiedelten und beherrschten Land und vermag folglich auch ein Ausgeliefertsein an die Natur zu illustrieren. Mit dem Sturm als Naturkatastrophe wird die immense und unkontrollierbare Macht der Natur verbildlicht, der sich der Mensch anpassen muss, um zu überleben. Im Roman kann der namensgebende Sturm zugleich als Sinnbild für Noras Gefühlsdurcheinander und die Entwicklung, die sie auf dem Meer durchläuft, interpretiert werden – im Sinne eines Sturms, der in ihrem Kopf und ihrem Herzen wütet. Zu erwähnen sind auch die in Erscheinung tretenden Tiere wie die Kuh im Schlachthof oder auch der gefangene Schwertfisch, die als besonders schön und erhaben dargestellt werden – und deren Schönheit und Erhabenheit dann mit ihrem Ableben verloren gehen.

Neben der Protagonistin Nora Petersen wird im Romanverlauf mit Sarah eine weitere wichtige Figur eingeführt. Sarah arbeitet für den Verein *Ocean Watch*. Sie engagiert sich für den Tier- und Umweltschutz im Ökosystem Meer, unter anderem indem sie und ihre Organisation den Fischfang kontrollieren, um eine nachhaltige Fischerei und den Artenschutz zu gewährleisten. Fischer selbst erachtet sie als gefühllose Mörder. In Kanada begegnet Nora in ihrer Funktion als *Observer* für *Ocean Watch* der Fischerfamilie Meinart, deren Fischfang sie begleitet. Der kaum ältere Schiffskapitän Johan ist ein junger, wortkarger Fischer, der täglich Tiere tötet und sich auch keinen anderen Beruf für sich vorstellen kann. Zur Familie Meinart gehören auch Johans Vater Moses sowie sein Großvater – beides ebenfalls Fischer. Johan und sein Vater Moses haben ein angespanntes Verhältnis, seitdem Moses Johans erkrankte Mutter verlassen und sich eine andere Partnerin gesucht hat. Der Großvater hingegen ist für Johan die wichtigste Person in seinem Leben. Dieser ist aufgrund seines hohen Alters inzwischen äußerst gebrechlich und wünscht sich nichts sehnlicher, als auf dem geliebten Meer zu sterben.

Weitere relevante Figuren im Roman stellen Noras Eltern dar. Ihr Vater ist alkoholabhängig und übt regelmäßig Gewalt gegen Noras Mutter aus. Diese wiederum übernimmt seit jeher eine sehr passive Rolle in der Familie und schickt vorzugsweise Nora vor, um ihren Vater zu besänftigen. Des Weiteren sind als Nebenfiguren noch Noras Lehrer, Pastor Holzmann, sowie ihr Mitschüler Hendrik zu nennen. Pastor Holzmann sorgt sich um Nora aufgrund ihrer zunehmenden Gewaltbereitschaft, während Nora ihn als den Prediger einer Religion ansieht, die die Unterdrückung der Frau und der Natur vorsieht. Hendrik ist der Chefredakteur der Schülerzeitung, in den Nora einst verliebt war, den sie nun jedoch als jemanden einstuft, der sich allen anderen gegenüber für überlegen hält. Zuletzt ist noch der Betriebsleiter des Schlachthofes, Herr Christensen, erwähnenswert, mit dem Nora aufgrund ihres Engagements für den Tier- und Umweltschutz in Konflikt gerät.

Einordnung in die zeitgenössische Kinder- und Jugendliteratur

Eine Einordnung des Romans *Sturm* in die zeitgenössische Kinder- und Jugendliteratur lässt sich anhand der Ausführungen von Carsten Gansel vornehmen. Gansel postuliert, dass Literatur ein eigenständiges Handlungssystem innerhalb des übergeordneten Systems Kunst darstellt, das sich sowohl durch seine innere Struktur als auch durch spezifische Merkmale und Funktionen von anderen Systemen abgrenzt. Die Kinder- und Jugendliteratur bildet wiederum einen Teil des gesamten Literatursystems und hebt sich selbst durch zwei Merkmale – den Makro-Konventionen – hervor (vgl. Gansel, 2010, S. 14-15). Eines dieser Merkmale ist die ästhetisch-literarische Konvention, die „besagt, dass innerhalb eines literarischen Handlungssystems literarische Texte nicht nach ihrem praktischen Nutzen (nützlich/nutzlos) bzw. ihrem Wahrheitswert (wahr/falsch) rezipiert und bewertet werden“ (Gansel, 2010, S. 15). Literarische Texte beanspruchen nicht, eine Wahrheit zu verkünden und die Realität eins zu eins abzubilden, vielmehr schaffen sie Möglichkeitsräume. Folglich kann der Wahrheitswert auch nicht als Maßstab zur Bewertung literarischer Texte dienen. Die Rezeption und die Bewertung literarischer Texte sind somit subjektiv. Dies offenbart sich auch durch das zweite Merkmal von Kinder- und Jugendliteratur, die Polyvalenzkonvention. Damit ist die Viel- und Mehrdeutigkeit von literarischen Texten gemeint. Literarische Texte eröffnen den Rezipierenden eine Vielzahl von Leseweisen und Interpretationsmöglichkeiten. Sie beinhalten Leerstellen, die die Rezipierenden individuell auszufüllen vermögen (Gansel,

2010, S. 15-16).

Beide genannten Makro-Konventionen spiegeln sich auch im Roman *Sturm* wider. Dieser stellt keinen Tatsachenbericht dar und besitzt keinen Anspruch auf Wahrheit. Stattdessen wird eine fiktive Geschichte erzählt, die Möglichkeitsräume eröffnet. Die Lesenden erweitern ihre Wahrnehmung auf eine potenzielle, vorstellbare Alternative zu ihrer Wirklichkeit und entwickeln somit einen Sinn für das, was möglich wäre. Im Roman schlüpfen sie in die Rolle von Nora Petersen und erleben häusliche Gewalt, eine Protestaktion vor dem Schlachthof, einen Schiffbruch auf dem Meer und weitere Ereignisse aus ihrer subjektiven Sicht. Dabei weist der Roman auch Viel- und Mehrdeutigkeit auf. Zum einen wird durch die personale Ich-Erzählerin deutlich, dass die Geschehnisse allein aus ihrer subjektiven Perspektive dargestellt werden. Hinzu kommt, dass die personale Ich-Erzählerin keineswegs allwissend ist und auch selbst ihr Verhalten und das Erlebte hinterfragt.

