

*Sonderdruck aus*

Sieglinde Grimm / Berbeli Wanning (Hg.)

## **Kulturökologie und Literaturdidaktik**

Beiträge zur ökologischen Herausforderung  
in Literatur und Unterricht

Mit 4 Abbildungen

**V&R unipress**

ISBN 978-3-8471-0271-7

ISBN 978-3-8470-0271-0 (E-Book)

ISBN 978-3-7370-0271-4 (V&R eLibrary)



---

# Inhalt

Einführung . . . . .	9
----------------------	---

## **Kapitel 1: Die Zukunft meistern – an der Zukunft scheitern**

Elisabeth Hollerweger

»ES SEI DENN, jemand, so wie du,...«: Der Umweltklassiker <i>Der Lorax</i> zwischen Bilderbuch und Kinoleinwand . . . . .	29
--	----

Jana Mikota

»Wozu Sehnsucht nach grünen Wiesen und blauem Himmel wecken, wenn sie für uns verloren sind?«: Der Weltuntergang in der Jugendliteratur . . . . .	49
---	----

Nadja Türke

Die Suche nach dem guten und gelungenen Leben: Nachhaltigkeit und Literaturunterricht am Beispiel von Birgit Vanderbeke's Roman <i>Das lässt sich ändern</i> . . . . .	71
---	----

Gabriele Dürbeck

Die Resonanz des Anthropozän-Diskurses im zeitgenössischen Ökothriller am Beispiel von Dirk C. Flecks <i>Das Tahiti-Projekt</i> . . . . .	83
--	----

Harro Müller-Michaels

Katastrophen in der Literatur und das Potenzial für die Bildung . . . . .	101
---	-----

Torsten Pflugmacher

Didaktik der Katastrophe am Beispiel der Atomkatastrophe im literarischen, filmischen und journalistischen Diskurs . . . . .	117
---	-----

## Kapitel 2: Männer und Frauen – Künstliche Körper

Sieglinde Grimm

Tauschverhältnisse zwischen menschlicher und nicht-menschlicher Natur  
in Literatur und Didaktik: E.T.A. Hoffmanns *Der Sandmann* und  
Gottfried Kellers *Pankraz, der Schmoller* . . . . . 143

Thomas Hardtke

Blaupause, Komposition, unbefleckte Empfängnis: Metaphern des  
reproduktiven Klonens als Herausforderung für den Literaturunterricht . 163

Ulrich Kinzel

Vom Idol zur Selbstgestaltung. Modellierungen des jugendlichen Ich  
durch Bilder und Texte . . . . . 175

Solveig Lena Hansen, Cathrin Cronjäger

»Als alles anders wurde.« Feministische Science Fiction als Medium zur  
Auseinandersetzung mit Reproduktionstechnologien . . . . . 197

## Kapitel 3: Räume – Landschaften – Reisen

Werner Graf

Der Wald als Metapher. Reflexionen zum literarischen Waldbild als  
Thema des Literaturunterrichts . . . . . 219

Sebastian Susteck

Landnahme. Naturprogramme und Bildlichkeit in Friedrich Schillers  
Drama *Die Räuber*. Mit einem Blick auf Peter Jacksons Verfilmung von  
J. R. R. Tolkiens *Der Herr der Ringe* . . . . . 243

Beate Brunow

Kulturökologische Literaturdidaktik: Texte als Orte der Begegnung . . . 259

Anica Betz

»Räume erfahren durch Literatur – Literatur erfahren durch Räume« am  
Beispiel des Konzeptes der Outdoordidaktik . . . . . 275

Almut Hille

Westöstliche Konfusionen in einer vernetzten Welt. Reisereportagen von  
Ilija Trojanow und Matthias Politycki . . . . . 291

Kaspar H. Spinner	
Atmosphäre: ökologisch, ästhetisch und didaktisch . . . . .	309

#### **Kapitel 4: Von der Natur lernen – Den Menschen verstehen**

Ulrike Kruse	
Natur als Gottes Werk dem Menschen zum Nutzen. Johann Peter Hebels <i>Schatzkästlein des Rheinischen Hausfreunds</i> . . . . .	327

Elisabeth Jütten	
Das Leben als »zänkische, nichtsnutzige, katzbalgerische Lumpenburg«. Zum Paradigmenwechsel des Lebensbegriffs in <i>Pfisters Mühle</i> . . . . .	341

Susanne Scharnowski	
Die Wiederkehr des Ästhetischen in der Rede über Natur und Umwelt. Vom Nutzen einer reflektierten Kulturgeschichte der Natur . . . . .	357

Nick Büscher	
Kulturökologie im Kinderzimmer. <i>Bambi. Eine Lebensgeschichte aus dem Walde</i> – ein anthropofugales ›Kinderbuch‹ . . . . .	375

Bettina Oeste	
(Kultur-)ökologisches Lernen am Bilderbuch – <i>Der Schäfer, der Wind, der Wolf und das Meer</i> von Einar Turkowski. Vorüberlegungen zum Verhältnis Literaturökologie und Kinder- und Jugendliteratur (KJL) . . . . .	393

Biobibliographische Angaben . . . . .	409
---------------------------------------	-----

Personenregister . . . . .	417
----------------------------	-----

Sachregister . . . . .	423
------------------------	-----



---

## Einführung

Die Idee zum neuen, an der Praxis ausgerichteten Forschungsansatz *Themenorientierte Literaturdidaktik* (TOLD) entstand aus der Legitimationskrise, in die der Literaturunterricht unmittelbar nach dem »PISA-Schock« geriet. Weil der Effekt literarischer Bildung und Erziehung sinnvoll nur begrenzt mit quantitativen Methoden erfasst werden kann, schien es nahezu verzichtbar, alle Kinder in der Schule zum literarischen Lesen und Verstehen anzuleiten: Textkompetenz in einem weit allgemeineren Sinne müsse doch genügen.

Bildungsstandards, die als Reaktion auf beschleunigte Modernisierungsprozesse der Gesellschaft entstanden sind, haben eine konstruktive Funktion innerhalb der Bildungsdebatte, sind sie doch Orientierungspunkt und Messlatte zugleich. Ursprünglich darauf bedacht, alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen in die Lage zu versetzen, an einer offenen Gesellschaft selbstbestimmt zu partizipieren, zeigt sich inzwischen, dass ein rein funktionales Bildungsverständnis bei weitem nicht ausreicht, die nächste Generation auf die Zukunft vorzubereiten. Dieses Dilemma wird am Beispiel des Deutschunterrichts besonders gut sichtbar. Ein Umgang mit Sprache und Literatur jenseits der bloßen Formalqualifikation des Schreibens und Lesens dringt in Bereiche vor, die schwer oder gar nicht zu standardisieren sind. Sie dürfen aber keineswegs deswegen marginalisiert werden, vielmehr muss eine auf literarische und kulturelle Inhalte ausgerichtete Bildung kompetenzorientiert Wissen vermitteln, das die Persönlichkeitsentwicklung unterstützt. Ob (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer diese wichtige Aufgabe erfüllen können, hängt stark davon ab, welche kulturelle Vorbildung sie selbst haben. Hier möchte die themenorientierte Literaturdidaktik die Lücke füllen, welche die jahrelange ausschließliche Fixierung auf formale Standards und einen reduktionistisch interpretierten Kompetenzbegriff gerissen hat.

Die Literaturdidaktik reagierte in der ersten Dekade des Jahrhunderts auf die oben erwähnte Legitimationskrise, indem sie vieles veränderte: Sie vergrößerte ihr Spektrum und arbeitete an einem erweiterten Literaturbegriff, richtete sich von der bloßen Wissensvermittlung hin zu einer Kompetenzorientierung aus,

formulierte dazu einschlägige Modelle und Bildungsstandards, die heute praktisch allgemeinverbindlich sind. Die Aufmerksamkeit für die Vermittlung von Literatur in ihrer gedruckten Form wurde ergänzt durch andere Medien, durch Hörspiel, Film und Netzliteratur. Verfahren und Methoden standen auf dem Prüfstand, sie wurden modernisiert und aktualisiert und so dem Stand der Forschung angepasst.

