

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



Kind umarmt Baum. Foto von Latania Politaki © 2023.

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

(Nationale und Kapodistrias-Universität Athen)

Abstract

Der Beitrag stellt die Didaktisierung dreier Werke der Kinder- und Jugendliteratur mit ökologischen Bezügen im Rahmen einer beabsichtigten Neugestaltung der Beziehung des Menschen zur Natur vor. Der Bereich schulischer Projektarbeit eignet sich besonders dafür, Haltungsveränderung gegenüber der Umwelt zu erreichen, dank des Identifikationspotentials mit den literarischen Figuren. Das erste Werk ist *Das fremde Kind* von E.T.A. Hoffmann (1817), eine Erzählung über die Verschmelzung des reinen kindlichen Wesens mit der Natur. Die anderen Werke, *Thelonius' große Reise* von Susan Schade und Jon Buller (2012) und *Breathe* von Sarah Crossan (2013), repräsentieren den in der Kinder- und Jugendliteratur vollzogenen Paradigmenwechsel, nach dem ökologische Themen gezielt aufgegriffen werden. In *Thelonius* wird eine Welt nach dem Verschwinden des Menschen dargestellt und nachhaltige Lebensweisen der Protagonisten als möglicher Ausweg aus der ökologischen Katastrophe vorgelebt. Bei *Breathe* handelt es sich um einen dystopischen Endzeitroman, bei dem Widerstand gegen ein totalitäres Regime geleistet wird und unter anderen auch die Frage nach der Haftung für die Ausbeutung und Zerstörung der Natur aufgeworfen wird.

Einleitung: Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur

Ökologie ist ein Thema, das intensiv in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) aufgegriffen wurde, da Kinder als die primäre Zielgruppe für die Entwicklung ökologischen Bewusstseins betrachtet werden (Wanning & Stemmann, 2015, S. 258). Das Ausmaß der Schäden der anthropogenen Tätigkeit auf dem Planeten zwingt zur Etablierung eines neuen Naturverständnisses. Die Entwicklungspsychologie hat erwiesen, dass Wertehaltungen, die in der Kindheit erworben wurden, in großem Maße das spätere Handeln bestimmen. Die einprägsamen Szenen der ökologischen Kinderliteratur sorgen dafür, dass in diesem Bereich viel mehr geleistet werden kann, als es mit dem Angebot an Sachinformationen auf rein kognitivem Niveau möglich wäre. Denn das Naturverhältnis der jungen Leser*innen wird dabei nachhaltig beeinflusst. Nach Goodbody (1998) ist „Ziel der ökologisch engagierten Kinderliteratur nicht objektiv zu informieren, sondern die Leserinnen und Leser durch Einbildungskraft und sprachliche Intensität zum Handeln zu ermächtigen und ihre Energien zu mobilisieren“ (S. 21). Der Beitrag literarischer Texte zu einer Verhaltensänderung bei Kindern und Jugendlichen, welche als Individuen seit der Romantik im Zentrum des Interesses stehen, ist bedeutsam (Riemer-Buddecke, o.D., S. 55-56). Kind und Natur sind seit Ende des 18. Jahrhunderts miteinander verknüpfte literarische Topoi. Zu dieser Zeit konkurrierten zwei gegensätzliche Kindheitsbilder miteinander. Bei dem einen, dem älteren Bild, personifiziert das Kind die wilde Natur, die gezähmt werden muss und bei dem zweiten, dem romantischen Bild, das sich in jener Zeit durchzusetzen vermochte, wird das Kind idealisiert und dessen „göttlicher Kern“ hervorgehoben. In der Naturlyrik des 18. Jahrhunderts, die als Ursprung einer ökologischen Literatur gedeutet wird, verschmilzt das reine kindliche Wesen mit einer „heilen Natur“. Die zwei Konzepte reflektierten einander (Wanning & Stemmann, 2015, S. 259).

In den 1970er Jahren ereignet sich ein Paradigmenwechsel in der KJL in Bezug auf ökologische Themen. Diese werden jetzt konkret angesprochen und die Beziehung von Kindheit und Jugend gegenüber der Natur wird problemorientiert dargestellt. Themen wie Umweltverschmutzung, Energie, Technisierung, Klimawandel, Artenschutz u.a. finden Einzug in die KJL und als Ausdrucksmittel dienen hybride Arten wie der Comic und das Bilderbuch, um aus den dualen Darstellungschanälen von Bild und Schrift Nutzen zu ziehen (Wanning & Stemmann, 2015, S. 258). Ein sehr verbreitetes Genre im aktuellen Jugendroman sind dystopische Endzeitszenarien. Diese handeln von synthetischen Lebensräumen in einer technisierten Welt nach der Naturzerstörung. Meistens haben diese Romane auch eine sozialpolitische Funktion, da sie den Fokus auf die stark hierarchische Gesellschaft richten, die nach dem Zusammenbruch der vorigen Weltordnung entsteht. Auch technische Modifikationen des menschlichen Körpers (z.B. Klonen) werden thematisiert (Wanning & Stemmann, 2015, S. 263). Eine Dystopie ist eine meist in der Zukunft spielende Erzählung, in der eine erschreckende oder nicht wünschenswerte Gesellschaftsordnung dargestellt wird. Häufig wollen die Autoren dystopischer Geschichten mit Hilfe eines pessimistischen Zukunftsbildes auf bedenkliche gesellschaftliche Entwicklungen der Gegenwart aufmerksam machen und vor deren Folgen warnen. Nach Moylan (1986) kann zwischen Utopien, Antiutopien, traditionellen und kritischen Dystopien unterschieden werden. Bei seiner Untersuchung der Transformationen der literarischen Utopie und Dystopie im 20. Jahrhundert kam es dazu, dass er den Begriff der „kritischen Dystopie“ prägte. Bei einer kritischen Dystopie bleibt die Hoffnung des Auswegs aus der düsteren Wirklichkeit noch erhalten, was sich auch in formalen Merkmalen der Texte,

z.B. durch ein offenes Ende, niederschlägt, sodass von einer „heimlichen Rückkehr des Utopischen in Gestalt der kritischen Dystopie“ die Rede sein kann. Bei dieser Art von Romanen bleiben ökologische Fragen eher im Hintergrund, während auf eine allegorische Weise andere Problematiken dominieren (Antonopoulou, 2023, S. 22).