Zum anderen werden im Romanverlauf verschiedene Figuren eingeführt, die andere Sicht- und Verhaltensweisen als die Protagonistin aufweisen und deren Innenleben – im Gegensatz zu Noras Innenleben – den Lesenden nicht offengelegt wird. Die Lesenden sind hier also gefordert, selbst das Verhalten, die Gefühle und die Einstellungen von Nora und anderen Figuren zu deuten. Leerstellen, die die Lesenden selbst zu füllen haben, entstehen im Roman auch dadurch, dass Zeiträume übersprungen und Ereignisse nur angedeutet werden. So wird etwa im Prolog der Schiffbruch dargestellt, bevor die vergangenen Ereignisse beschrieben werden, die zu diesem Moment geführt haben. Auch das offene Ende bietet Interpretationsspielraum. Allerdings manifestiert sich die Viel- und Mehrdeutigkeit des Romans nicht nur auf der Ebene der Figuren und der Handlung, sondern auch auf einer thematischen Ebene. Die zentralen Themen werden nicht lediglich aus einer Perspektive beleuchtet. Auch wird keine allgemeingültige „Wahrheit“ angepriesen. Stattdessen treten mehrere Figuren in Erscheinung, die unterschiedliche Ansichten haben, wodurch eine differenzierte Betrachtung der Themen angeregt wird. Es wird den Lesenden selbst überlassen, wie sie die verschiedenen Perspektiven auslegen und bewerten.

Neben den Merkmalen verfügt das Handlungssystem Literatur auch über spezifische Aufgaben und Funktionen, die im kognitiv-reflexiven, im moralisch-sozialen sowie im hedonistisch-emotionalen Handlungs- und Erlebnisbereich zu verorten sind. Die kognitiv-reflexive Funktion bezieht sich darauf, dass Kulturen sich in der Literatur selbst wahrnehmen und thematisieren lassen, weshalb literarische Texte ein hohes Maß an Selbstreflexion anregen (Gansel, 2010, S. 16). Ebendiese Funktion ist im Roman *Sturm* äußerst präsent. Thematisiert und reflektiert werden unter anderem die Beziehung zwischen dem Menschen respektive der Kultur und der Natur. Es wird das nachhaltige Töten von Tieren in ihrem natürlichen Habitat (Fische im Meer) dem systematischen Töten von Tieren aus der Massentierhaltung (trächtige Kuh im Schlachthof) gegenübergestellt.

Die moralisch-soziale Funktion schreibt der Literatur eine didaktische und erzieherische Aufgabe zu. Aus diesem Grund wird die Kinder- und Jugendliteratur bisweilen auch als Erziehungs- oder Sozialisationsliteratur bezeichnet (Gansel, 2010, S. 16-17). Im Roman *Sturm* zeigt sich eine moralisch-soziale Funktion zum einen dadurch, dass er zur Selbstreflexion anregt. Die Lesenden werden mit divergierenden Perspektiven zu den verschiedensten Themen konfrontiert und üben sich darin, ihre eigenen Ansichten und Einstellungen zu reflektieren – und diese anzupassen oder zu festigen. Zugleich wird Empathie und Toleranz befördert, indem sie sich in die Romanfiguren hineinversetzen sowie

deren Perspektiven nachvollziehen, selbst wenn sie nicht mit den eigenen Ansichten übereinstimmen. Indem die Lesenden wahrnehmen, dass Nora und Johan zwar unterschiedlich sind, letztlich aber beide auf ihre Art und Weise für den Schutz der Natur eintreten, lernen sie außerdem, dass Menschen trotz einiger Unterschiede dieselben Ziele teilen können. Am Beispiel der Beziehung zwischen Nora und Johan vermögen die Lesenden auch zu erkennen, dass es nicht sinnvoll ist, einen Menschen vorschnell zu verurteilen, sondern dass es sich lohnt, diesen zunächst kennenzulernen und anzuhören. Schließlich treten Nora und Johan beide mit Vorurteilen dem jeweils anderen gegenüber in Beziehung, was ein gegenseitiges Verstehen erschwert. Allein dem Sturm gelingt es, die beiden dazu zu zwingen, zusammenzuarbeiten und sich wirklich miteinander auseinanderzusetzen. Zuletzt gilt zu erwähnen, dass der Roman auch dazu anregt, sich aktiv für Werte und Normen einzusetzen. So werden am Beispiel des Tier- und Umweltschutzes verschiedene Formen des Aktivismus beschrieben und reflektiert – etwa kritische Berichterstattung, Organisation und Engagement in Vereinen oder auch Formen des Protests. In diesem Sinne vermag der Roman einen wesentlichen Beitrag zur Festigung der eigenen Identität und zur Sozialisation zu leisten.

Neben der kognitiv-reflexiven und der moralisch-sozialen Funktion beinhalten literarische Texte auch eine hedonistisch-emotionale Funktion (Gansel, 2010, S. 16). Sie sollen die Lesenden schließlich auch unterhalten. Wie bereits festgestellt wurde, greift der Roman eine Vielzahl von Themen auf, die jeden Menschen betreffen und die von hoher Aktualität sowie Relevanz sind. Auch werden im Roman reale Personen des öffentlichen Lebens benannt, darunter der Politiker Christian Lindner und die Sängerin Amy Winehouse. Die Lesenden können somit unschwer Lebensbezüge herstellen. Für Schüler*innen besteht ein zusätzlicher Bezugspunkt darin, dass die Protagonistin und Ich-Erzählerin nur unwesentlich älter ist und selbst noch zur Schule geht. Sie können sich somit unschwer selbst in Nora wiederfinden. Themen wie Liebe, Sexualität sowie die eigene Entwicklung und Identitätsfindung beschäftigen nicht nur Nora im Roman, sondern betreffen auch die rezipierenden Schüler*innen in ihrer Lebensphase. Eine Auseinandersetzung mit dem Roman wird somit zu einer intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst, was dem Lesegenuss gewiss zugutekommt.

Nachdem die Merkmale und Funktionen des Handlungssystems Literatur auf den Roman *Sturm* angewendet wurden, erfolgt nun eine begründete Gattungsbestimmung. Es kann zwischen dem problemorientierten respektive sozialkritischen, dem psychologischen, dem komischen sowie dem fantastischen Kinderroman differenziert werden. In der Praxis sind die Übergänge zwischen den Gattungen oftmals fließend (Gansel, 2010, S. 109).