Diese positive Entwicklung zeigt aber auch eine Schattenseite: Die Bildungsstandards sind vor allem formal, aber kaum inhaltlich bestimmt.<sup>1</sup> Traditionelle Inhalte des Literaturunterrichts, die Beschäftigung mit Literaturgeschichte, mit den Stoffen und Formen, mit den Verflechtungen zwischen deutschsprachiger und der Literatur vergangener und gegenwärtiger anderer Kulturen scheinen randständig zu werden. Die großen Mythen und Geschichten als Grundbestand der literarischen Kultur sind in der nachfolgenden Generation kaum noch allgemein bekannt. Die Vermittlung von Literatur wird anderen vorwiegend funktionalistischen Zielen wie der Kompetenzerweiterung im Umgang mit Texten und Medien oder der Qualitätssicherung im Bereich der Sprachbeherrschung untergeordnet.

Während die Zahl der einschlägigen empirischen (Bildungs-)Studien mittlerweile unübersehbar groß geworden ist, welche praktisch alle Defizite in relevanten Lernbereichen nachweisen und dringenden Handlungsbedarf diagnostizieren, steht die Zahl der konkreten Vorschläge zur Verbesserung der Situation in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis dazu. Es wird gegenwärtig in der Öffentlichkeit die Forderung<sup>2</sup> laut, diese Ausrichtung, die zulasten literarischer und textbasierter Bildung geht, umzukehren und sich wieder auf die Inhalte zu besinnen, diese aber in einer Weise literaturdidaktisch zu präsentieren, die sich den positiven Aspekten der oben beschriebenen Entwicklung der letzten Dekade nicht verschließt. Es gehört zum Grundbestand jeder kulturellen Bildung, der Literatur, ihrer Geschichte, ihren vielfältigen Erscheinungen, Themen und Motiven intensiv begegnen zu können. Dazu müssen die aktuellen Debatten um den Stand und die Zukunft der Literaturdidaktik wieder mit den Inhalten der Literatur verknüpft werden, die Didaktik muss auch von der Sache ausgehend gedacht werden, ohne die Perspektive ihrer Rezipienten zu vernachlässigen. So werden themen- und motivorientierte Spuren gelegt, die zum Entdecken der Literatur und zum forschenden Lernen ermuntern.

TOLD stellt aktuelle und traditionelle Themen fachwissenschaftlich fundiert, aber mit einem spezifisch literaturdidaktischen Blick vor und leistet so einen

---

1 Vgl. Abraham, Ulf; Rauch, Marja: »Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts?«, in: *Didaktik Deutsch* H. 30, 2011, S. 58.

2 »Eine Stimme von vielen: Lankau, Ralf: Bildung – Ganz schön vermessen«, in: *DIE ZEIT* Nr. 52 vom 17.12.2014, URL: <http://www.zeit.de/2014/52/bildung-schulen-studien> [05.01.2015].

Beitrag zur Vermittlung literarisch-kultureller Bildung, zur Medienkompetenzentwicklung und zur Leseförderung. Diese drei wesentlichen Aspekte, die sich der Neupositionierung und veränderten Schwerpunktsetzung der Literaturdidaktik in der vergangenen Dekade verdanken, liegen allen Beiträgen in individuell unterschiedlicher Gewichtung zugrunde.

Dieser Band widmet sich dem Thema Kulturökologie und Literaturdidaktik. Dabei geht es um die Frage: Wie sollen wir leben? Es ist hinlänglich bekannt, dass die Gefährdungen der Umwelt und die Bedrohung des Planeten Erde durch fortschreitende Naturzerstörung globale Ausmaße angenommen haben.<sup>3</sup> Die Menschen sind in der Regel über die für das 21. Jahrhundert vorhersehbaren Probleme infolge des massiven Klimawandels, des radikalen Ressourcenabbaus und gravierenden Wassermangels gut informiert. Doch aus diesen Informationen, die auf naturwissenschaftlichen Erkenntnissen fußen und die durch zahlreiche Fakten untermauert sind, folgen noch nicht merkbare Änderungen der Lebensweise, die auf der Einsicht in diese Prozesse beruhen.

Der vorliegende Band zeigt interessierten Lehrerinnen und Lehrern sowie Studierenden des Lehramts Deutsch (alle Schulformen) die Vielfalt des kulturökologischen Zugangs der Literaturvermittlung. Er nutzt dabei die große Relevanz, die der Themenbereich »Natur« bzw. »Natur und Kultur« für die Gesellschaft insgesamt und für Kinder und Jugendliche insbesondere hat. Neben der Erhaltung des Friedens gehört die Frage, wie Menschen den Umgang mit Natur und Umwelt angesichts der weltweiten Probleme zukünftig gestalten sollen, zu den zentralen Herausforderungen unseres Jahrhunderts. Umso mehr ist die erziehende Generation gehalten, der jüngeren die Spannweite dieses Themenfeldes bewusst zu machen, ohne auf Pessimismus, Fatalismus oder gar Panikmache zu verfallen. Die Beschäftigung mit Literatur im Unterricht aus einer theoriegeleiteten Perspektive erscheint dann besonders lohnend, wenn didaktisch reflektierte Angebote, wie sie in diesem Band vorliegen, die konkrete Umsetzung in einzelne Unterrichtsstunden bzw. -einheiten erleichtern. Die in der Literatur verhandelten Naturkonzepte bieten eine einzigartige und durch keine andere kulturelle Praxis ersetzbare Möglichkeit für Schülerinnen und Schüler, eigene Einsichten in komplexe Prozesse zu gewinnen sowie Erfahrungen zu sammeln, die ihre Weltsicht verändern und Handlungsoptionen eröffnen.

In diesem Band stellen wir keine Patentlösungen oder vorgefertigten Unterrichtseinheiten in den Mittelpunkt, sondern wir geben durch die ganz unterschiedlichen Beiträge vielfältige Anregungen, das eigene unterrichtliche Handeln zu reflektieren und zu verändern. Nicht immer muss das Rad neu erfunden

---

<sup>3</sup> Die Bedeutung dieses Themas speziell für die Fachdidaktik stellt Gerhard Rupp unter der Überschrift »Deutschunterricht im Jahre 2050« heraus, in: ders., *Deutschunterricht lehren weltweit*, Hohengehren: Schneider Verlag 2014, S. 741–779.

werden: Oft genügen kleine Impulse, um aus einem »Standardthema« des Deutschunterrichts (wie z. B. Schillers »Räuber«) ein aktuelles Gegenwartsszenario zu machen, das zudem auf ganz neue Weise medial kombiniert werden kann – und schon wird aus einem an kulturökologischen Theoremen ausgerichteten Vorschlag Unterrichtspraxis, die begeistert. Andere Themen, wie etwa der Umgang mit Gentechnik, berühren gleich mehrere Fächer wie z. B. Biologie, Sozialkunde, Recht und Religion. Wie können hier vom Deutschunterricht ausgehend Verknüpfungen gelingen, welches Konzept steht dahinter? Veränderungen beschränken sich jedoch nicht nur auf die menschliche Erscheinung, auch der Außenraum, die uns umgebende Landschaft, wandelt sich, und wir sehen sie mit anderen Augen. Welche Prozesse laufen hier ab, wie können die Kinder und Jugendlichen lernen, diese zu verstehen? Dies sind nur einige der spannenden Themen, die weiter unten näher vorgestellt werden.

Die Auffächerung des thematisch konzentrierten Stoffs, mit dessen Hilfe solche und andere Fragen abwechslungsreich bearbeitet werden können, folgt sowohl theoretisch-verallgemeinernden als auch exemplarischen Prinzipien. Dadurch soll es möglich werden, differenzierte Unterrichtsdiskussionen anzustoßen, die auf Werte reflektierende Ideen bis hin zu ethischen Imperativen samt Begründung umfassen. Dabei setzt der Band auf die größtmögliche Freiheit der Lehrkräfte und lebt von deren Unterrichtskompetenz und Gestaltungswillen. Deshalb werden Themen vorgeschlagen, die anregend wirken sollen und dank vielfältiger Hintergrundinformation, Zuspitzung und Bandbreite zugleich einfühlend sind in andere Denk- und Handlungsweisen. Um die Vielfalt zu erhalten, unter der die Vorschläge im konkreten Unterricht einsetzbar sind, verzichten wir auf detaillierte Lehrvorgaben, Phasenpläne, vorgefertigtes Klausurmaterial usw. und vertrauen auf die Fähigkeiten der zukünftigen und bereits im Beruf stehenden Lehrkräfte. Wer wirklich individuell, nachhaltig und fördernd unterrichten will, orientiert sich an den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe und lässt nicht nur vorgefertigte Materialien »durchlaufen«.