Die bisherige Forschung berücksichtigt vor allem die inhaltlichen Aspekte der ökologischen Literatur und im Vordergrund steht die Geschichte an sich, während die Erzählweise der Texte fast nicht untersucht wird. In ihren narrativen Funktionen lassen sich die Texte in drei Kategorien einteilen (Wanning & Stemmann, 2015, S. 265): Die erste Kategorie umfasst Werke mit konkret ökologischem Bezug. Wie bereits erwähnt, umfasst diese Kategorie seit den 1970er Jahren ökologische Zusammenhänge wie den Naturschutz, die Energie, die massiven Auswirkungen des Klimawandels, die Weltordnung nach einer Umweltkatastrophe usw. Die Umweltsituation wird kritisch bis ins Einzelne thematisiert. Die zweite Kategorie beinhaltet Werke mit symbolisch ökologischem Bezug. Hier wird das Verhältnis von Menschen und Natur verschlüsselt thematisiert. Die Klassiker der KJL werden mit dem heutigen ökologischen Blick neuentdeckt und einbezogen. Die doppelte Lesart ermöglicht hier die Sensibilisierung zu einem kritischen Umgang mit Themen, die mit der Umwelt zusammenhängen. Die dritte Kategorie konzentriert sich auf Texte, in denen die ökologische Auseinandersetzung und Problematik als ergänzende Thematik dargestellt wird. Diese bezüglich der Ökologie wichtigen Themen der KJL beeinflussen das Lebensgefühl und die Haltung gegenüber der Umwelt und führen die Leser*innen zum Eco-Mainstreaming. Der ökologische Bezug darf als ergänzendes Narrativ in der KJL nicht fehlen.

Es folgt die Vorstellung und Didaktisierung von drei literarischen Werken der KJL mit dem Ziel, Schüler*innen für die Entwicklung und Festigung einer naturnahen Haltung zu mobilisieren. Es handelt sich um *Das fremde Kind* (1817) von E.T.A. Hoffmann, um *Thelonius' große Reise: Das Geheimnis des Nebelbergs* (2012) von Susan Schade und Jon Buller und um *Breathe - Gefangen unter Glas* (2013) von Sarah Crossan.

***Das fremde Kind* von E.T.A. Hoffmann**

*Das fremde Kind baute einen Palast aus Steinen,
formte eine Puppe aus Grashalmen,
küsste die Blumen,
es sprach die Sprache der Bäume,
des Flusses, der Tiere.*

Das romantische Kunstmärchen *Das fremde Kind* von E.T.A. Hoffmann erschien 1817 im letzten Band der zweibändigen Sammlung *Kinder-Märchen*. Riemer-Buddecke erwähnt, dass Hoffmann sich dafür als Vorbild das Märchen *Die Elfen* aus Ludwig Tiecks *Phantasia* nahm. *Das fremde Kind* thematisiert die Verbundenheit der Kinder mit der Natur und weist einen symbolisch ökologischen Bezug auf. Der größte Teil der Geschichte ereignet sich im narrativen Handlungsraum *Wald*, der die Wechselbeziehung zwischen Natur und Kultur besonders hervorhebt. Der Wald, als Symbol für die unberührte Natur, steht mit der Unbefangenheit und Unschuld der Kinder in enger Verbindung, während die Erwachsenen die

für die Zivilisation erforderliche Bändigung der wilden Natur vertreten und bedrohlich für die kindliche Idylle erscheinen (Wanning & Stemmann, 2015, S. 261).

Zum Inhalt des Märchens: Zwei Kinder, Felix und Christlieb, leben mit ihren Eltern in ländlicher Idylle. Die Kinder genießen im Sinne Rousseaus eine unbeschwertere, naturverbundene Kindheit, ein Leben im Einklang mit der Natur. Diese Welt gerät jedoch durch den Besuch der Familie des vornehmen Onkels aus der Stadt aus dem Gleichgewicht. Der unsympathische Onkel, Graf Cyprianus von Brakel, führt seine gedrillten, unnatürlichen Kinder vor, die sich mit ihren Kenntnissen aufspielen, jedoch keine wirkliche Lebenserfahrung zu haben scheinen. Sie fürchten sich vor dem Wald wie vor dem Hund und diese Entfremdung von der Natur spiegelt sich in ihrer äußeren Erscheinung wider: Sie waren „blassgelb, mit schläfrigen Augen“ (Hoffmann, 1976, S. 475-476). Der Onkel schenkt Felix und Christlieb Spielsachen, mit denen vor allem Felix nicht wirklich etwas anfangen kann. Er überredet seine Schwester, die Spielsachen in den Wald mitzunehmen, in den sie täglich gehen und worin sie wild spielen und glücklich sind. Die Spielsachen werden im Wald ruiniert. Eines Tages begegnen sie im Wald einem fremden Kind. Dieses Kind beflügelt die Fantasie von Felix und Christlieb. „Das fremde Kind baute einen Palast aus Steinen, formte eine Puppe aus Grashalmen, küsste die Blumen, es sprach die Sprache der Bäume, des Flusses, der Tiere [...]. Bunte Vögel flatterten jubilierend um die Kinder her.“ (Hoffmann, 1976, S. 486). Das fremde Kind, welches in seiner Unschuld die Natursprache beherrscht, scheint mit dem Wald als Raum zu verschmelzen, denn „sein Kleid funkelt in hellem goldenem Grün wie Frühlingslaub im Sonnenschein.“ (Ebd.) Jeden Tag treffen sie dieses Kind im Wald und spielen mit ihm. Als sie sich eines Tages nach seiner Herkunft erkundigen, erwidert es, dass seine Mutter eine Königin sei und die Naturelemente ihre Minister. Sie hätte aber einen Feind, den Gnomen Pepser, der ihre Macht nicht anerkenne. Hier erscheint zum zweiten Mal eine Figur im Märchen, die eine Bedrohung für die natürliche Unbefangenheit darstellt. Diese Bedrohung scheint sich in der Person des vom Onkel gesandten und von der Mutter erwünschten Privatlehrers, Magister Tinte, zu materialisieren. Der Lehrer zieht die Kinder aus der Geborgenheit ihrer glücklichen, naturnahen Kindheit heraus. Den Kindern wird nicht mehr gestattet, so häufig in den Wald zu gehen und wenn sie es doch, in Begleitung von Magister Tinte, tun, erscheint das fremde Kind nicht mehr. Die Kinder sehnen sich nach ihm. Der Magister schätzt den Wald nicht, er verabscheut den Gesang der Vögel und Natur mag er nur, insofern sie dem Menschen zu Nutze ist. Während des Aufenthaltes im Wald reißt er Blumen aus und tötet einen Vogel. Wer wie Magister Tinte die Kommunikation der Kinder mit der Natur weder versteht noch respektiert, kann also zum Zerstörer der Natur werden. Magister Tinte entpuppt sich schließlich als der Gnom Pepser und verwandelt sich letztendlich in eine böartige Fliege, die vom Vater verscheucht wird. Die Kinder dürfen jetzt wieder in den Wald gehen, fürchten sich aber jetzt davor. In ihnen hat sich eine Wandlung vollzogen. Es kommt ihnen vor, als würde es im Wald spuken, als würden die von Felix kaputtgemachten Spielsachen sie ansprechen und das bereitet ihnen Angst. Als der Vater eines Tages im Sterbebett liegt, beichtet er seinen Kindern, er habe das fremde Kind auch gekannt und zu dieser Zeit sei er am glücklichsten gewesen: „Ihr lieben Kinder, es liegt mir recht am Herzen und ich kann es nun gar nicht mehr aufschieben euch zu sagen, daß ich ebensogut wie ihr das holde, fremde Kind, das euch hier im Walde so viel Herrliches schauen ließ, kannte.“ (Hoffmann, 1976, S. 508). Nachdem die Kinder Vater und Haus verloren haben, hören sie wieder die Stimme des fremden Kindes im Wald: „Kann ich euch denn wohl verlassen? Nein. Ich umschwebe euch beständig und helfe euch mit meiner Macht.“ „Als die