Der Roman *Sturm* lässt sich vornehmlich als problemorientierter Kinderroman einordnen. Ein solcher Kinderroman zeichnet sich dadurch aus, dass er Themenfelder behandelt, die sonst in der Kinder- und Jugendliteratur tabuisiert werden. Dazu gehören Themen wie „Politik, Herrschaft, Krieg, Faschismus, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Ausbeutung, Liebe, Sexualität, Tod, Behinderung, Dritte Welt, Unterdrückung“ (Gansel, 2010, S. 111). In dem Kinderroman werden dann keine Schonräume geboten, sondern die alltägliche Wirklichkeit dargestellt. Die Intention des problemorientierten Kinderromans besteht darin, „dem kindlichen Leser einen kritischen Blick auf die Gesellschaft zu vermitteln, hinter die Kulisse zu schauen, ihm die sozialen Mechanismen durchschaubar zu machen, um ihn aufzuklären und damit seine Mündigkeit zu befördern“ (Gansel, 2010, S. 112). Kennzeichnend für den problemorientierten Kinderroman ist daher auch ein prinzipiell gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Kindern

und Erwachsenen. Es werden oftmals „kindliche Figuren [abgebildet], die emanzipiert-engagiert auftreten und ihre Rechte einfordern, oder aber solche, die an den dargestellten Verhältnissen leiden“ (Gansel, 2010, S. 111). In Scheurings Roman werden Themen wie die Ausbeutung der Natur, Gewalt, Sucht, Tod, Liebe, Sexualität und die Unterdrückung von Frauen zur Sprache gebracht. Es erfolgt somit eine eindeutige Enttabuisierung verschiedener Themenbereiche. *Sturm* setzt sich mit der unbeschönigten Wirklichkeit auseinander. Dies offenbart sich nicht nur dadurch, dass der Schauplatz der Erzählung die normale Alltagswelt ist, sondern vor allem dadurch, dass Ereignisse wie die häusliche Gewalt durch Noras Vater oder die Schlachtung der trächtigen Kuh im Schlachthof dargestellt und kritisch reflektiert werden. Der kritische Blick auf die Gesellschaft wird im Roman sehr deutlich, insbesondere in Bezug auf ökologische Themen. Ferner handelt es sich bei Nora durch ihr Engagement für den Tier- und Umweltschutz sowie ihre Gegenwehr gegenüber (männlicher) Erwachsene um eine emanzipiert-engagiert auftretende Protagonistin, wie sie typisch für den problemorientierten Kinderroman ist.

Sturm weist jedoch auch Eigenschaften auf, die der Gattung des psychologischen Kinderromans entsprechen. Ebendieser zeichnet sich durch „eine Schwerpunktverlagerung auf die Darstellung kindlicher und jugendlicher Innenwelten“ (Gansel, 2010, S. 118) aus. Im Fokus stehen „die Auswirkungen des Alltags mit seinen Konflikten auf die Psyche der kindlichen Protagonisten“ (Gansel, 2010, S. 119). Die kindlichen Figuren sind in psychologischen Kinderromanen zunehmend gleichberechtigte, mündige Akteure, die sich durch ein hohes Maß an Selbstreflexion auszeichnen (Gansel, 2010, S. 118-119). In *Sturm* tritt die Protagonistin Nora als personale Ich-Erzählerin in Erscheinung, wodurch eine Darstellung ihrer Innenwelt erfolgt. Durch innere Monologe erhalten die Lesenden immer wieder Einblicke in Noras Gedanken und Gefühlsleben. Im Zuge dessen werden auch die Auswirkungen des Alltags auf Noras Psyche ersichtlich. So wird beispielsweise beschrieben, wie Nora gedanklich die häusliche Gewalt verarbeitet, wobei auch das daraus resultierende negative Männerbild deutlich wird. Ferner gilt zu erwähnen, dass sie im Roman als zunehmend gleichberechtigte, mündige und selbstreflexive Akteurin auftritt. Nora widersetzt sich (männlichen) Erwachsenen und nimmt eine gleichberechtigte Rolle im Elternhaus ein, nachdem die Mutter verschwunden und der Vater aus dem Entzug zurückgekehrt ist. Den Ereignissen im Roman begegnet sie mit einem hohen Maß an Selbstreflexion, was auch dazu führt, dass deren Auswirkungen auf ihre Entwicklung nachvollziehbar werden.

Einordnung in das triadische Funktionsmodell nach Zapf

Aufgrund der ökokritischen Ausrichtung des Unterrichtsvorhabens zum Roman bietet es sich an, mit dem kulturökologischen Ansatz von Hubert Zapf einen theoretischen Ansatz der Ökokritik zu betrachten und dessen triadisches Funktionsmodell auf den Roman anzuwenden. Die Grundannahme einer Kulturökologie lautet wie folgt:

Sie geht davon aus, dass die Wechselbeziehung von Kultur und Natur als Grundbedingung kultureller Evolution eine spezifische Bedeutung für die Produktivität und Kreativität literarischer Texte hat, und dass Literatur diese ökologische Dimension des Diskurses gerade aufgrund der spezifischen Art und Weise zu generieren vermag, in der sie kulturelles Wissen und kulturelle Erfahrung kodiert und kommuniziert, d.h. aufgrund ihrer Entpragmatisierung und imaginativen Transformation des Realen, ihrer semantischen Offenheit und ästhetischen Restrukturierung von Wissen und Erfahrung (Zapf, 2015, S. 176).

Wegen der besonderen Art und Weise, in der Literatur das Wissen und die Erfahrung einer Kultur verarbeitet und tradiert, wohnt ihr ein beträchtliches Potenzial für eine ökologische Selbstreflexion der Kultur inne (Zapf, 2015, S. 173). In der Literatur entsteht ein „Spannungsfeld zwischen kulturellem Ausgangssystem und imaginativem Gegenentwurf, das [...] auch verdrängte Dimensionen eines ökologischen Imaginären zum Ausdruck bringt“ (Zapf, 2015, S. 176). Sie vermag das kulturell marginalisierte oder ausgegrenzte ökologisch Imaginäre immer wieder als lebens- und überlebensnotwendige Dimension von Kultur zu reaktivieren (Zapf, 2015, S. 176-177). Indem Literatur das Verdrängte zurück ins kulturelle Gedächtnis und Selbstverständnis der Menschen überführt, kritisiert sie zugleich „historische Prozesse einer einseitig technisch-ökonomischen Modernisierung“ (Zapf, 2015, S. 177). Es lässt sich somit zusammenfassen, dass Literatur als „kritisches Sensorium für verborgene Konflikte, Widersprüche, Traumata und Pathologien einer einseitig technisch-ökonomischen Zivilisation, und zugleich als Ort einer ständigen, kreativen Selbsterneuerung von Sprache, Wahrnehmung, Imagination und Kommunikation“ (Zapf, 2015, S. 177) fungiert.