Die vierteilige Gliederung des Bandes dient zum einen der übersichtlichen Gruppierung der verschiedenen Beiträge, sie ist zum anderen eine Art Statement kulturökologischer Literaturdidaktik, welche die Kategorien, die das Leben jedes Einzelnen essentiell bestimmen (Raum und Zeit, Körper i. S. der naturgegebenen Gestalt und Landschaft i. S. des umgebenden Naturraums) immer wieder zum Gegenstand vertiefter Reflexion macht. Deshalb beginnt der vorliegende Band mit der Zeitkategorie Zukunft, einer zeitlichen Dimension, die für die junge Generation die entscheidende Rolle spielt, ist doch deren Leben wie das kaum einer anderen (älteren) auf Zukunft gerichtet.

Zu den wichtigen Zielen eines modernen Deutschunterrichts gehört es, Wissen über Werte und darüber hinaus ein Bewusstsein der Werthaltigkeit von Handlungen (optionalen und tatsächlichen) zu vermitteln. Hierzu gehört auch

die Bildung für nachhaltige Entwicklung, zu der Literaturunterricht ein ganz spezifisches, anders gar nicht zu erwerbendes Wissen beisteuert. Wissen generiert Kompetenzen, und wenn sich dieses Wissen auf nachhaltige Entwicklung bezieht und zur Anwendung führt, mündet es in Gestaltungskompetenz. ELISABETH HOLLERWEGER stellt in ihrem Beitrag die Frage, wie durch eine literaturdidaktisch fundierte Vermittlung im Unterricht die Gestaltungskompetenz der kommenden Generationen gestärkt werden kann. Sie wählt dazu das Beispiel des *Lorax*, einer Bilderbuchfigur aus den 1970er Jahren, die mit der Verfilmung des Stoffs 2012 wieder in den Mittelpunkt des didaktisch-kulturökologischen Interesses gerückt ist. Dabei steht die Auffassung im Zentrum, dass fiktionale Erzählungen ästhetisch gestaltete Sonderformen der Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien sind. Hollerweger zeigt, wie der Autor Theodor Seuss Geisel bereits 1971 die drei Säulen des heute gängigen Nachhaltigkeitsmodells in seiner Bilderbuchgeschichte antizipiert hat. Mit der zeitverschobenen medialen Umsetzung als Film gewinnt der *Lorax* als Symbolfigur eines Kämpfers gegen die Umweltzerstörung eine neue Bedeutung, durch die Schülerinnen und Schüler Dimensionen und Strategien von Nachhaltigkeit kennenlernen können. In einer verflochtenen Interpretation von Buch und Film zeigt Hollerweger die erzähltheoretischen und strukturellen Merkmale mit Blick auf die semantische Mehrfachkodierung, das Identifikationspotential und die Konfliktkonstruktion auf. Besonderen Wert legt sie auf die Veränderung der Effizienzstrategie, die man anhand der Szenariotechnik beobachten und aufgabenorientiert vermitteln kann. So lassen sich Zukunftsfragen auf einer Ebene thematisieren und klären, welche die Lerngruppe interessiert. Der *Lorax* als Leitfigur in seiner sich wandelnden Form (im Buch und im deutlich späteren Film) eröffnet ihr den Zugang zur Nachhaltigkeitsthematik in einer Weise, die insbesondere auch den Aspekt der Generationengerechtigkeit einschließt.

Die jüngere Generation empfindet es sicherlich nicht als gerecht, Erbin einer von den Vorlebenden zerstörten Umwelt zu sein. Die in der Jugendliteratur der Gegenwart sehr beliebten Dystopien wollen mittels einer Warnfunktion verhindern, dass es tatsächlich soweit kommt. Die mal in der näheren, mal in der fernerer Zukunft angesiedelte Handlung zeigt zumeist eine Umwelt, die in weit schlimmeren Maß ruiniert ist als die heutige. Dramatische gesellschaftliche Veränderungen sind die Folge, denen freiheitliche und demokratische Strukturen zum Opfer fallen. Die jugendlichen Helden müssen nun aufwachsen in einer streng reglementierten, teils feindlichen, teils unwirtlichen Gesellschaft, gegen die es schwierig ist zu rebellieren: Unerträgliche Umweltbedingungen, z. B. die Rationierung von Sauerstoff, schränken auch diese Möglichkeiten massiv ein. Dystopien entwerfen ein Bild der Zukunft, das vor allem das Negative, Schreckliche, Bedrohliche betont. Hierarchien bis hin zu radikal durchgesetzten Machtgefügen dominieren das Geschehen, in dem die jugendlichen Fi-

guren unter vielerlei Entbehrungen einen Gegenentwurf schaffen, der zugleich ihre eigene pubertäre Entwicklung widerspiegelt. JANA MIKOTA unterscheidet in ihrem Beitrag diese ökologische Dystopie noch von einer weiteren, gesteigerten Form, von Dystopien mit katastrophalen Zukunftsmodellen, die teilweise noch düsterer wirken und Jugendliche mit Zukunftsproblemen konfrontieren, die bis an deren Grenzen gehen. Umso mehr ist hier eine behutsame Didaktik gefragt, um die Warnfunktion dieser Literatur zu erhalten, aus der ein Handeln folgen kann, sofern die Angst nicht überwiegt und lähmt, was die Gefahr des Fatalismus birgt. Es ist eine Gratwanderung, die mithilfe der chronologisch-systematischen Übersichten, die Mikota auf inhaltlicher Basis vorstellt, didaktisch reflektiert wird, welche als Ausgangspunkt für ansprechenden Literaturunterricht dienen: Gefährdungen zeigen, aber zugleich Lösungsmöglichkeiten unterstützen, gleichsam aus dem Jetzt in eine Zukunft hinein, die so *nicht* kommen soll. Dies geschieht mittels Empathie und Fremdverstehen, weil die Figuren trotz ihrer widrigen Lebensumstände die gleichen Probleme haben wie das jugendliche Lesepublikum: Liebeskummer, Akzeptanzsorgen, Distanzerleben gegenüber den Erwachsenen, Sinnfindungskrisen. Daraus entsteht ein hohes Identifikationspotential, das die ökologischen Inhalte einschließlich ihrer gesellschaftsverändernden Macht transportiert. So bewirkt die Auseinandersetzung mit der (negativ erwarteten) Zukunft ein neues Bewusstsein der Gegenwart.

Gegenwartsutopie – dieser scheinbar widersprüchliche Begriff markiert eine Untergattung, zu der Birgit Vanderbeks Roman *Das lässt sich ändern* gehört. NADJA TÜRKE widmet sich in ihrem Beitrag einer detaillierten Interpretation des Textes, den sie an der Schwelle zur Öko-Utopie sieht. Es geht um eine Liebesgeschichte zwischen der nicht näher benannten Ich-Erzählerin und Adam, die zusammen eine Familie gründen und später, als sie in finanzielle Schwierigkeiten geraten, zu einer Freundin aufs Land ziehen. Hier entstehen bald »Basislager«, kleine Einheiten mitmenschlicher Beziehungen mit gelebter Tausch-wirtschaft, nachhaltiger Nutzung aller Gebrauchsgegenstände, schonender Erzeugung von Lebensmitteln und ein gelebtes Miteinander, das Vorbildcharakter hat. Nadja Türke hebt in ihrem didaktischen Zugriff auf diesen Roman besonders den Aspekt der Nachhaltigkeit hervor. Sie zeigt an diesem Beispiel, wie es Literatur gelingen kann, Leitbilder und kreative Visionen zu entwickeln, die bei einer einseitigen Orientierung ausschließlich am »ökonomischen Mythos« verkümmern. Gegen den herrschenden Trend einer auf Optimierung und Effizienz getrimmten Gesellschaft stellt Vanderbeks Roman das Umdenken in den Mittelpunkt der Erzählhandlung, hin zu einer Gemeinschaft, die von Suffizienz und Nachhaltigkeit geprägt ist. Eine Utopie, die in der Gegenwart machbar wäre und doch so fern ist – das macht den besonderen Reiz dieser Geschichte aus. Mit ihrer an Hubert Zapf und Ulrich Beck ausgerichteten Sichtweise gelingt es

Türke, den Text mehrdimensional zu erschließen und für eine weiterführende didaktische Arbeit zu öffnen.