Kinder die Augen wieder aufschlugen, war das fremde Kind verschwunden, aber aller Schmerz war von ihnen gewichen. Sie empfanden die Wonne des Himmels und das Entzücken glänzte in ihren hochroten Wangen.“ (Hoffmann, 1976, S. 510). Die Verbundenheit der Kinder mit der Natur bleibt also erhalten. Sie schöpfen daraus Trost und die Bewahrung von innerer Freiheit trotz des Verlustes ihrer Unschuld in einer dualistischen Welt.

Das fremde Kind ist ein für die Anfänge der ökologischen KJL charakteristisches Werk.

Didaktisierung des Märchen *Das fremde Kind*

Das Märchen wurde in einer griechisch-deutschen Grundschule mit Deutsch als Zweitsprache im Rahmen eines 3-stündigen CLIL-Unterrichts im Fach Sachkunde der dritten Klasse bearbeitet. In CLIL (Content and Language Integrated Learning) wird ein Fach (wie z.B. Geschichte oder Sachkunde) in der Zweit- oder Fremdsprache didaktisiert, eine Methode, aus der die Fremdsprachdidaktik großen Nutzen zieht. Als kognitives Ziel wurde die Vermittlung der Naturverbundenheit vieler Kinder im 19. Jahrhundert gesetzt und die Bewusstmachung der Vorteile eines solchen Lebens für unser Wohlbefinden. Als affektives Ziel wurden die möglichen Haltungsänderungen gegenüber Wäldern und der Natur auf emotionaler Ebene gesetzt.

Anfangs wurden als Einstieg Bilder eines Waldes gezeigt und die Kinder wurden gebeten, alle Wörter oder Gedanken, die sie damit assoziieren, auszusprechen. Diese wurden an die Tafel geschrieben. Dann wurden zwei Bilder gezeigt: Eines, welches ein Kind abbildet, das fröhlich und ausgelassen in der Natur spielt und eines, das ein Kind in vornehmer Kleidung mit ernster Miene auf einem Stuhl sitzend und etwas schreibend zeigt. Die Kinder wurden gebeten, die zwei Bilder zu kommentieren. Dann wurde das Märchen in einer Kurzfassung, die sich zum einen auf das Wesentliche beschränkte und zum anderen darum bemüht war, Elemente von Hoffmanns Sprache zu erhalten, den Kindern vorgelesen. Der Kontrast zwischen Unschuld und Natur auf der einen Seite und Zähmung durch Kultur auf der anderen wurde durch gezielte Fragen hervorgehoben (z.B.: Beschreibe, wie sich die Kinder im Wald fühlen und wie, nachdem ihr Privatunterricht begonnen hat und sie nicht mehr in den Wald dürfen. Wie ist ihr äußeres Erscheinungsbild in beiden Fällen?). Es schien so, dass die Schüler*innen sich mit Felix und Christlieb identifiziert hatten. Auf die Frage, warum die zwei Stadtkinder, die Vetter von Felix und Christlieb, gelblich und schläfrig dargestellt sind, antworteten die Schüler*innen: „Weil das kein echtes Leben ist, was sie führen. Echtes Leben ist, auf die Bäume zu klettern, schmutzig zu werden, laut zu lachen, glücklich zu sein.“ Die Kinder wurden im Anschluss darum gebeten, an folgender Aktion teilzunehmen: Hinaus auf den Hof der Schule zu gehen, ohne zu sprechen und zu versuchen, die Natur zu spüren, zu „hören“, wie es auch die zwei Protagonisten des Märchens getan haben. Einige Kinder begannen die Bäume, die sie vielleicht bis zu diesem Zeitpunkt nie wirklich wahrgenommen hatten, zu umarmen und die Augen dabei zu schließen. Eine Naturverbundenheit wurde auf diese Weise, ausgehend von einem literarischen Text, handlungsorientiert ergründet. Im Anschluss entstand die von den Kindern ausgehende Idee einer Collage (mit Bäumen und Kindern, die diese Bäume umarmen) sowie die Idee, systematisch einmal pro Monat Unterricht im Wald zu machen, was dann auch realisiert wurde.

Thelonius' große Reise: Das Geheimnis des Nebelbergs

*Einst lebten Menschen auf der Erde –
zumindest steht es so in den alten Sagen.
Aber ist das auch wahr?*

Thelonius' große Reise: Das Geheimnis des Nebelbergs von Susan Schade und Jon Buller erschien im Jahr 2006 unter dem Originaltitel *Travels of Thelonious. The Fog Mound* und ist von Carolin Müller im Jahr 2012 ins Deutsche übersetzt worden. Es gehört zu der Trilogie *Thelonius' große Reise*. Ein geeignetes Lesealter ist zwischen 10 bis 12 Jahren. Das in seinem Inhalt utopische Buch besteht aus 224 Seiten, ist in 17 Kapitel unterteilt und jedes Kapitel beginnt mit Comicseiten. Farblich ist alles in schwarz, weiß und blau gehalten und die Bleistiftzeichnungen folgen starken Schraffuren. Dadurch wirkt es oft so, als wäre auch diese Geschichte eine dieser alten Sagen, die der Protagonist Thelonius immer liest. Im Buch sind Bild und Text geschickt kombiniert, es gehört zu den vielseitigen Bilderbucherzählungen, die sich den Seh- und Mediengewohnheiten der heutigen Kinder anpassen, und behandelt das Thema Ökologie. Die Hauptfiguren der Erzählung sind Thelonius, das Streifenhörnchen, Fitzgerald, das Stachelschwein, Olivia, die fliegende Bärin, Brown, die Eidechse und Bill, der tiefgekühlte Wissenschaftler.