Die kulturökologische Funktion von Literatur unterteilt Zapf in drei Teilfunktionen, die er in einem triadischen Funktionsmodell darstellt. Anhand dieser Teilfunktionen lassen sich literarische Texte hinsichtlich ihrer Gestaltung von Kultur-Natur-Beziehungen beschreiben. Die erste Funktion betrachtet Literatur in ihrer kulturkritischen Funktion. Ebendiese Funktion wird wahrgenommen, indem eine kritische Reflexion der Defizite der einseitig technisch-ökonomischen Zivilisation angeregt wird. Dabei werden vornehmlich kulturbestimmende Machtstrukturen und Ideologien fokussiert. Eine zweite Funktion besteht darin, das kulturell Ausgegrenzte als imaginativen Gegendiskurs zu inszenieren. In diesem Sinne schafft Literatur einen Entfaltungsraum für das Imaginäre und gestaltet Alternativen. Die spannungsreiche Zusammenführung des kulturell Verdrängten mit dem zivilisatorischen Realitätssystem stellt die dritte Funktion im triadischen Funktionsmodell dar. Im Fokus stehen hierbei die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen dem Verdrängten und dem dominanten System. Es bleibt also festzuhalten, dass Literatur sowohl eine kritische und gegendiskursive als auch eine vernetzend-integrierende Funktion zu erfüllen vermag. Folglich kann sie einen kulturkritischen Metadiskurs, einen imaginativen Gegendiskurs oder einen reintegrativen Interdiskurs realisieren (Zapf, 2015, S. 177-180).

In *Sturm* wird vor allem eine kritische Funktion verwirklicht. Zum einen wird eine zunehmende Industrialisierung der Natur kritisiert. Das systematische, massenhafte Züchten und Töten von Tieren sowie die Zerstörung der Umwelt durch den vom Menschen erzeugten Müll werden kritisch reflektiert. Dabei wird auch die Frage nach einer Entfremdung des Menschen von der Natur diskutiert. Johan merkt beispielsweise an, dass die meisten Menschen keine Verbindung mehr zur Natur haben, da sie den Tod aus ihrem alltäglichen Leben verbannen, indem sie das Töten „eine anonyme, barbarische, unersättliche Industrie“ (Scheuring, 2020, S. 199) erledigen lassen. Eine Entfremdung von der Natur spiegelt sich ansatzweise auch in Nora wider, die zwar ihre Augen vor dem industriellen Töten von Tieren nicht verschließt, jedoch nur ebendiese Art des Tötens kennt. Dass der Tod zur Natur dazugehört, wie Johan beschreibt, nimmt sie nicht wahr. Aus ihrer Perspektive gibt es zunächst nur das grausame, gefühllose Töten, wie sie es im Schlachthof erlebt. Erst als Nora auf dem Meer den Naturkräften ausgesetzt ist, realisiert sie, dass es eben nicht nur das unnatürliche Töten der Industrie gibt. In Scheurings Roman wird ferner die Kritik aufgeworfen, dass viele Menschen versuchen, die Natur zu schützen, indem sie

einzelne Tiere retten oder sich für eine vegane Ernährung entscheiden, dabei aber aufgrund ihrer Entfremdung von der Natur überhaupt nicht realisieren, dass der Natur auf viel verheerendere Art und Weise Schaden zugefügt wird – etwa durch Plastik im Meer oder die Klimaerwärmung. Zuletzt ist zu erwähnen, dass auch der Einfluss des dominanten Systems auf die Protagonistin kritisch beleuchtet wird. Bereits zu Beginn ist Nora gewaltbereit, da sie die Erfahrung gemacht hat, auf andere Art und Weise nichts bewirken zu können. Als sie hinter die Kulissen des Schlachthofs blickt und das industrielle Töten von Tieren persönlich erlebt, erfährt sie einen Schock. Ihr Versuch, in der Schülerzeitung eine Reportage zum Schlachthof zu veröffentlichen und darüber zu berichten, wie eine trächtige Kuh getötet wurde, wird unterbunden. Dies führt dazu, dass Nora keinen anderen Ausweg sieht, als mit ihrer Protestaktion das Gesetz zu brechen.

Eine gegendiskursive Funktion ist im Roman *Sturm* nur in Ansätzen präsent. Sie zeigt sich etwa, indem die Leidenschaft des Großvaters für das Fischen und zugleich dessen besondere Wertschätzung der Tiere dargestellt wird. Der Respekt vor der Natur und das bewusste, nachhaltige Töten einzelner Fische in ihrem natürlichen Lebensraum steht hier im starken Kontrast zu der systematischen, industriellen Massentötung im Schlachthof. Sowohl die Wertschätzung der Fische als auch die Liebe für das Meer, die durch Johan und seinen Großvater artikuliert werden, deuten eine gegendiskursive Funktion des Romans an. Das Meer wird als etwas äußerst Schönes, Erhabenes und Unendliches beschrieben, dessen Teil man sein muss, um die Natur zu verstehen (Scheuring, 2020, S. 161). Die fast schon magische Konnotation, die dem Meer hier zuteilwird, stellt einen eindeutigen Gegensatz zu der im Roman beschriebenen Zivilisation dar, in der häusliche Gewalt, die Diskriminierung der Frau und Massentierhaltung stattfinden.

Die vernetzend-integrative Funktion wird im Roman ebenfalls realisiert. Sie zeigt sich primär in der Zusammenführung der Figuren Nora und Johan sowie ihrer oppositionellen Ansichten. Auf der einen Seite steht Nora, die sich – auch mit Gewalt und gegen das Gesetz – für den Tier- und Umweltschutz einsetzt und das Töten von Tieren als grausam und falsch erachtet, und auf der anderen Seite Johan, der ein leidenschaftlicher Fischer ist, ständig Tiere tötet und dies auch als etwas vollkommen Natürliches ansieht. Beim Aufeinandertreffen der beiden unterschiedlichen Weltbilder entsteht ein konfliktreicher Diskurs, der im Roman eine Entwicklung der Protagonistin und eine Veränderung ihres Weltbildes anregt.

Methodisch-didaktische Analyse

Nach einer umfangreichen Sachanalyse des Romans erfolgen nun Überlegungen zur methodisch-didaktischen Umsetzung. Der Schwerpunkt der Unterrichtsreihe besteht in der Auseinandersetzung mit diesem unter einer ökokritischen Perspektive. Die behandelten ökologischen Themen wie Massentierhaltung, Fischerei, Verschmutzung der Meere, Nachhaltigkeit und das Verhältnis zwischen Mensch und Natur werden im Unterricht fokussiert. Somit wird primär ein problemorientierter didaktischer Ansatz verfolgt. Die Schüler*innen erhalten jedoch auch die Gelegenheit, die Inhalte des Romans in einen sozialgeschichtlichen Kontext einzuordnen, indem sie etwa Bezüge zur aktuellen Klimadebatte

herstellen. Ebenso können sie am Beispiel des Romans typische Merkmale epischer Texte wahrnehmen, gleichwohl dies kein zentrales Anliegen der Unterrichtsreihe darstellt.