Zu den wichtigen Herausforderungen für die Kulturwissenschaft gehört der Begriff des Anthropozäns, dessen Bedeutung für eine moderne Literaturvermittlung noch viel zu wenig erforscht ist. Damit ist der Beginn eines neuen, seit etwa 1800 währenden Erdzeitalters gemeint, in welchem der Mensch in seinem anthropozentrischen Denken erstmals in globalem Ausmaß Spuren hinterlassen hat, die die Natur so stark nutzen bzw. zerstören, dass sie diese Veränderungen über einen längeren Zeitraum nicht mehr ausgleichen kann. Geprägt vom Nobelpreisträger Paul J. Crutzen, stärkt der Begriff die biozentrische Perspektive und nimmt den Planeten Erde als ganzen in den Blick. GABRIELE DÜRBECK informiert ausführlich über die Genese und Bedeutung des Terminus und zeichnet die aktuelle Debatte in den Grundzügen nach. Mit dieser Hintergrundinformation tritt sie an den Roman *Das Tahiti-Projekt* von Dirk C. Fleck heran, der eine besondere Rolle in der Gattung der Ökothriller spielt, zeigt er doch weniger ein Katastrophenszenario ohne Hoffnung als vielmehr einen gangbaren Weg in eine andere, nachhaltigere Zukunft. Angesiedelt im zeitlichen Nahbereich, im Jahr 2022, beschreibt der Autor eine Gesellschaft, die in Tahiti nach den Grundprinzipien des Equilibrismus ausgerichtet ist, der einen Ausgleich zwischen Ökonomie und Ökologie, zwischen Sozialem und Kulturellem anstrebt. Dieser Roman ist selbst didaktisch konzipiert, möchte der Autor doch ausdrücklich die Ideen des Equilibrismus, die in ihrer Komplexität weniger verbreitet sind, durch Einbettung in eine fiktionale und zugleich spannende sowie nachdenklich stimmende Handlung einem breiten Publikum vorstellen. Dürbeck folgt ihm dabei allerdings nicht unkritisch, sondern legt den Blick frei für die vielfältigen Diskurse, die sich im Text finden lassen. Während einerseits eine aus technologischer Perspektive im Sinne der Umweltbewahrung fortschrittliche Gesellschaft dargestellt wird, sind die gender- und postkolonialen Diskurse des Romans eher antiquiert. Doch es ist gerade dieses Spannungsverhältnis, das den Reiz des Werks ausmacht und neben einer hohen Lesemotivation die kritische Auseinandersetzung fördert. In der didaktischen Umsetzung überschneiden sich die informativen mit den fiktionalen Aspekten des Romans und bieten Anlass zu polyperspektivischen Debatten, welche sich immer wieder auf den Begriff des Anthropozäns fokussieren lassen.

Inwieweit die Behandlung literarischer Katastrophendiskurse im Unterricht über das Evozieren von Sentimentalitäten hinaus zur Bildung der Jugendlichen beisteuern und einen präventiven Beitrag zu Konfliktlösungen leisten kann, ist das Thema des Beitrags von HARRO MÜLLER-MICHAELS. Heinrich von Kleists berühmte Novelle *Erdbeben in Chili* (1807) im Blick, beleuchtet er zunächst das Theodizeeproblem, welches durch das Erdbeben von Lissabon 1755 in der Aufklärung heftige Debatten ausgelöst hatte. In der Novelle wird das Thema

weiter verfolgt: Eine Naturkatastrophe bringt zwei nicht standesgemäß vereinten und gesellschaftlich ausgegrenzten Liebenden unvermutet die Rettung und lässt kurzzeitig sogar die Vision einer besseren Gesellschaft aufscheinen, bevor dann das menschengemachte Blutbad einer vormodernen Lynchjustiz die ›natürliche‹ Katastrophe überrollt. Die Problematik wird anschließend aktualisiert durch literarische Verarbeitungen jüngster Katastrophen, die das allgemeine Bewusstsein heute prägen: In Josef Haslingers *Phi Phi Island. Ein Bericht* (2007) über den Tsunami vom Dezember 2004 oder Jonathan Safran Foers *Extrem laut und unglaublich nah* (2005) über den Anschlag auf das World Trade Center 9/11 stehen Protagonisten im Mittelpunkt, die traumatisierende Erlebnisse und den Verlust von Angehörigen verarbeiten müssen; mit John Updikes Roman *Terrorist* (2006) und Yasmina Khadras *Die Attentäterin* (2006) wechselt die Perspektive zu jugendlichen Verursachern der Katastrophen selbst. Die Leistungen der Literatur für die Bildung werden gesehen im Durchspielen von Erfahrungen, im Angebot, aus Vergangenen für die Zukunft zu lernen und in der Aktualisierung von Katharsis im Sinne der Erweckung von Mitleid und der Möglichkeit zur Einfühlung.

Die Darstellung von Katastrophen als ästhetische Herausforderung steht im Fokus einer Literaturdidaktik, wie sie TORSTEN PFLUGMACHER vorschlägt. Er widmet sich der Frage, wie faktuale und fiktionale Diskurse mit »Katastrophen« umgehen und unterscheidet dabei die »reale« Katastrophe von literarischen und filmischen Umsetzungen des Katastrophennarrativs. Dieses wird zum Gegenstand eines Deutschunterrichts, der das Ziel hat, in einer emotional entlasteten Situation – also nicht angesichts einer unmittelbaren tatsächlichen Bedrohung – kognitiv bewusst und rational gesteuert Szenarien zu schaffen, in denen nach einem angemessenen Umgang mit dem Thema gesucht wird. Schülerinnen und Schüler bauen auf diese Weise zweierlei Arten von Wissen auf, historisch-systematisch und theoretisch: Zum einen erhalten sie Kenntnis zahlreicher Ereignisse, die sich entweder tatsächlich (z. B. Atomkatastrophen) oder in dystopisch-fiktiver Vorwegnahme (z. B. mögliche Totalzerstörung der Erde) ereignen, zum anderen gelingen die Erarbeitung der Grundstruktur einschlägiger Narrative und Einblicke in deren Symbolbildungsstrategien. Auf der Basis dieses Wissens entsteht eine Beurteilungskompetenz, die die Einschätzung kultureller Praktiken im Bereich der Katastrophenbewältigung stärkt und kulturökologisches Bewusstsein fördert.

Mit der Kategorie »Körper« tritt ein Doppelbild auf, die einerseits von der Natur vorgegebene Körperlichkeit der Lebewesen und die andererseits beim Menschen vorhandene Möglichkeit, den Körper sehr weitgehend zu manipulieren – sei es in seiner sichtbaren Erscheinung oder unsichtbaren genetischen Struktur bis hin zur vollkommenen Künstlichkeit des Körpers. Die fiktionale Perspektive kennt keine Grenzen des technologischen *state of the art* und kann

es sich erlauben, phantastische Figuren ohne Rücksicht auf das naturgesetzlich Machbare zu entwerfen, die als Metaphern der Technologiekritik bis hin zu Apologeten einer neuen Welt gelesen werden können – dies eine Frage des Blickwinkels, auf jeden Fall jedoch ein lohnendes Feld kulturökologisch-didaktischer Anstrengungen, zu welchen die im zweiten Kapitel versammelten Texte anregen möchten.