Die Geschichte ereignet sich zu einer Zeit, in der auf der Erde keine Menschen mehr existieren und die Herrschaft über den Planeten von den Tieren übernommen wurde. Thelonius, das Streifenhörnchen, glaubt, dass es früher wirklich Menschen gegeben hat und er möchte mehr über die Menschen erfahren. Sein Wunsch wird erfüllt, als er vom Fluss mitgerissen in eine neue fremdartige Welt gespült wird. Es beginnt ein Abenteuer. In der Ruinenstadt, wo alles leblos, grau und nichts Grünes zu finden ist, lernt er seine drei neuen Freunde, ein Stachelschwein, eine Bärin und eine Eidechse, kennen und zusammen brechen sie mit einem "Velozikopter" auf, um den fernen Nebelberg zu finden, wo es abgesehen von den Fischen, den Insekten, Würmern und Muscheln keine nichtsprechenden Lebewesen gibt. Das ganze Leben dreht sich hier rund um den Anbau und die Haltbarmachung der Nahrung. Und alle sind natürlich Vegetarier.

Im Mittelpunkt der Geschichte stehen folgende drei Naturräume, die sich während des Erdzeitalters des Anthropozäns unter dem Einfluss der Menschen befinden. Der erste Naturraum, der wilde Wald, bleibt verschont und natürlich, denn der Eingriff des Menschen hatte keine Auswirkungen auf die Natur. Der Wald wird wieder als heile Welt dargestellt. Hier leben die Lebewesen friedlich miteinander und die Natur, der Wald, schenkt großzügig ihre Früchte: „Ich glaube dem Planeten geht es ziemlich gut, sagte ich und musste an all die Bäume voller Nüsse im wilden Wald denken.“ (Schade, 2012, S. 172). Der zweite Naturraum, die ruinierte Stadt, steht für die vom Menschen zerstörte Natur: „Aber jeder weiß doch, dass sie praktisch den ganzen Planeten zerstört haben und alles Leben darauf!“ (Ebd., S. 171). Und der dritte, der Nebelberg, entstand durch einen Menschen als ein kultureller und technischer Naturraum: „Bill beschließt also, einen sicheren Ort für Tiere zu schaffen. Er baut die Anlage, versammelt die Tiere, friert sich ein. Wer sagt, dass nicht anderswo jemand die gleiche Idee hatte?“ (Ebd., S. 213)

Dürbeck (2018) weist in ihrer Studie darauf hin, dass die Anthropozän-Hypothese mit bestimmten Narrativen verbunden sei und zu strategischen und reflexiven Aspekten führt: „In strategischer Hinsicht haben einzelne Narrative des Anthropozän die Funktion eine sinnvolle und handlungsleitende

Interpretation der Situation zu vermitteln. In reflexiver Hinsicht stellen Anthropozän-Narrative etablierte Positionierungen des Menschen infrage“. (S. 7) Dürbeck zufolge führte die systematische Literaturrecherche von mehr als 600 natur-, sozial- und kulturwissenschaftlichen sowie publizistischen Veröffentlichungen zum Anthropozän seit dem Jahr 2000 dazu, die folgenden fünf Narrative zu unterscheiden: das Katastrophen- bzw. Apokalypse-Narrativ, das Gerichtsnarrativ, das Narrativ der ‚Großen Transformation‘, das (bio-)technologische Narrativ und zuletzt das Interdependenz-Narrativ (ebd.).

Im Bilderbuch von Susan Schade sind das Katastrophen- bzw. Apokalypsen-Narrativ und das (bio-)technologische Narrativ zu erkennen. Im Katastrophenszenario stehen die Welt und die Natur als Opfer im Mittelpunkt. Dürbeck (2018) macht darauf aufmerksam, dass es um die Zerstörung von Fauna und Flora geht, an dessen Ende auch der Mensch bedroht sein wird (S. 7-8). In der ruinierten Stadt ist dringendster Handlungsbedarf: „Denkt nur an das Ende der menschlichen Besatzungszeit: Die Umwelt ist vergiftet. Die Polkappen schmelzen. Wissenschaftler auf der ganzen Welt suchen nach Lösungen. Bill war wohl einer von denen, die es kommen sahen.“ (Schade, 2012, S. 213). Im (bio-)technologischen Narrativ, das von dem Naturraum „Nebelberg“ repräsentiert wird, werden wirksame technische Lösungen wahrgenommen, mit denen der Mensch die Natur und die eigene Art befähigt zu überleben. Nach der Studie Dürbecks (2018) wird dabei die natürliche Umwelt jedoch eher als Objekt menschlicher Bedürfnisse gesehen, denn der Naturschutz und die Technik sichern sein Überleben (S. 11): „Nein. Aber ich glaube, es war ein Wissenschaftler, der den Berg gebaut hat. Ein menschlicher Wissenschaftler, während der Besatzungszeit.“ (Schade, 2012, S. 87). In dem Werk dienen sprechende Tiere als Identifikationsfiguren für die Leser*innen. Solche sind aus der Kinderliteratur, aus Märchen und Fabeln bekannt. Tsonaka macht in ihrer Studie darauf aufmerksam, dass sie die Rolle des Erzählers oder des Protagonisten übernehmen, und da wir sie als Träger von Rechten und Bedürfnissen wahrnehmen, erkennen und identifizieren sich die Leser*innen mit ihnen. Der mit der Natürlichkeit eines non-human Narrator ausgestattete Protagonist weist auf die problematische Beziehung zwischen den Menschen und den übrigen Lebewesen hin. Folglich führen die erzählenden Tiere in den literarischen Texten zu spezifischen Lernprozessen, bei denen das Tier als Identifikationsfigur die Rezipient*innen in einer im Vergleich zu einem Sachtext stärkeren Weise in die Problematik hineinzieht. Die Leser*innen nehmen Stellung und werden so zu einem dauerhaften und wirksamen Lernprozess motiviert (Tsonaka, 2023, S. 69).