Für eine literaturdidaktische Begründung zum Einsatz im Deutschunterricht werden die Ausführungen von Kasper Spinner zur didaktischen Relevanz von Kinder- und Jugendliteratur herangezogen. Kinder- und Jugendliteratur vermag einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsentwicklung von Schüler*innen zu leisten. Indem die Lesenden gleichaltrige Hauptfiguren vorfinden, die sich mit Themen und Problemen auseinandersetzen, in denen sich die Lesenden wiederfinden, setzen sie sich auch mit sich selbst auseinander (Spinner, 2000, S. 16-17). Der Roman *Sturm* weist eine Protagonistin vor, die sich in derselben Lebensphase befindet wie die Schüler*innen. Durch Noras schwierige Familiensituation, das Erleben und Ausüben von Gewalt sowie die Erfahrung von Diskriminierung treten gleich zu Beginn verschiedene realitätsnahe Problematiken in Erscheinung. Zudem werden im Verlauf Themen wie Liebe und Sexualität behandelt, die für die Schüler*innen eine hohe Aktualität aufweisen. Ferner können die Lesenden auch die Realitätsnähe in den ökologischen Themen, die Nora beschäftigen, erkennen, da die Klimadebatte und die Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung nicht nur höchst aktuell und in den Medien präsent sind, sondern auch, weil jeder Mensch davon tangiert wird – dies gilt für Kinder- und Jugendliche umso mehr, da sie langfristig von den Umweltproblemen betroffen sind (Wanning & Stemmann, 2015, S. 258).

Neben der Identitätsentwicklung ermöglicht Kinder- und Jugendliteratur ebenfalls eine moralische Bildung. Das Lesen wird dann auch zu einer Auseinandersetzung mit Werten und Normen. Dabei stellen moderne Texte keine belehrenden Geschichten mit vorgeschriebener Moral dar, sondern regen zum selbstständigen (Weiter-)Denken und Reflektieren der im literarischen Text angelegten moralischen Konflikte an (Spinner, 2000, S. 17-18). Bei der Lektüre von *Sturm* können die Lesenden unter anderem ihr eigenes Konsumverhalten, ihre Ansichten zum Töten von Tieren oder auch Möglichkeiten des Aktivismus reflektieren und sich ein Urteil bilden.

Die Schüler*innen nehmen in literarischen Texten jedoch nicht nur Figuren wahr, in denen sie sich selbst wiederfinden, sondern auch Figuren, die anders sind. Dementsprechend leistet Kinder- und Jugendliteratur ebenso eine Förderung des Fremdverstehens (Spinner, 2000, S. 18). Im Roman *Sturm* erleben die Lesenden die Handlung aus der Perspektive von Nora, erfahren deren Innensicht und erhalten somit einen Einblick in fremde Gedankengänge. Zugleich versetzen sie sich im Verlauf aber auch in andere Figuren wie Johan und Sarah hinein, um deren unterschiedlichen Vorstellungen nachzuvollziehen. Dies wird durch die Ich-Erzählerin auch selbst angeregt, indem sie in inneren Monologen über andere Figuren nachdenkt (Scheuring, 2020). Ein Literaturunterricht vermag dieses Fremdverstehen noch dadurch zu verstärken, dass die Schüler*innen mündliche oder schriftliche Beiträge aus der Perspektive verschiedener Figuren des Romans leisten.

Kinder- und Jugendliteratur ist darüber hinaus insofern als didaktisch relevant einzustufen, als sie ein literarisches Lernen im Sinne einer Sensibilisierung der Sinneswahrnehmung veranlasst (Spinner, 2000, S. 18-20). Spinner benennt elf Aspekte, die das literarische Lernen umfasst. Im Folgenden wird kurz auf jene Aspekte eingegangen, die für den Roman *Sturm* und die dazugehörige Unterrichtsreihe maßgeblich sind.

Einen Aspekt des literarischen Lernens stellt die Entwicklung von Vorstellungen beim Lesen und Hören dar. Es geht hier um eine „imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen“ (Spinner,

2006, S. 8). In *Sturm* werden zentrale Handlungen – wie die häusliche Gewalt, die Schlachtung der Kuh oder der Schiffbruch – detailliert beschrieben. Dementsprechend sind sie leichter zu imaginieren. Im Unterricht lässt sich die Vorstellungsbildung zusätzlich durch kreativ-produktive Verfahren fördern (Spinner, 2006, S. 8). In der vorliegenden Unterrichtsreihe ist beispielsweise ein Gedankenspiel zum Schiffbruch vorgesehen, wobei sich die Schüler*innen vorstellen sollen, wie sie selbst Schiffbruch erleiden. Auch Schreibaufgaben wie das Verfassen von Noras Blogbeitrag zu den Erlebnissen im Schlachthof regen zur Vorstellungsbildung an.

Ein weiterer Aspekt literarischen Lernens besteht darin, eine subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen. Damit ist gemeint, dass für ein intensives Leseverstehen sowohl eine Aufmerksamkeit für den Text als auch ein persönliches Angesprochenensein der Lesenden entscheidend sind. Diese subjektive Involviertheit veranlasst eine Selbstreflexion, was wiederum eine genauere Textwahrnehmung zur Folge hat (Spinner, 2006, S. 8). Wie bereits festgestellt, weist der Roman *Sturm* eine Protagonistin auf, die sich in derselben Lebensphase wie die Schüler*innen befindet. Der Schauplatz des Romans stellt die alltägliche Wirklichkeit dar. Auch die Probleme, die Nora durchlebt, sowie die Themen, die sie beschäftigen, sind nah an der Realität der Schüler*innen. Sie können sich folglich leicht in Nora hineinversetzen und Empathie für sie empfinden. Die Empathie kann ebenso anderen Figuren wie etwa Sarah, Johan oder auch dessen Großvater gelten. Genauso können sie Empathie für die Tiere, zum Beispiel den von Schülern gequälten Jungvogel oder die geschlachtete Kuh, verspüren und mit verschiedenen Emotionen auf die Handlung reagieren. Das Lesen wird somit auch zu einem Prozess des Selbstverstehens durch die Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen, Bedürfnissen und Ängsten. Dies wird durch die im Unterricht angelegten Gespräche sowie produktiv-kreativen Gestaltungen noch unterstützt. Die Schüler*innen können dabei ihre individuellen Erfahrungen – etwa in Bezug auf Gewalt, Diskriminierung, Tod respektive Töten (von Tieren) – verarbeiten, ohne den subjektiven Anteil offenlegen zu müssen, da sie sich auf Fiktionales beziehen (Spinner, 2006, S. 8-9).