In ihrem Beitrag zu zwei kanonischen Texten des 19. Jahrhunderts wählt SIEGLINDE GRIMM Ernst Haeckels Definition von Oecologie, der das Transzendieren des menschlichen Organismus fordert, als (methodischen) Ausgangspunkt und etabliert anschließend die These eines grundsätzlichen Tauschverhältnisses zwischen Mensch und Natur. Daran anknüpfend untersucht sie am Beispiel von E.T.A. Hoffmanns *Der Sandmann* und Gottfried Kellers *Pankraz, der Schmoller* zwei Bildungsverläufe, indem sie fragt, in welcher Weise diese durch ›Tauschverhältnisse von menschlicher und nicht-menschlicher Natur‹ geprägt werden. Dazu zieht sie zeitgenössische Naturkonzepte aus der Philosophie Schellings und Aspekte der Human-Animal Studies heran. Im Ergebnis führt dies zu neuen Deutungen: Beide Protagonisten beginnen ihren Bildungsweg von einer anthropozentrischen Position aus; während Hoffmanns Nathanael der Tausch mit der Natur misslingt, weil er im (anthropozentristischen) Ich verharret, gelingt Kellers Protagonist letztlich ein Tausch mit der Natur, wodurch er sein ich-bezogenes Schmollen überwinden kann. Im zweiten Teil des Beitrags fragt Grimm, welche Konsequenzen ein kulturökologischer Zugang für die Didaktik besitzt. Ihr Vorschlag beruht auf einer Modifikation des bekannten ›4-Phasen-Standard-Typ-Modells‹ nach Kreft aus kulturökologischer Perspektive. Neue Sichtweisen sind dabei die Erkenntnis der eigenen Relativität sowie die Ausgestaltung der ›Anwendung‹ (Applikation) im Sinne von Partizipieren und Antizipieren.

Das bis in die Antike zurückreichende Motiv des künstlichen Menschen aufgreifend, thematisiert THOMAS HARDTKE die Verarbeitung der Gentechnik in literarischen Texten und stellt zugleich die Frage, in welcher Weise Techniken des reproduktiven Klonens die gesellschaftliche Zukunft prägen. Diese Frage bildet die Basis ethischer Reflexionen über literarische Darstellungen der schulischen Umweltbildung und -erziehung. Methodisch stützt sich Hardtke dazu auf metaphortheoretische Ansätze (Lakoff und Johnson 2004) und die ›Hermeneutik der Gentechnik‹ (Schwarke 2000). Ziel ist es, Metaphern als heuristisches Instrument zu verwenden, um den Diskurs der Gentechnik in literarischen Texten sichtbar zu machen. Als literarisches Beispiel wählt Hardtke Charlotte Kerners im schulischen Kanon bereits etablierten Roman *Blueprint Blaupause* (1999). Darin lässt sich eine berühmte und unheilbar an multipler Sklerose erkrankte Pianistin klonen, um ihre Begabung zu retten. Erzählt wird aus der Perspektive der Klon-Tochter, die ihre eigene Identität erst nach dem Tod

der Mutter findet. Hardtke zeigt, wie die Problematik der künstlichen Menschenbildung über die Metaphern der Blaupause, des (theologischen) Schöpfergedankens oder der DNA als einer (musikalischen) Komposition erarbeitet werden kann.

Ausgehend von der Orientierung gebenden Funktion der Bilder in der Kultur der Moderne zeigt ULRICH KINZEL, dass Bilder wie auch literarische Texte gerade bei Jugendlichen ein Spannungsverhältnis aufweisen: Einerseits fungieren sie als Vorgabe oder Vorschrift, die zu Nachahmung und Mimesis auffordert, andererseits eröffnen sie ein Spiel individueller Reflexion zur Existenzfindung. Anhand von Modellierungen des Körpers in Bildern von Marilyn Monroe als einem Idol der Welt der Models einschließlich deren anorektischer Problematik, über literarische und philosophische Texte zu körperlich bedingten Grenzerfahrungen bis hin zu dem im gleichnamigen Rilke-Sonett beschriebenen *Archaischen Torso Apollos* entfaltet Kinzel Anregungen für eine Unterrichtseinheit. Nach einleitenden Begriffsklärungen nimmt er den Leser mit auf eine didaktische Reise von Erfahrungen und Analysen des »mimetischen Regimes«, in dem Bilder von Idolen und definitorischen Texten dem Leser und Betrachter nur wenig Freiheit lassen, hin zu solchen Texten und Bildern, welche sich öffnen und einen ethischen Spielraum ermöglichen. Ziel der kleinen Einheit ist es, den literarischen »Text nicht als Gegenstand der Analyse«, sondern als »Operator einer Aktivität des Selbst« zu erkennen. Über Hermeneutik und Kompetenzmodelle hinaus erhalten Schüler und Schülerinnen das Angebot, über ihr junges Bedürfnis nach (körperlicher) Verwandlung auf ethischer Basis zu reflektieren.

Was ist (noch) Natur am menschlichen Körper? Diese Frage führt uns vom Blick in die Zukunft wieder in die Gegenwart zurück, in der die »Natürlichkeit« des Körpers selbst ein »künstliches« Produkt ist. Die ästhetische, soziale und biomedizinische Entwicklung macht vor dem Körper nicht halt, längst bildet dieser keine Grenze mehr, die nicht zu überschreiten wäre. Da es seit den 1970er Jahren möglich ist, die Reproduktion von der Sexualität zu entkoppeln, veränderte sich das Verhältnis von Männern und Frauen und damit die soziale Ordnung der herkömmlichen Rollen und familiären Strukturen. SOLVEIG LENA HANSEN und CATHRIN CRONJÄGER gehen in ihrem spannenden Beitrag *Als alles anders wurde* intensiv auf die neue Situation ein, durch die die feministische Science Fiction zu überraschenden, die Ordnung des Gewohnten störenden Geschichten angeregt wurde. Das didaktische Potential dieser Texte wird anhand zweier konkreter Beispiele entfaltet und dabei in einen interdisziplinären Zusammenhang gestellt. So führt dieser Unterrichtsgegenstand nicht nur zu neuen literarischen Entdeckungen, sondern auch zu einer veränderten Sicht auf die Verantwortung, die sich für die Menschheit daraus ergibt. Die Autorinnen stellen ein Konzept vor, das zugleich die ethischen Konsequenzen aufzeigt und

mittels eines fundierten Urteilsschemas die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, mit den vorgestellten Gedankenexperimenten reflektiert umzugehen.

Außer dem Körper ist auch der Raum bzw. die Landschaft einem ständigen Wandel unterworfen, der in der Moderne bis an die Grenze einer Neudefinition dessen reicht, was unter Raum eigentlich zu verstehen ist. Zugleich ist der Raum / die Landschaft dasjenige, was für Schülerinnen und Schüler ständig präsent ist, was ihrer Allverfügbarkeit unterliegt, was möglicherweise so banal ist, dass es in seiner tieferen Bedeutung nicht erkannt wird. Die im dritten Kapitel zusammengeschlossenen Beiträge eröffnen die didaktische Chance, das scheinbar Selbstverständliche aus der Nähe einer neuen, kritischen Sicht zuzuführen und damit zugleich einen Beitrag zu Umwelterziehung zu leisten.

Einen wahren Schatz an literarischen Waldbildern als Thema des Literaturunterrichts bietet WERNER GRAFS Beitrag. Den theoretischen Rahmen liefert eine Gegenüberstellung von Hans-Magnus Enzensbergers im Kontext des Waldsterbens der 1980er Jahre ideologisch geprägtem Bild vom ›Wald im Kopf der Deutschen‹ und Robert P. Harrisons symbolhafter Deutung des Waldes als Ursprungsmythos, demzufolge die Rodung des Waldes den Beginn der Zivilisation markiert. Nach einem Blick auf das Mittelalter, welches den Wald als Ort der Gefahren, aber auch der Bewährung in einen Gegensatz zur höfischen Gesellschaft bringt, stehen Walddarstellungen im Volksmärchen im Zentrum. Im Märchenwald setzt sich die mittelalterliche semantische Doppelung des Waldes als Ort, der zum einen mit Angst besetzt ist, zum anderen aber zugleich Rettung, Heilung und Bewährung bietet, fort. Zentrale Wirkungskraft erhält der Wald im frühromantischen Konzept der ›Waldeinsamkeit‹ Tiecks, in dem die Zauberkräfte des Waldes gegenüber der Außenwelt den Sieg davontragen. Entgegen einer popularisierenden Deutung des Waldes bei Eichendorff als Garant höherer Werte wie Religion, Seele oder Poesie erscheinen gerade die unreal und sehnsuchtsvoll-utopischen Züge des romantischen Waldes in der Lektüre Grafs als Wegbereitung für die erst später auf den Begriff gebrachte ›Dialektik der Aufklärung‹. Mit der Frage nach der Funktion des Waldes in der politischen Mentalitätsgeschichte erkennt Graf eine mitunter bedenkliche Dimension der Waldmetapher der ›aufrecht‹ in die Höhe wachsenden Bäume als gesellschaftliches Auslesemodell. Er verfolgt dieses Modell von der Aufklärungsphilosophie über die realistischen Dichter des 19. Jahrhunderts (Stifter) bis hin zur politischen Ideologisierung der Waldmetapher für den Krieg und im Nationalsozialismus (Jünger, Wiechert), wobei ›Wald und Heer‹ (Canetti) eine Bedeutungseinheit bilden, die dem Wald die Funktion einer Metapher des ›kollektiven Unbewussten‹ verleiht. Wenngleich Graf ausblickend Enzensbergers ideologiekritischer Haltung zustimmt, so sieht er doch für die aktuelle Situation in Harrisons These das größere Potential.