Didaktisierung des Werkes *Thelonius' große Reise: Das Geheimnis des Nebelbergs*

In einer griechisch-amerikanischen Grundschule wurde die Lektüre *Thelonius' große Reise: Das Geheimnis des Nebelbergs* im Rahmen eines 8-stündigen Primary Years Programme (PYP) Deutsch als zweite Fremdsprache unter dem Thema „Ökologie und Nachhaltigkeit“ in der 6. Klasse behandelt. Die Lerngruppe bestand aus 18 Schüler*innen, die über Sprachkenntnisse auf dem Niveau A2 verfügen. Die Lektüre wurde in drei Teile aufgeteilt und es wurden drei Schüler*innen-Gruppen gebildet. Die Schüler*innen lasen während der Weihnachtsferien die entsprechenden Seiten des Buches. Um

das Vorwissen der Schüler*innen zum Thema „Ökologie und Nachhaltigkeit“ zu aktivieren und die Fertigkeiten Hören und Sprechen auszuüben, wurde in den ersten zwei Unterrichtsstunden zunächst ein Video mit dem Thema „Plastik im Meer“ (ZDF, 2017) eingesetzt. Die Lehrkraft stellte folgende Fragen: Was ist in dem Video zu sehen? Wieviel Kunststoff landet in den Ozeanen? Wie gefährlich ist Kunststoff für die Tiere? Die Schüler*innen beantworteten die Fragen mündlich. Weiterhin wurde das Bild „biologische Landwirtschaft“¹ über das Smartboard gezeigt und die Schüler*innen wurden von der Lehrkraft aufgefordert, die Wörter „Anbau, Tierhaltung, Bio-Lebensmittel und Umweltschutz“ zu erläutern. Als Beispiel hierzu wurde der Begriff „Umweltschutz“ in seine Komponenten, das Nomen „Umwelt“ und das Verb „schützen“, zerlegt. Die Lehrkraft las das Wort vor und die Schüler*innen sprachen es nach. Anschließend gab die Lehrkraft Beispiele, wie man die Umwelt schützen kann und die Schüler*innen teilten ihre Meinung dazu mit. Die Lehrkraft schrieb Vorschläge, wie z.B. „weniger mit dem Auto fahren, mit dem Fahrrad fahren, den Verbrauch von Plastik reduzieren, weniger Fleisch und Fisch essen, Bio-Produkte verbrauchen“, an die Tafel, um somit Hintergrundinformationen zum Thema festzuhalten. Abschließend stellt sie an die Schüler*innen Fragen wie: „Recyclst du? Was kann man recyceln? Gibt es entsprechende Mülltonen?“ Die Fragen wurden mündlich beantwortet und somit führte die Auseinandersetzung der Schüler*innen mit Ökologie und Nachhaltigkeit zur Festigung des neuen Wortschatzes. In den nächsten sechs Unterrichtsstunden folgte die Einarbeitung in den Sach-, Sinn- und Problemzusammenhang des literarischen Werkes. Zwei Unterrichtsstunden wurden der Fertigkeit Lesen mit dem Ziel des Textverständnisses gewidmet. Die Schüler*innen suchten sich einen Abschnitt aus dem Buch aus und lasen ihn vor. Sie notierten unbekannte Wörter und besprachen die Wortbedeutung mit der Lehrkraft. Nachdem alle Schüler*innen vorgelesen hatten, tauschten sie die gewonnenen Informationen aus. Die nächsten zwei Unterrichtsstunden wurden den drei in dem Buch beschriebenen Lebensräumen „wilder Wald“, „Ruinenstadt“ und „Nebelberg“ gewidmet. Die Schüler*innen beschrieben mit Hilfe der Lehrkraft diese drei Lebensräume und die Wörter „die Umwelt, vergiftet, die Polkappen, schmelzen, das Unwetter, die Luft, das Regenwasser, das Lebendige, die Erde, frische Nahrung, Sonnenkollektoren, der Treibstoff, der Nebel, die Besatzungszeit, der Wissenschaftler, zerstören, Pflanzen, das Treibhaus, produzieren, der Beitrag, die Gemeinschaft“ wurden an die Tafel geschrieben, besprochen und von den Schüler*innen in ihre Hefte übertragen. Die Lehrkraft teilte den Schüler*innen die Zusammenfassung des Buches aus und las sie vor. Die Schüler*innen hörten zu und lasen simultan (halb-)laut mit. Es folgte die Erstellung eines Wortigels mit Begriffen, die in Zusammenhang mit der Umwelt und Natur stehen. In den letzten zwei Unterrichtsstunden wurden sie mit Hilfe eines Projektors, des Computers und der App *Quizlet* in der Klasse in Gruppen eingeübt. Die Lehrkraft und die Schüler*innen erstellten ein Quiz mit den in ihren Heften stehenden Wörtern, in Zusammenhang mit den drei Naturräumen. So sollten sie motiviert werden, die Vokabeln zu lernen, zu überprüfen und zu festigen. Außerdem gestalteten die drei Lerngruppen je ein Plakat über die Naturräume „wilder Wald“, „Ruinenstadt“, und „Nebelberg“. Da die Schule vom Wald umgeben ist und die Schüler*innen dort auch ihre Mittagspause verbringen, wurden sie jetzt aufgefordert, im Wald herumzulaufen, um diesmal die Geräusche und den Geruch des Waldes wahrzunehmen. Der Wald

¹ Bild „Biologische Landwirtschaft“, Goethe Institut (Vorschläge für den Deutschunterricht), abgerufen von <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/oun.html> (05.01.2023).

wurde hier zum Lernraum. Die Schüler*innen hatten während dieser Aktion die Möglichkeit, die vielen verschiedenen Pflanzenarten und Vogelstimmen wahrzunehmen. Eine weitere Feststellung einiger Schüler*innen war, dass man an keinem anderen Ort laut und leise zur gleichen Zeit sein kann. Andere erkannten zum ersten Mal, dass der Wald uns als Erholungsraum dient und uns Sauerstoff und frische Luft bietet. Das Ziel der Aktion wurde erlangt, indem die Schüler*innen der Umwelt mehr Aufmerksamkeit schenkten und mit ihr in Verbindung kamen. Um in die Fertigkeit Schreiben einzuüben, sollten die Schüler*innen als Hausaufgabe die Vokabeln mit Hilfe des selbsterstellten Quiz lernen und einen Text von ungefähr 80-100 Wörtern zum Thema „Wie kann ICH die Natur schützen“ schreiben, um das Thema Ökologie und Nachhaltigkeit besser zu festigen.