Zentral für die Unterrichtsreihe und den Roman ist ebenso das Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren. Bei der Perspektivübernahme kann es sowohl zur Identifikation als auch zur Abgrenzung kommen – auch die Andersartigkeit einer Figur vermag eine Selbstreflexion anzuregen (Spinner, 2006, S. 9). In *Sturm* wird durch die personale Ich-Erzählerin die Perspektivübernahme erleichtert, da die Innensicht der Protagonistin offenbart wird. Darüber hinaus treten weitere Figuren in Erscheinung, die sich von Nora unterscheiden, wodurch verschiedene Gelegenheiten sowohl zur Identifikation als auch zur Abgrenzung geboten werden. Für den Roman und das Unterrichtsvorhaben ist es bedeutend, dass die Schüler*innen die Perspektiven der Figuren Nora, Johan sowie auch Sarah nachvollziehen. Nur so können sie die Handlung gänzlich erfassen und reflektieren sowie eine differenzierte Sicht auf ökokritische Themen gewinnen. Im Unterricht erarbeiten die Schüler*innen die Sichtweisen und Einstellungen jener Figuren und beziehen diese auch vor dem Hintergrund ihrer Lebenswelten aufeinander, wodurch eine hohe Stufe der Fähigkeit zur literarischen Perspektivübernahme erreicht wird (Spinner, 2006, S. 10). Vor allem die Podiumsdiskussion gewährleistet, dass die Perspektiven der drei Figuren nicht nur verstanden werden, sondern auch aufeinander bezogen werden können. Zudem erstellen die Schüler*innen zu Beginn der Unterrichtsreihe ein digitales Cluster zur Figurenkonstellation, das sie im Verlauf der Unterrichtsreihe ergänzen.

Um die zentralen Figuren und ihr Verhalten nachzuvollziehen, ist allerdings auch das Verstehen der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik notwendig. Dazu müssen die Lesenden innertextliche Bezüge herstellen. Das zuvor Gelesene muss verstanden worden sein und zu dem darauffolgenden Text in Beziehung gesetzt werden (Spinner, 2006, S. 10). Aus diesem Grund wird der Roman im Verlauf der Unterrichtsreihe abschnittsweise gelesen, so dass im Unterricht immer wieder sichergestellt werden kann, dass das Gelesene verstanden und innertextliche Bezüge wahrgenommen wurden. Die Lernprodukte vorheriger Unterrichtseinheiten helfen im weiteren Leseprozess sowie in den darauffolgenden Schulstunden, sich das zuvor Gelesene zu vergegenwärtigen und innertextliche Bezüge zu generieren.

In der Auseinandersetzung mit dem Roman lernen die Schüler*innen auch, mit Fiktionalität bewusst umzugehen. Sie erkennen, dass literarische Texte fiktional sind und keine direkten Wirklichkeitsaussagen treffen. Zugleich erfahren sie, dass fiktionale Texte ein Nachdenken über die Wirklichkeit anregen und auf diese Weise Erkenntnisse über ebendiese erzeugen können (Spinner, 2006, S. 10-11). In der Unterrichtsreihe wird diese Erfahrung immer wieder gemacht, indem die Schüler*innen zur Selbstreflexion angeleitet werden und einen Bezug zwischen den Romaninhalten und der Lebenswelt herstellen. Ferner wird im Gespräch über den Roman verdeutlicht, dass gerade aufgrund der Fiktionalität verschiedenste Interpretationen und Lesarten möglich sind.

Diese Deutungsvielfalt wird auch beim Verstehen metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweisen deutlich (Spinner, 2006, S. 11-12). Im Unterricht setzen sich die Schüler*innen mit der Bildlichkeit und Symbolik, die der Roman aufweist, auseinander und erkennen, dass Wörter auf unterschiedliche Weise gedeutet werden können. In diesem Zusammenhang stellt auch das Einlassen auf die Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen einen wichtigen Aspekt des literarischen Lernens dar (Spinner, 2006, S. 12). Die Schüler*innen gelangen im Unterricht zu der Erkenntnis, dass sich literarische Texte durch Offenheit auszeichnen und somit individuelle Verstehens- und Deutungsprozesse erlauben, die nicht in einem eindeutigen, festen Ergebnis münden. Dies zeigt sich im Roman *Sturm* allein schon durch das offene Ende. Der Unterricht gewährt dann eine Vielzahl von Gelegenheiten, die verschiedenen Deutungen der Schüler*innen zu thematisieren. Dafür bietet sich insbesondere das literarische Gespräch an, mit dem sich die Schüler*innen vertraut machen sollen (Spinner, 2006, S. 12-13). In der Unterrichtsreihe erfolgt mehrfach ein intensiver Austausch in Form eines literarischen Gesprächs. Dabei üben sich die Schüler*innen darin, eigene Sinndeutungen zu artikulieren und zu begründen sowie auch andere Interpretationen und Ansichten auszuhalten – beispielsweise in Bezug auf das Töten von Tieren.

Nach einer literaturdidaktischen Begründung zum Einsatz des Romans wird nun kurz auf die Organisation und Schwerpunktsetzung des Unterrichtsvorhabens eingegangen. Wie bereits zuvor erwähnt, wird der Roman von den Schüler*innen im Verlauf der Unterrichtsreihe gelesen – sie lesen in Vorbereitung auf die jeweils nächste Unterrichtsstunde bis zu einer von der Lehrkraft vorgegebenen Seite. Dies ermöglicht der Lehrperson, sicherzustellen, dass der gelesene Abschnitt verstanden wurde, damit auch die weitere Handlung besser nachvollzogen werden kann. Textstellen, die für die Handlung und das Unterrichtsthema von besonderer Relevanz sind, werden dann im Klassenverband gemeinsam gelesen. Eine solche Lektüreorganisation bietet sich auch deshalb an, da sich die subjektiven Eindrücke und Perspektiven der Schüler*innen äußern können, ohne von dem Wissen um den Romanverlauf

bereits geprägt zu sein. Die Schüler*innen können – ähnlich wie die Protagonistin – eine Entwicklung durchlaufen, die im Unterrichtsverlauf sichtbar und reflektiert werden kann. Fraglos wird von den Schüler*innen eine hohe Lesebereitschaft abverlangt, der Roman zeichnet sich jedoch durch eine leicht verständliche Jugend- und Umgangssprache aus, was das Lesen erleichtert. Zudem vermögen die realitätsnahen Themen die Lesemotivation zu erhöhen. Bei der Besprechung des Romans gilt zu beachten, dass bestimmte Themen – etwa Gewalt, Diskriminierung und Tod – eine gewisse Sensibilität erfordern.

Zur ersten Unterrichtseinheit lesen die Schüler*innen bereits in den Roman hinein. Als Einstieg erfolgt das bereits erwähnte Gedankenspiel zum Schiffbruch, bei dem sich die Schüler*innen vorstellen, selbst auf dem Meer Schiffbruch zu erleiden. Anschließend tauschen sie erste Leseindrücke aus und formulieren auf Grundlage dessen ihre Erwartungen an den Roman.