Ausgehend von der Konvergenz des systemtheoretisch definierten Begriffs ›Interesse‹ und Ansätzen der Leseförderung und -motivation untersucht SEBASTIAN SUSTECK die Schnittstellen von Sprachbildern und Naturdarstellungen in Schillers Drama *Die Räuber* (1781) und Peter Jacksons 2001–2003 in die Kinos gekommene Filmtrilogie von J. R. R. Tolkiens Romanepos *Der Herr der Ringe*. Bereits die Charakterisierung der beiden ungleichen Brüder Franz und Karl v. Moor wird durch Naturbilder bestimmt: Während Franz' Ordnungs- und Zerstörungsvorstellungen, die sich in die agrikulturelle Wirklichkeit eintragen, auf Herrschaft und Ausbeutung zielen, zeigt sich bei Karl, der in der Natur aufgeht und Teil derselben wird, eher eine genießend-kontemplative Haltung. Karl und Franz von Moor sind nicht nur die symbolischen Repräsentanten einer spezifischen Kultur-Natur-Beziehung, sondern in ihrer Rede wird ein Interdiskurs erkennbar, der konnektiv-musterbildend wirkt und somit entscheidende Kriterien der ökologischen Literaturtheorie nach Hubert Zapf erfüllt. Als Tertium des Vergleichs mit der materiellen Bildlichkeit des Films dienen Bilder der Landnahme und der Naturzerstörung. Im Zentrum steht die Figur des Zauberers Saruman, dessen Eingriffe in die Natur der Ausweitung eigener Kriegspläne unterstellt sind. Im Vergleich der Bilder entstehen didaktisch relevante Fragen, mit denen sich literarisches Lernen anbietet: Die Sprach- und Vorstellungsbilder des Dramas markieren eine sich bis in die Gegenwart fortsetzende Bildtradition. Zugleich helfen die materiell gegebenen Bilder des Films, das sprachlich Transportierte im Schiller'schen Drama besser zu fassen und zu diskutieren. Didaktisch gesprochen verschiebt sich hier eine Text-Text-Konstellation zu einer Text-Film-Konstellation, in der aus Sicht der jugendlichen Rezipienten ein (außerhalb der Schule wenig gelesener) Text der Hochkultur einem (breit konsumierten) Film der Populärkultur gegenübersteht, verbunden durch das Thema Natur auf der inhaltlichen und Sprachlichkeit / Bildlichkeit auf der formalen Seite. Kulturökologische Relevanz erweist sich dabei zum einen in der offenbar werdenden Mehrschichtigkeit von Franz' Herrschaftsansprüchen gegenüber der Natur, die mit Unterwerfung und Lebensstilung einhergehen, und zum anderen in ästhetischen Grundkonstellationen, welche einen – menschlicher Grunderfahrung entsprechenden – abrupten Umschlag vom Schönen zum Hässlichen zeigen bzw. sprachlich evozieren. Aufgabe einer daran anschließenden kulturökologisch informierten Literaturdidaktik ist die Vermittlung der Erkenntnis, dass zivilisatorisch bedingte Deformierungen der Natur mit weniger Aufwand hergestellt werden als deren faktische oder vermeintliche Verbesserungen.

Ein neuer Literaturunterricht im Lichte der kulturökologischen Literaturdidaktik steht in dem Beitrag von BEATE BRUNOW im Mittelpunkt. Die neue, veränderte Sichtweise unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Nachhaltigkeit erfordert kein radikales Umdenken, sondern eher eine Ver-

schiebung des Schwerpunktes, einen anders gesetzten Betrachtungswinkel. Brunow zeigt dies sehr genau anhand eines Vergleichs von vier Gedichten, bei denen das Verhältnis von Natur, Kultur und menschlicher Seele je unterschiedlich thematisiert wird. Um die kulturökologische Interpretation stärker von anderen zu unterscheiden, beginnt Brunow mit einer ausführlichen Darstellung des Funktionsmodells der Literatur nach Hubert Zapf. Dessen Anschlussfähigkeit an die Literaturdidaktik hebt auf kulturelle Praxis ab und entwickelt verschiedene Bildungskomponenten, die vor allem den transdisziplinären Zugriff auf literarische Texte stärken. Es entsteht gewissermaßen ein neues didaktisches Dreieck, das Text, Kultur und Natur in Beziehung setzt zum Lehrer und Lerner sowie zum Unterrichts- und Lebensraum. Wie im Einzelnen die räumliche Öffnung gelingen kann, die auch einen Bezug zwischen Außen- und Innenwelt herstellt, zeigt Brunow, indem sie zwei sehr bekannte Gedichte von Goethe und Eichendorff (*An den Mond* und *Mondnacht*) moderner Naturlyrik gegenüberstellt (Eugen Roths *Mahnungen* und Margot Scharpenbergs *Flußgott*). Brunow stellt eine aus drei Komponenten bestehende Literaturdidaktik zur Diskussion, die neben dem Vernetzungsprinzip auch von den drei Säulen der Nachhaltigkeit (Ökonomie, Ökologie und Soziales) getragen wird. Damit schafft sie Ansatzpunkte für ein partizipatives Lernen im Feld der Beziehungen zwischen Natur, Kultur und Umwelt.

Erlebbar wird die Schnittstelle zwischen Natur und Kultur im Raum. ANICA BETZ rückt den Zusammenhang zwischen dem Begriff Raum in seiner komplexen Bedeutung und der realen Lebenswelt in den Mittelpunkt ihres Beitrags über die bisher in der Deutschdidaktik wenig rezipierten Möglichkeiten der Outdoordidaktik. Der Raum als Kategorie der Ordnung menschlicher Wahrnehmung erscheint anders als der literarische Raum, der semantisch aufgeladen ist: Ein Ort kultureller Zuschreibungen. Auch der literarische Raum ist mindestens dreidimensional, er enthält topographisch-physische, kulturell-metaphorische und kognitiv-emotionale Komponenten. Betz fragt, wie diese im Deutschunterricht vermittelt werden können. Dabei zieht sie die Outdoordidaktik nach dem von Jutta Wermke entwickelten Modell heran. Dieses ist mehr als eine bloße »Literaturexkursion«, vielmehr wird versucht, einschlägige deutschdidaktische Themen im Freien zu vermitteln und zu beobachten, wie sich allein durch diesen Raum Wahrnehmung, Wissen und Kompetenzen verändern. Nicht nur das (Vor-)Lesen im Freien macht den Reiz dieses Ansatzes aus, auch Schreiben und andere Kulturtechniken mit einschlägigem Bezug zum Deutschunterricht werden anders erfahren in einem Raum, der nicht der umbaute (Schul-)Raum ist. Methodisch auch an der Kulturgeographie orientiert, erweitert die Outdoordidaktik die Vermittlungsmöglichkeiten von Literatur und Sprache um diese konkrete Dimension des freien Raums. Als Beispiel illustriert Betz die Vorteile dieses Zugangs durch den Umgang mit dem Roman *Neue Vahr*

*Süd* von Sven Regener. Sie kann zeigen, dass die verschiedenen Leseaktivitäten (vor – während – nach) auch hier zum Tragen kommen, nur eben *anders*. Die »Reise« in den konkreten (Außen-)Raum schafft buchstäblich Freiräume im Umgang mit den Texten, mit den Anderen und schließlich mit sich selbst.