Dystopischer Jugendroman *Breathe – Gefangen unter Glas*

*Atmen ist ein Grundrecht, kein Privileg.
Und ich will nichts anderes als dieses Grundrecht,
das uns genommen wurde, zurückerobern.*

Bei *Breathe – Gefangen unter Glas* handelt es sich um einen dystopischen Jugendroman mit konkretem ökologischem Bezug, verfasst von Sarah Crossan, der unter dem Originaltitel *Breathe* 2012 veröffentlicht wurde. In Deutschland erschien der Roman im Jahr 2013, übersetzt von Birgit Niehaus. Ein geeignetes Lesealter ist ab 12 Jahren. Das Buch ist in fünf Einheiten eingeteilt und die Erzählperspektive wechselt zwischen den drei Protagonist*innen: den Jugendlichen Bea, Abel und Alina.

„Sauerstoff ist für die meisten Lebewesen überlebenswichtig. Ungefähr 2,5 Milliarden Jahre lang war Sauerstoff das am häufigsten vorkommende chemische Element auf Erden. Bis zum Switch.“ (Crossan, 2013, S. 7) Mit diesen Worten beginnt der Roman. Eine extreme Verringerung des Sauerstoffgehalts in der Atmosphäre aufgrund der Zerstörung des Waldökosystems ermöglicht nun das Überleben nur mit Sauerstoffmasken unter einer riesigen Glaskuppel. Als es so weit gekommen war, entschied eine Lotterie, wer unter die Kuppel durfte und wer nicht. Masken wurden zu einem unabdingbaren Teil des Lebens der Menschen, sie können sich gar nicht mehr vorstellen ohne Maske zu atmen. Der Lebensraum in *Breathe* ist in Zonen eingeteilt und es herrscht eine Zweiklassengesellschaft: Die sogenannten „Premiums“ führen ein leichtes, privilegiertes Leben in Machtpositionen, während die „Seconds“ als Hilfskräfte endlose Stunden Schichtarbeit erbringen müssen. Es wird jedem Haushalt eine Sauerstoffration zugeteilt, die gerade zum Überleben reicht. Jede kleinste Anstrengung schlägt sich in zusätzlichen Kosten nieder. Nur die privilegierten Bürger können sich deshalb z.B. Sport leisten. Die Regierung behauptet, Bäume seien nicht mehr notwendig für das Überleben und den Fortschritt, da laut des modernistischen, technologischen Ansatzes Sauerstoff künstlich hergestellt werden könne. Sie würde sich aber trotzdem darum bemühen, zum Leben vor dem Switch zurückzukehren, ohne Sauerstoffmasken. Die Kuppel solle nur eine Übergangslösung darstellen, bis sich Bäume und Plankton regeneriert hätten. In Wirklichkeit lässt die Regierung Leute, die heimlich Bäume anpflanzen, verschwinden oder stempelt sie als Terroristen ab und zerstört die Bäume wieder. Es handelt sich also um ein totalitäres Regime mit dem Anschein einer Demokratie. Es ist eine jedem totalitären Regime

innewohnende Verzerrung aller Konzepte zu beobachten: Abhängigkeit und Versklavung wird als Freiheit dargestellt, Gesundheitsförderndes (z.B. Impfungen vornehmlich gegen Grippe) wird in Gesundheitsschädliches verkehrt (in Wirklichkeit wird bei der Impfung die Zahl der roten Blutkörperchen im Blut reduziert, damit die Leute mehr Sauerstoff benötigen und noch abhängiger von den Sauerstoffflaschen werden). Widerstand wird als Terrorismus dargestellt, das Ergebnis der ungleich verteilten Privilegien (genug Sauerstoff nur für die Elite) wird als Schutz der Bürger*innen seitens des Staates ausgegeben (Verbot sportlicher Aktivitäten, damit der Sauerstoff reicht). Das Ministerium vollzieht den Sauerstoffverbrauch sowie auch jede Bewegung der Bürger*innen genauestens nach, mit Sicherheitskameras, Aufsehern und speziellen „Zips“. Den „Seconds“ wird nur synthetisches Essen mit Vitaminen und Proteinen angereichert verabreicht. Es gibt jedoch Widerstand. Deshalb handelt es sich um eine kritische Dystopie. Die Mitglieder des Widerstands trainieren heimlich nachts, um mit weniger Sauerstoff auszukommen. Außerhalb der Kuppel, im sogenannten Rebellenhain, wo ein Wald angepflanzt ist, können Mitglieder des Widerstands auch ohne Maske atmen. Alina, eine der drei Protagonist*innen, ist Teil des Widerstands (sie ist ein „Second“). Sie stiehlt einige Stecklinge aus dem Biosphärenmuseum der reichen Gegend (der ersten Zone), um sie den Rebellen zu geben. Sie erzählt:

Ich habe Stecklinge aus dem Biosphärenreservat geklaut.
Das ist es, was ich getan habe. Natürlich setzen sie alles
dran, um zu verhindern, dass die Rebellen die Erde aufforsten.
Sie wollen nicht, dass sich der Zustand der Erde verbessert,
weil wir dann alle wieder in die Freiheit hinausstürmen würden.
(Crossan, 2013, S. 139)

„Sie werden aber nur so lange die absolute Kontrolle haben, bis die Bäume sich die Erde zurückerobern – mit ein bisschen Hilfe durch die Rebellen“ (ebd., S. 145). Ihr Plan geht schief, als ihr Kamerad Abel beim ersten Versuch die Überwachungskamera nicht mit dem Stein trifft und sie fliehen müssen. Quinn und Bea sind die anderen zwei jugendlichen Protagonist*innen. Quinn ist ein „Premium“-Junge und Sohn eines Generals und Bea ist eine „Second“. Alina flieht mit Hilfe von Quinn und Bea aus der Kuppel in die Outlands. Die beiden werden auch Teil des Widerstandes. Im Hintergrund entwickelt sich auch eine Liebesgeschichte zwischen den beiden, ein Kennzeichen vieler Jugendromane. Kurz vor dem Ende des Romans soll Quinn, der angeblich von den Terroristen entführt wurde, in Anwesenheit des Präsidenten in einer Fernsehsendung Informationen zum Profil der vermeintlich skrupellosen Terroristen geben, doch er entscheidet sich dafür, die Wahrheit aufzudecken:

Ich werde jetzt eine unangenehme Wahrheit aussprechen: dass sie nämlich BREATHE und dem Ministerium nicht trauen dürfen. Niemals. Wir sind alle Gefangene. Sie pumpen uns voll mit viel zu großen Mengen an Sauerstoff. Dabei könnten wir schon längst wieder außerhalb der Kuppel leben, wir müssen nur lernen wie. Ich habe mit eigenen Augen gesehen, dass es geht. Die RATTEN sind keine Terroristen, sie wollen uns befreien (Crossan, 2013, S. 393-394).