Im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe wird dann eine ökokritische Perspektive auf den Roman fokussiert. Themenschwerpunkte sind hierbei Massentierhaltung, (Fleisch-)Konsum, Fischerei, Umwelt- respektive Meeresverschmutzung, Nachhaltigkeit, das Töten von Tieren sowie das Verhältnis von Mensch und Natur. Die Erarbeitung der Themen erfolgt durch verschiedene Methoden und Arbeitsformen. Zentral für die Unterrichtsreihe ist der Austausch über das Gelesene in Form des literarischen Gesprächs ebenso wie das Verfassen von inneren Monologen, Dialogen sowie Blog- und Instagram-Beiträgen aus der Perspektive von Romanfiguren. Durch ein materialgestütztes Schreiben setzen sich die Schüler*innen vertiefend mit zentralen Themen des Romans auseinander. In einer Podiumsdiskussion wird das gesamte Wissen zu den Themenschwerpunkten schließlich gebündelt und argumentativ verarbeitet. Zum Abschluss der Lektüre wird das digitale Cluster zur Figurenkonstellation, das die Schüler*innen im Verlauf der Reihe erstellt und erweitert haben, ausgewertet. Dabei wird insbesondere die Entwicklung der Protagonistin – vor allem auch in Bezug auf ökokritische Aspekte – reflektiert.

Die Unterrichtsreihe selbst endet allerdings nicht mit einer Leistungsüberprüfung. Stattdessen ist nach ebendieser noch eine Unterrichtsstunde vorgesehen, um die Reihe nicht mit einer Prüfung zu beenden und den Schüler*innen nicht das Gefühl zu vermitteln, dass der Roman nur für die Beurteilung ihrer Leistungen gelesen wurde. In dieser letzten Stunde bietet sich eine Abschlussreflexion des Romans an. Hierbei wird auch ein Bezug zur ersten Unterrichtseinheit hergestellt, indem auf die eingangs formulierten Eindrücke und Erwartungen sowie auf das Gedankenspiel zum Schiffbruch eingegangen wird. Die Schüler*innen werden auch dazu angehalten, den Roman hinsichtlich seiner Aktualität, Relevanz sowie der Eignung als Schullektüre zu beurteilen und eine Rezension zu verfassen.

Einordnung des Unterrichtsvorhabens in das Kerncurriculum

An dieser Stelle bietet es sich an, eine Einordnung der Unterrichtsreihe in den Kernlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen vorzunehmen. Das Unterrichtsvorhaben richtet sich an die 9. Klasse des Gymnasiums. Der Kernlehrplan für die Sekundarstufe I des Gymnasiums formuliert für das Unterrichtsfach Deutsch diverse übergeordnete Aufgaben und Ziele. Das vorliegende Unterrichtsvorhaben ist derart

konzipiert, dass es einer Vielzahl ebenjener Aufgaben und Ziele gerecht wird. Im Zentrum stehen dabei vornehmlich die Entwicklung einer Sensibilität für die ästhetische Gestaltung literarischer Texte und Medien sowie eines Bewusstseins ihrer Mehrdeutigkeit, die Entwicklung „der Fähigkeit zu einem ausgewogenen Urteil und einer ethisch fundierten Haltung durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten und Medien“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2019, S. 8), die Entwicklung der „Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie durch Auseinandersetzung mit literarischen Texten und Medien“ ebenso wie die „Weiterentwicklung der eigenen Fantasie im produktiven Umgang mit literarischen Texten und Medien“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2019, S. 8).

Vor dem Hintergrund des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Institution Schule werden im Kerncurriculum neben den Aufgaben und Zielen des Unterrichtsfaches Deutsch auch fächerübergreifende Querschnittsaufgaben benannt, die eine Entwicklung der Schüler*innen zu mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeiten begünstigen. Dazu gehört die *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2019, S. 10). In dem Roman sowie der dazugehörigen Unterrichtsreihe werden Themen wie Massentierhaltung, Fleischkonsum, Fischerei, Verschmutzung der Meere, Nachhaltigkeit, Klima- und Tierschutz sowie das Verhältnis zwischen dem Menschen und der Natur aufgegriffen und reflektiert. Folglich vermag die Unterrichtsreihe einen wesentlichen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zu leisten. Scheurings Roman birgt aber auch Potenziale zur Realisierung weiterer fächerübergreifender Aufgaben, gleichwohl diese nicht im Fokus des vorliegenden Unterrichtsvorhabens stehen. Dazu gehört etwa eine *geschlechtersensible Bildung* (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2019, S. 10). Eine Vielzahl der männlichen Romanfiguren zeichnet sich durch einen Anspruch auf Dominanz und Herrschaft, den Missbrauch von Macht, Gewalt gegen Tiere und Menschen oder durch die Herabwürdigung und Unterdrückung von Frauen aus. Dies wird durch die Ich-Erzählerin wiederholt kritisch beleuchtet. Die Unterrichtsreihe bietet an verschiedenen Stellen Gelegenheiten, ebendiese Genderthematik aufzugreifen und zu reflektieren, um ein Bewusstsein und eine Sensibilität dafür zu entwickeln.

In Bezug auf die im Kernlehrplan aufgestellten Kompetenzerwartungen ist festzustellen, dass das Unterrichtsvorhaben primär in dem *Inhaltsfeld 2: Texte* zu verorten ist. Die Schüler*innen werden schwerpunktmäßig dazu befähigt, „in literarischen Texten komplexe Handlungsstrukturen, die Entwicklung zentraler Konflikte, die Figurenkonstellationen sowie relevante Figurenmerkmale und Handlungsmotive zu identifizieren und zunehmend selbstständig [zu] erläutern“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2019, S. 33). Sie erwerben die Kompetenz, „Zusammenhänge zwischen Form und Inhalt bei der Analyse von epischen, lyrischen und dramatischen Texten sachgerecht [zu] erläutern“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2019, S. 33) sowie „unterschiedliche Deutungen eines literarischen Textes miteinander [zu] vergleichen und Deutungsspielräume [zu] erläutern“ und auch „die eigene Perspektive auf durch literarische Texte vermittelte Weltdeutungen textbezogen [zu] erläutern“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2019, S. 33). Ferner werden sie „ihr Verständnis eines literarischen Textes in verschiedenen Formen produktiver Gestaltung darstellen und die eigenen Entscheidungen zu Inhalt, Gestaltungsweise und medialer Form im Hinblick auf den Ausgangstext begründen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2019, S. 33) sowie „sich im literarischen Gespräch über unterschiedliche Sichtweisen zu einem literarischen Text verständigen und ein Textverständnis unter Einbezug von eigenen und fremden Lesarten zu formulieren“ (Ministerium für Schule und Weiter-

bildung, 2019, S. 33). In dem Unterrichtsvorhaben werden noch weitere Kompetenzen angestrebt. Dies betrifft auch Kompetenzen aus dem *Inhaltsfeld 3: Kommunikation*. So sollen die Schüler*innen sich etwa darin üben, „eigene Positionen situations- und adressatengerecht in Auseinandersetzung mit anderen Positionen [zu] begründen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2019, S. 35). Gleichwohl vereinzelt weitere Kompetenzen ausgebildet werden, ist der Schwerpunkt der Unterrichtsreihe mit den genannten Kompetenzerwartungen abgebildet.