Verbunden mit einer erfrischend neuen Reflexion auf Bildungskonzepte untersucht ALMUT HILLE das Genre der Reisereportage als Form einer global und ökologisch orientierten Literatur, die sich dadurch auszeichnet, dass sie den Menschen in seinen natürlichen und sozialen Umgebungen auf vielschichtige und multiperspektivische Weise beobachtet und dabei die Natur in ihrem Eigenwert und in ihrer Bedeutung für den Menschen, der gleichzeitig Bestandteil des Ökosystems ist, wahrnimmt. Anhand von Ilija Trojanows Reportagen *Szenen aus der Savanne der Jugend Nairobi 1981–1984* und *Der Mensch und sein Wild. Der schwierige Umgang mit den letzten wilden Tieren* aus seiner Sammlung *Der entfesselte Globus. Reportagen* (2010) beschreibt sie eine kosmopolitische Jugend, deren dynamischen Identitäten ein ungewohntes, durch kulturelle Kompetenz geprägtes Bildungskonzept eignet, und deren distanzierteres Verhältnis zur kenianischen Natur. Erfahrungen der ursprünglichen Natur Kenias in Wild- und Nationalparks erscheinen als Gegengewicht zur kulturellen Diversität und werden verbunden mit einem Plädoyer für ein »globales« Miteinander von Natur und Mensch. Aspekte ähnlicher, durch »west-östliche Konfusionen« geprägte Beziehungen zur Umwelt verfolgt Hille in *Politickys In 180 Tagen um die Welt. Das Logbuch des Herrn Johann Gottlieb Fichtl* (2008). Der Protagonist Fichtl aus Oberviechtach muss sich nach einem Lottogewinn unversehens im deutschen Kreuzfahrer-Jetset der *MS Europa* behaupten, in der Natur nur noch als Kulisse erscheint. Das MS Kreuzfahrerschiff, von globaler Exotik ausgezehrt, wird zur Metapher des Rückzugs auf die eigene Position. Die ökologisch orientierten Textlektüren überführt Hille in ein Konzept des globalen Lernens. Dieses zielt auf die Fähigkeit, sich »in einer holistischen Konzeption von Welt zu verorten« und wird verbunden mit der Erkenntnis, dass die eigene Weltansicht keine universale Gültigkeit besitzt; angestrebt wird ein vertieftes Verständnis von Konzepten wie Gerechtigkeit, Menschenrechten sowie die Übernahme von Verantwortung und das Sich-in-Beziehung-Setzen zu globalen Entwicklungen.

Den in der Literaturdidaktik noch kaum geläufigen und komplexen Begriff der Atmosphäre beleuchtet KASPAR H. SPINNER aus didaktischer, ästhetischer und ökologischer Perspektive. Er unterscheidet zunächst den auf Raumerfahrungen ausgreifenden Begriff der Atmosphäre von dem traditionellen, an das Subjekt gebundenen Begriff der »Stimmung«. Auf der Basis eines Ausschnitts aus einem Prosatext erläutert er zunächst mehrere ästhetische Merkmale von Atmosphäre wie Synästhesie, räumliche Wahrnehmung, Bedingtheit durch leibliche Präsenz, wechselseitige Resonanz von Subjekt und Umgebung, existentielle

Bedeutsamkeit und prosodische Wirkung von Sprache. Sodann werden methodische Möglichkeiten für eine konkrete Umsetzung im Literaturunterricht vorgestellt, und zwar am Beispiel eines Gedichtvergleichs, des szenischen Vorlesens und anhand von Schreib- oder auch Malaufträgen zu Gedichten. Im dritten und letzten Teil wird die Perspektive auf einen »erweiterten Ökologiebegriff« ausgedehnt, der die Beziehungen des Menschen und insbesondere der Schüler und Schülerinnen zur zivilisatorisch gestalteten Außenwelt in den Vordergrund rückt. Möglichkeiten der Inszenierung von Atmosphären sieht Spinner dabei insbesondere in der Theater- und Filmididaktik. Die Aufmerksamkeit für Atmosphäre als Gespür für die Resonanz zwischen Subjekt und räumlicher Umgebung betrifft den sorgsamen Umgang mit der natürlichen Umwelt und ist so für eine kulturökologisch fundierte Didaktik relevant.

Die auf Natur gerichteten Lernprozesse sehen in dieser ein Vorbild, von dem zu lernen ist, wie der Mensch sich selbst verstehen sollte. Die unter dieser Prämisse im vierten Kapitel subsumierten Artikel tragen dazu bei, die »Natur« des Menschen als eine der Bedingungen der gewordenen Kultur zu erkennen und zu beschreiben. Literarische Naturdarstellungen sind daher mitnichten ausschließlich auf den Objektcharakter der Natur gerichtet, sie ermöglichen vielmehr Einblicke in die seelischen, moralischen und sozialen Seiten jedes menschlichen Wesens, sie halten einen Spiegel vor, in dem die Menschen durch das Andere der Natur hindurch sich selbst erkennen. Die hier versammelten letzten Beiträge des Bandes zeigen auf, wie diese spannende und für viele Schülerinnen und Schüler überraschend neue Sichtweise didaktisch erarbeitet werden kann.

Anhand dreier Kalendergeschichten untersucht ULRIKE KRUSE Naturdarstellungen in Johann Peter Hebels *Schatzkästlein eines Rheinischen Hausfreunds*. Natur – zunächst im Gegensatz zu Kultur stehend gedacht – erscheint im Rahmen der göttlichen Schöpfung als zum Nutzen des Menschen geschaffen und wird zur Verdeutlichung moralischer und religiöser Regeln und Werte funktionalisiert; auf diese Weise verliert »Natur« jedoch ihren Status und wird in der Folge des menschlichen Eingriffs zu »Kultur«. Der damit verbundene Bildungsanspruch beruht auf einer Wissensvermittlung über Regeln, die aus dem Weltwissen abgeleitet und mit Orientierungswissen verknüpft werden. Dieser Anspruch kann in der literarischen Form der Kalendergeschichte, deren volkstümlich-unterhaltende sowie didaktische und realitätsbezogene Ausrichtung Hebel entscheidend prägte, auf ideale Weise umgesetzt werden. In *Der Mensch in Hitze und Kälte* wird die (durch seinen Verstand gegebene) Anpassungsfähigkeit des Menschen an extreme Naturgegebenheiten verglichen mit derjenigen der Tiere und Pflanzen; *Der Maulwurf* betrachtet das im Titel genannte Tier aus naturkundlicher Sicht entgegen bisheriger Darstellungen nicht als Schädling, sondern als Nützlichling, der seinerseits wurzelfressende Schädlinge

vertilgt. Die Kalendergeschichte *Baumzucht* zeigt die Verbindung des Obstbaums mit religiöser Symbolik im Kontext der Auferstehung des Leibes. Das von Kruse herausgearbeitete Verhältnis von Mensch und Natur enthüllt zwar ein grundsätzlich anthropozentrisches, an der Nutzbarmachung der Natur für den Menschen orientiertes (christliches) Weltbild, doch erscheint hier die ländlich-bäuerliche Ökonomie als vereinbar mit einer ökologischen Naturauffassung.