„Sehen Sie, was sie ihm angetan haben? Er ist eindeutig geistesgestört“ (Crossan, 2013, S. 395), stellt der Präsident fest, sich der bekannten Technik bedienend, die Glaubwürdigkeit des Gegners zu diskreditieren.

Im Roman gibt es Elemente verschiedener Narrative des Anthropozäns nach Dürbeck (2018):

1. Das Katastrophennarrativ, in dem die zerstörte Natur im Zentrum steht: „Der Gehalt des Sauerstoffs in der Atmosphäre ist auf vier Prozent gesunken. Die meisten Menschen starben. Die Tiere waren schon längst verschwunden“ (Crossan, 2013, S. 112).
2. Das biotechnologische Narrativ: „Breathe-Ingenieure haben in ihren Labors eine Lösung ausgetüfelt“ (ebd., S. 112). „Die Menschen haben ihre Wälder doch selbst zerstört. Aber immerhin haben sie sich danach auch eigenhändig gerettet. Alina kann von Breathe halten, was sie will: ohne Breathe hätte es keine Überlebenden gegeben“ (ebd., S. 151-152).
3. Das Gerichtsnarrativ: „Man rodet die verbleibenden Wälder aus, um die Flächen für die Landwirtschaft zu nutzen. Niemand hat den Schaden vorhergesehen, den Milliarden Tonnen Dünger und Pestizide anrichten würden. Niemand konnte sich denken, dass die Ozeane sterben könnten. Und obendrein so schnell. Wir denken immer, wir hätten Zeit. Haben wir aber nicht. Das ist übrigens nicht die offizielle Version aus dem Geschichtsunterricht. Dort hat man uns erzählt, dass China an allem schuld war: all die Fabriken. Und Indien: all die Babys. Und Amerika: die Konsumsüchtigen“ (ebd., S. 111-112).

In dem Roman wird das riesige negative Ausmaß der Waldzerstörung ins Extreme gezogen, um rechtzeitig noch zum Umdenken zu mobilisieren und die verheerenden Folgen einer Umweltkatastrophe abzuwenden. Es herrscht jedoch keine Verantwortungsdiffusion (die Tendenz, die Verantwortung gleichermaßen allen zuzuweisen). Die Haftbarkeit für die Ausbeutung und Zerstörung der Natur liegt eher bei der Elite, den Machthabern. Und die neue Elite, mit dem Titel „Premiums“ versehen, lebt genau dasselbe materialistische und umweltbelastende Konzept weiter, das gerade zu dem Switch geführt hat. Für die „Seconds“ dagegen bestehen sehr strenge Vorschriften. Diese Anspielung auf zügelloses Streben der Machthaber nach noch mehr Macht um jeden Preis verleiht dem Roman eine politische Dimension.

Didaktisierung des Werkes *Breathe – Gefangen unter Glas*

In einer griechisch- deutschen Grundschule wurde das Werk *Breathe* im Rahmen eines CLIL-Sachkundeunterrichts in der 6. Klasse bearbeitet. Das Projekt war für eine Woche (eine Stunde pro Tag) geplant, es dehnte sich aber auf zwei Wochen aus.

Als kognitive Lernziele wurden die Wiederholung von Begriffen in Bezug auf Umwelt und das Erlernen neuer Begriffe wie z.B. „Anthropozän“ bestimmt. Ebenfalls wurde allgemein die Förderung von kritischem Denken als Ziel festgesetzt und spezifisch mit Hilfe gezielter Fragen sollten die Schüler*innen das Gerichtsnarrativ im Werk erkennen. Die Lernenden sollten dafür sensibilisiert werden, zu erkennen, dass das Streben nach Macht und Habgier zur Zerstörung der Umwelt führen kann und dass aufgrund desselben Strebens die Wiederherstellung der Umwelt in dem Roman sabotiert wurde. Idealerweise sollte die Auseinandersetzung mit der Lektüre zu einer kritischen Haltung gegenüber der ständig wachsenden materialistischen Lebensweise und der gewinnorientierten Konsumgesellschaft führen. Als affektive Ziele wurden die folgenden gesetzt: Förderung des Umweltbewusstseins und

Gestaltung einer umweltbewussteren Haltung, Bewusstmachung des Schadens der anthropogenen Eingriffe auf der Erde auf emotionaler Ebene, Entwicklung einer würdigenden Haltung gegenüber der Natur (insbesondere der Bäume), Wiederherstellung der Verbundenheit mit der Natur. Jugendliche als Protagonist*innen des Romans dienten der Identifikation mit ihnen.

Als Einstieg wurden einige Bilder in Bezug auf den Roman gezeigt (eine Glaskuppel, Menschen mit Sauerstoffmasken, ein Schild mit Inschrift „Zone 2“) und die Schüler*innen wurden aufgefordert, die Bilder zu kommentieren und Vermutungen bezüglich des Romans anzustellen. Dann folgte das Vorlesen eines Klappentextes, bei dem die anfänglichen Vermutungen bestätigt oder nicht bestätigt wurden und ein Brainstorming bezüglich dessen, was Rechte und was Privilegien sind. An die Schüler*innen wurden schon vor dem Lesen Rollen verteilt, um die subjektive Involviertheit zu fördern. Drei Schüler*innen waren jeweils Alina, Bea und Quinn. Die anderen waren die Regierung von Breathe, Premium-Bürger, Seconds, Aufsichtspersonal, Mitglieder des Widerstands. Es wurden Ausschnitte gelesen (vom Anfang, der Mitte und dem Ende des Romans) und die Handlung dazwischen wurde den Schüler*innen zusammengefasst vorgetragen. Da es sich bei der Sprache um die Zweitsprache der Schüler*innen und nicht um ihre Muttersprache handelte, bekamen sie am Anfang jeder Stunde zur thematischen Vorentlastung Wortschatzlisten mit Umschreibungen, Bildern oder Übersetzungen von Vokabeln auf Griechisch (ihre Muttersprache). Der erste Ausschnitt, den die Schüler*innen bekamen, waren die ersten Worte Alinas, am Anfang des Romans: *„Atmen ist ein Grundrecht, kein Privileg. Und ich will nichts anderes als dieses Grundrecht, das uns genommen wurde, zurückzuerobern. Ich bin zwar nervös, aber Angst habe ich keine“* (Crossan, 2013, S. 11). Die Kinder begannen für die nächste Stunde Bilder zu malen und es entstand die Idee eines Comics, in dem einige wesentliche Szenen erschienen. Es bildeten sich verschiedene Arbeitsgruppen, eine Gruppe zeichnete und eine andere suchte mit Hilfe der Lehrkraft geeignete Ausschnitte für den Comic aus. Eine dritte Gruppe erstellte ein Plakat. Einige Szenen des Romans wurden auch als Rollenspiel in der Klasse und auf dem Schulhof nachgespielt, z.B. die Anfangsszene im Museum der Biosphäre, als Stecklinge gestohlen wurden, um sie den Rebellen zum Pflanzen zu überreichen und Steine auf die Sicherheitskamera geworfen wurden; eine Szene, in der ein „Second“ eine Strafe wegen Jogging bekam; das Fliehen aus der Kuppel; die Szene, in der Bea zum ersten Mal in den Outlands einen Wald erblickte. Am Ende erfolgte eine Diskussion im Plenum, in der auch die Frage an die Schüler*innen gerichtet wurde, wie das Ökoproblem in dem Roman gelöst wurde: Durch die Wissenschaft (biotechnologisches Narrativ)? Durch Umdenken und Durchsetzung des Willens des Menschen, Natur und Leben zu achten und zu erhalten? Abschließend wurden die Schüler*innen aufgefordert, mit geschlossenen Augen eine Minute lang tief ein- und auszuatmen und beim nächsten Waldbesuch an Beas Worte zu denken, als sie zum ersten Mal im Rebellenhain einen Baum zu Gesicht bekam:

„Bäume“ flüstere ich. Ich habe nie zuvor gebetet. Ich weiß nicht mal, wie man das macht. Aber wenn ich es könnte, würde ich jetzt ein Gebet sprechen – zu Ehren der Bäume und der Rebellen, die diesen unglaublichen Ort erschaffen haben. Und in diesem Moment bemerkte ich das zweite Wunder: Wir sind draußen an der frischen Luft und Dorian trägt keine Atemmaske. Instinktiv strecke ich meine Hand aus und taste nach seiner Brust, um zu fühlen, ob darin ein Herz schlägt. „Du kannst kein Mensch sein“, flüstere ich. „Ich verstehe es nicht. Wie lebst du?“ (Ebd., S. 249).

Fazit

Die KJL kann und soll als Vehikel zur Modifikation des Naturverständnisses, zur sogenannten „Ökologisierung der Skepsis“, ein 1990 von Morin geschaffener Begriff, und zur Mobilisierung von umweltschonendem Verhalten dienen (Tsonaka, 2023, S. 68). Sie eignet sich besonders dazu, weil es dabei nicht so sehr um objektive Informierung geht, sondern eher um Sensibilisierung durch subjektive Involviertheit mit Hilfe spannender Handlungsmuster und Identifikationsfiguren, was durch lebensnahe Projektarbeit gefördert werden kann. Sowohl Werke mit symbolischem als auch mit konkret ökologischem Bezug in Form eines dystopischen Romans können bei der Rehabilitation der Natur als Subjekt behilflich sein. Für eine nachhaltige ökologische Haltung ist es von Bedeutung, dass die Natur auch als Selbstwert und nicht nur im Rahmen der Notwendigkeit für das Erhalten des menschlichen Lebens geachtet wird. Sowohl in *Das fremde Kind* als auch in *Breathe – Gefangen unter Glas*, wird, wenn auch in unterschiedlichem Maße, der Verlust von Naturverbundenheit und deren Wiederherstellung thematisiert, denn deren Abwesenheit schafft die reale Bedingung für Endzeitszenarien. *Thelonius* schlägt einen ökofreundlichen Kurs vor, den die Menschheit dringend einschlagen sollte. Schulprojekte im Rahmen der Literaturdidaktik können und sollen dabei eine ausschlaggebende Rolle spielen, denn Schule soll „als Wiege der Gesellschaft“ fungieren, nicht als deren „Echo“ (Sippl & Rauscher, 2022, S. 20).

Literaturverzeichnis

- Antonopoulou, A. (2023). Ökokritische Aspekte in der griechischen Literatur. Einführende Betrachtungen In: M. Albrecht & A. Antonopoulou (Hrsg.), *Anthropogene Klima- und Umweltkrisen. Griechisch-deutsche Beiträge zu Ecocriticism und Environmental Humanities*. (S. 17-38). Transcript Verlag.
- Crossan, S. (2013). *Breathe – Gefangen unter Glas*. Dtv.
- Dürbeck, G. (2018). Narrative des Anthropozän – Systematisierung eines interdisziplinären Diskurses. *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift*, 1, 1-20.
- Goodbody, A. (1998). Literatur und Ökologie. Zur Einführung. In: A. Goodbody (Hrsg.), *Literatur und Ökologie*. (S. 11-40). Rodopi.
- Hoffmann, E.T.A. (1976). Das fremde Kind. In: E.T.A. Hoffmann, *Die Serapions-Brüder. Gesammelte Erzählungen und Märchen* (S. 472-511). Winkler Verlag.
- Riemer-Buddecke, E. (o.D.). Illustrationen zu E.T.A. Hoffmanns Märchen „Das fremde Kind“. *E.T.A. Hoffmann Portal*. Abgerufen von [Illustrationsgeschichte- Illustrationen zu E.T.A. Hoffmanns Märchen „Das fremde Kind“ - E.T.A. Hoffmann Portal \(staatsbibliothek-berlin.de\)](https://www.staatsbibliothek-berlin.de/illustrationsgeschichte-illustrationen-zu-e-t-a-hoffmanns-maerchen-das-fremde-kind).
- Schade, S. & Buller, J. (2012). *Thelonius' große Reise: Das Geheimnis des Nebelberg*. Knesebeck.
- Sippl, C. & Rauscher, E. (2022): Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren: Transformativ bilden im Anthropozän. In: C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren*. (S. 25–30). Studienverlag (Pädagogik für Niederösterreich, Bd. 11).

Tsonaka, K. (2023). Ökokritische Stimmen aus der Sicht eines Kindes. Die Umweltfrage in der griechischen Kinderliteratur. In: M. Albrecht & A. Antonopoulou (Hrsg.), *Anthropogene Klima- und Umweltkrisen. Griechisch-deutsche Beiträge zu Ecocriticism und Environmental Humanities*. (S. 67-84). Transcript Verlag.

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

ZDF heuteplus (2017, 11. Mai). Plastik im Meer. Abgerufen von <https://www.bing.com/videos/search?q=video+über+meer+und+plastik&view=detail&mid=AB191A1C27AD97125192AB191A-1C27AD97125192&FORM=VIRE>

Abbildungsnachweis

Latania Politaki (2023), Kind umarmt Baum.