Schlussbemerkung

Es ist festzuhalten, dass sich der Roman *Sturm* von Christoph Scheuring für eine ökokritische Lektüre im Literaturunterricht anbietet, da er eine Vielzahl von Themen aus dem Bereich der Ökologie aufgreift. Durch die literarischen Figuren mit ihren ungleichen Einstellungen – etwa zu Fragen des Tier- und Umweltschutzes – wird eine differenzierte Sichtweise auf ebendiese Themen geboten. Der Literaturunterricht vermag hier anzusetzen, indem die Schüler*innen zur Perspektivübernahme angeregt werden – beispielsweise durch das Verfassen innerer Monologe, Dialoge oder Blogbeiträge aus der Perspektive der Romanfiguren. Sie reflektieren die Einstellungen und das Verhalten der Figuren, was sowohl zur Identifikation als auch zur Abgrenzung führen kann, und setzen sich damit zugleich mit sich selbst auseinander. Durch die ökokritische Reflexion der im Roman simulierten Erfahrungen können die Schüler*innen nicht nur ein Bewusstsein für ihre Umwelt und deren Gefährdung erwerben, sondern auch ihre eigenen Denk- und Handlungsweisen anpassen sowie sich Werte und Einstellungen aneignen, die unerlässlich sind, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen. Folglich leistet die schulische Lektüre des Romans *Sturm* mit dem Fokus auf einer ökokritischen Perspektive einen wesentlichen Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE). Dem *environmental doublethink* in der Gesellschaft wird dabei effektiv entgegengewirkt.

Gleichwohl es sich um eine Unterrichtsplanung handelt, die erst noch in der Praxis zu erproben ist, wurde exemplarisch ein Unterrichtsvorhaben zum Roman veranschaulicht. Zu den zentralen Unterrichtseinheiten gehören das materialgestützte Schreiben und die Podiumsdiskussion.¹ Das materialgestützte Schreiben vertieft die im Roman behandelten Themen der Fischerei, der Verschmutzung der Meere und der Nachhaltigkeit und verdeutlicht den Lebensweltbezug sowie die hohe Relevanz der Romaninhalte. Entscheidend ist, dass eine Verbindung zum Roman hergestellt wird, damit das Material nicht „allein für sich steht“. Ein solcher Rückbezug zum Roman wird vor allem dadurch gewährleistet, dass die Schüler*innen das Material nicht nur auswerten, sondern aus der Perspektive von Nora Petersen produktiv in Form eines Instagram-Beitrags für Ocean Watch verarbeiten.² In der Podiumsdiskussion werden schließlich die gesamten Erfahrungen aus vorherigen Stunden aufgegriffen.

1 Voraussetzung für ebendiese Unterrichtseinheiten ist, dass die Schüler*innen bereits vertraut mit dem materialgestützten Schreiben sowie der Podiumsdiskussion sind.

2 Der Schwerpunkt der Unterrichtseinheit liegt darin, das Material nachzuvollziehen, zu reflektieren und aus der Perspektive von Nora zu verarbeiten. Gleichwohl der korrekte Umgang mit Quellen (Zitierregeln) im Deutschunterricht gelernt und geübt werden soll, steht es hier nicht im Fokus.

Die Schüler*innen übernehmen die Rollen zentraler Romanfiguren und setzen sich argumentativ mit deren Standpunkten zu ökokritischen Themen auseinander. Dadurch wird nicht nur die Perspektivübernahme einer einzelnen Figur angeregt, vielmehr werden die verschiedenen Sichtweisen der Figuren auch zueinander in Beziehung gesetzt. Es bieten sich selbstverständlich alternative Vorgehensweisen einer didaktischen Umsetzung des Romans an. Lohnenswert erscheint unter anderem ein fächerübergreifender Unterricht.³ Vorstellbar ist vor allem eine Kooperation mit den Unterrichtsfächern Biologie und Erdkunde, um den Schüler*innen mehr Fachwissen – etwa zum Ökosystem Meer, dem Klimawandel, der Bedrohung von Lebensräumen durch menschliche Eingriffe – zu bieten. Die ökokritische Perspektive auf den Roman lässt sich im Literaturunterricht dann noch intensivieren.

Zu diesem Artikel gibt es didaktisches Zusatzmaterial zum Download

Scannen oder klicken:



Literaturverzeichnis

- Buell, L. (2022). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. Harvard University Press.
- Dürbeck, G. & Stobbe, U. (2015). Einleitung. In G. Dürbeck & U. Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 9-18). Böhlau.
- Gansel, C. (2010). *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht* (4. Auflage). Cornelsen Scriptor.
- Grimm, S. & Wanning, B. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung in und durch Sprache und Literatur. In A. Mattfeldt, C. Schwegler & B. Wanning (Hrsg.), *Natur, Umwelt, Nachhaltigkeit. Perspektiven auf Sprache, Diskurse und Kultur* (S. 85-100). De Gruyter.
- Kultusministerkonferenz. (2017). *Zur Situation und zu den Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.03.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Düsseldorf*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf

³ Ein fächerübergreifender Unterricht bietet sich auch zu Fächern wie Pädagogik, Philosophie und Religion an, sofern der Fokus des Literaturunterrichts auf anderen Aspekten des Romans (Liebe, Sexualität, Sucht, Gewalt, Diskriminierung) liegt.

Nünning, A. (2013). *Metzler Lexikon Literatur und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe* (5. Auflage). J. B. Metzler.

Scheuring, C. (2020). *Sturm*. Magellan.

Spinner, K. (2000). Vielfältig wie noch nie. Stichworte zur aktuellen Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. *Praxis Deutsch*, 162, 16-20.

Spinner, K. (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)*. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/handbuch_verankerung_bne_schulbuechern_mgiep_bf.pdf

Wanning, B. & Stemmann, A. (2015). Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In G. Dürbeck & U. Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 258-270). Böhlau.

Zapf, H. (2015). Kulturökologie und Literatur. In: G. Dürbeck & U. Stobbe (Hrsg.), *Ecocriticism. Eine Einführung* (S. 172-180). Böhlau.

Abbildungsnachweis

Jairo Díaz (2024): olas durante un día de verano.