Deutschlands erster »Öko-Roman«, das mit dem Untertitel *Ein Sommerferienheft* versehene Erzählwerk *Pfisters Mühle* von Wilhelm Raabe, ist bereits 1884 erschienen und basiert auf einem tatsächlichen Fall von Wasserverschmutzung, der vor einem Gericht verhandelt und mit der moderaten Bestrafung der Verursacher beendet wurde. Die Akten lagen Raabe vor, jedoch nimmt er sie nur zum Anlass für eine Geschichte, die in besonderer Weise die Ästhetik des Verfalls und die Folgen des industriellen Wandels behandelt. Natur kann nicht mehr in ihrer Schönheit beschrieben werden, ohne die industrielle Naturzerstörung, die im 19. Jahrhundert längst begonnen hatte, ebenso zu zeigen. ELISABETH JÜTTEN schildert, wie das bis dahin im Zusammenhang mit literarischen Naturdarstellungen oft genutzte Idyllenmotiv kippt, weil es nicht mehr opportun ist. Raabes Roman feiert die Amalgamierung der Natur-Kultur unter dem Vorzeichen des Lebens, folgerichtig bettet Jütten einen Exkurs zur geistesgeschichtlichen Tradition des Lebensbegriffs in ihren Text ein. Dabei berücksichtigt sie, dass auch Raabe von dem antiken Diktum ausgeht, dass das Ganze der Natur das dem Leben zugrundeliegende Gesetz ist – welches nun im Kern beschädigt ist, denn zur Ganzheit der Natur gehört ab jetzt auch ihre durch den Menschen verursachte massive Zerstörung. Von da aus gelangt Jütten zur Problematik eines ausschließlich biowissenschaftlich verstandenen Lebensbegriffs, der die heutige Zeit prägt, und dem sie die antike Doppelwertigkeit von *zoe* und *bios* gegenüberstellt. Sie zeigt anhand ihrer Interpretation von *Pfisters Mühle*, dass im Spannungsfeld von Biologie und Ästhetik ein anderer Lebensbegriff entsteht, der wiederum neues Wissen über die Natur und den Menschen ermöglicht.

Ausgangspunkt des Beitrags von SUSANNE SCHARNOWSKI ist die Frage nach Gründen für den gegenüber der Dominanz technisch-naturwissenschaftlicher Diskurse geringen Einfluss ästhetischer und geisteswissenschaftlicher Perspektiven auf Positionen der politischen Ökologie. Scharnowski führt diese Beobachtung zurück auf die primär historische Perspektive der Geistes- und Literaturwissenschaften, insbesondere die Konzentration auf Gedächtnistheorien und die Sprachlichkeit der Gegenstände. Einen weiteren Grund erkennt sie in der Abwendung der Hochkultur von der Natur im 19. Jahrhundert, verbunden mit einem Festhalten an kulturellen Positionen der romantisch-idealistischen Ästhetik. Dies betrifft auch die Heimatbewegung um 1900 (Ludwig Klages, Ernst Rudorff), in welcher sich – gegenläufig zum modernen Demokratiebe-

wusstsein – eine ästhetisch-kulturell eher konservativ bestimmte Subjektivität herausbildet. Der an und für sich naturnahen Heimatbewegung blieb aufgrund ihrer Fortsetzung in nationalsozialistischem Gedankengut eine Weiterentwicklung hin zur Ökologie verwehrt. Der Blick auf die Natur gerät so zur regressiven Kompensation, derzufolge die Geisteswissenschaften die negativen Konsequenzen des technisch-industriellen Fortschritts ausgleichen sollen. Daraus leitet Scharnowski die These ab, dass Natur zusammen mit einem Bewusstsein für ästhetische Fragen gegenwärtig wiederkehrt. Konsequenzen dieser Entwicklung zeigen sich bis zur heutigen Energiewende, in der sich Fortschritt (Aufstellung von Windparks etc.) und das Bewusstsein der Schönheit der Natur gegenüberstehen. Scharnowski plädiert dafür, inmitten der dominanten Rhetorik der ökologischen Politik emotional-ästhetisch begründeten Positionen um die Debatten über Nachhaltigkeit und Ökologie vermittels des Begriffs der Artenvielfalt eine Stimme zu geben, wozu letztlich der Literaturunterricht beitragen soll.

Den soweit überwiegend durch die Disneyverfilmung als Kinderbuchklassiker wahrgenommenen Roman *Bambi* (1923) von Felix Salten stellt NICK BÜSCHER vor als Beispiel einer ›anthropofugalen‹ Literatur, die sich in einen aus der Kulturkritik des Ersten Weltkriegs gespeisten Diskurs von Misanthropie und Jagdkritik einreihet. Vordergründig geht es nicht um die Bildung des Menschen, der (als ›Er‹ in der Figur des Jägers) an den Rand der Handlung gedrängt wird, sondern um die Bildung des jungen Rehkitzes Bambi. Kulturelle Bildung vollzieht sich aus der Perspektive des Tiers in der Natur, in welcher der Mensch als Gewalt ausübender Fremdkörper erscheint und – lediglich mit dem Personalpronomen benannt – namenlos bleibt. Dennoch verfällt die Darstellung nicht in eine allzu künstliche Naturidylle, wird doch auch der Überlebenskampf der Tiere in den Blick genommen. Die Gemeinschaft der Rehe als Waldtiere bietet eine Reflexionsebene für die Geschehnisse, die geeignet ist, den kulturökologischen Bildungsprozess beim Leser zu initiieren. Das Schicksal des vom Menschen gezähmten Rehs Gobo, das die Fähigkeit verloren hat, Gefahren instinktiv zu gewahren, offenbart die Nähe zum Menschen als Sündenfall. Mit dem Tod des Menschen wird eine anti-anthropozentrische Haltung ausgedrückt. Dies zeigt einerseits dessen Sterblichkeit und bezeugt den Verlust seiner Allmacht und Allgüte; andererseits jedoch kann damit eine im Text freilich bewusst Utopie bleibende Reintegration des Menschen in die Natur diskutiert werden.

Tiergeschichten üben eine besondere Faszination auf Kinder aus und transportieren zugleich kulturökologisch bedeutsame Inhalte. BETTINA OESTE widmet sich in ihrem Beitrag einem außergewöhnlichen Bilderbuch, das sich nicht nur an die Kleinsten richtet: *Der Schäfer, der Wind, der Wolf und das Meer* (2010) von Einar Turkowski. Es eignet sich besonders für den intragenerationellen Austausch über Fragen des Naturverständnisses, schließt sich doch Turkowski

einerseits an die Tradition der Kinderbuchklassiker an, mit deren überlieferten Sichtweisen er andererseits bricht. Um diesen Wandel hervorzuheben, geht Oeste zunächst auf verschiedene Kinderbuchklassiker ein und klärt diesen Begriff, der nicht für eine Epoche, sondern eher für eine traditionelle Gattung steht, in der naturnahe Themen schon immer ihren Platz hatten. Im Zuge der Entwicklung der realistischen Kinder- und Jugendliteratur entstand eine spezifische Form des kulturellen ›Öko-Bewusstseins‹, überraschenderweise ausgelöst von Bilderbüchern. Turkowskis Buch enthält eine subtile Didaktik, auf die sich Oeste konzentriert, weil diese nicht offensichtlich ist. Das Bilderbuch ist sehr beziehungsreich und greift innerhalb des kulturellen Wissens auf Bestände zurück, die den Kindern zunächst nahe gebracht werden müssen. Somit lassen sich zahlreiche Leerstellen und intertextuelle Verweise finden, die erschlossen werden müssen. Oeste legt dar, was die Lehrpläne fordern, nämlich den Aufbau eines Handlungskonzepts und einer kritischen Werthaltung in Bezug auf das Thema Mensch, Natur und Umwelt. Sie zeigt aufschlussreich und ergebnisorientiert, wie der Deutschunterricht das einschlägige Fachwissen um den oft unterschätzten Bereich des emotionalen Wissens ergänzt. Auf diese Weise trägt er dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler ein ›aktives Handlungsmodell‹ (Ulrich Beck) im Alltag entwickeln, mit dessen Hilfe sie den Umweltherausforderungen besser begegnen können.

Wir danken dem Verlag für die Möglichkeit, die TOLD-Idee einer interessierten Öffentlichkeit vorstellen zu können und allen Beitragenden für die vielfältigen Umsetzungen dieser Idee. Viele Anregungen verdanken wir dem Kreis der Forscherinnen und Forscher des DFG-Netzwerks *Ethik und Ästhetik in literarischen Repräsentationen ökologischer Transformationen* unter der Leitung von Evi Zemanek. Unermüdlich unterstützte uns das Team der *Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik* an der Universität Siegen bei der redaktionellen Bearbeitung, typologischen Gestaltung und Drucklegung. Dieser herzliche Dank geht namentlich an Bastian Dewenter, Jessica Schmidt, Josef Schmitz und Anna Stemmann. Im Team der Universität zu Köln haben Jule Lorleberg und Jan Wittmann mitgearbeitet. Auch ihnen gilt besonderer Dank.

Im Herbst 2015

Sieglinde Grimm  
Köln

Berbeli Wanning  
Siegen