


Themenheft Nr. 52: Gerecht, digital, nachhaltig!

Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt.

Herausgegeben von Uta Hauck-Thum, Jana Heinz und Christian Hoiß

Literarisches Verstehen als Zugang zu einer digitalen, nachhaltigen Welt?

Ideen für einen transformativen Literaturunterricht

Elisabeth Hollerweger¹ 

¹ Universität Bremen

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden Bausteine für die Verzahnung von Digitalisierung und Nachhaltigkeit im Literaturunterricht entworfen und an verschiedenen Beispielen konkretisiert. Diesen Bausteinen liegt die Annahme zugrunde, dass Gegenstandsauswahl, Methodensets und Zielformulierungen nachhaltig und digital ausgerichtet und zusammengedacht werden können. Die damit verbundenen Anforderungen werden einerseits an literarischen Werken veranschaulicht, in denen digitale Medien in enger Verbindung zu nachhaltigkeitsrelevanten Themen und Perspektiven stehen. Dabei finden Lektüren für verschiedene Jahrgangsstufen Berücksichtigung, um die spiralcurriculare Tragfähigkeit der Bausteine zu erproben. Andererseits stehen mediale Nachhaltigkeitserzählungen im Fokus, die Geschichten, fiktive Welten oder Motive mit medienspezifischen Mitteln ausgestalten. Auch hierfür wird auf die Bausteine zurückgegriffen, um ihre Wirksamkeit über die schriftbasierte Schullektüre hinaus auf den Prüfstand zu stellen. In beiden Teilen steht die Frage im Zentrum, wie Mensch-Umwelt-Medien-Beziehungen erzählerisch inszeniert werden, welche Unterrichtssettings sich daraus ergeben und wie sich Ziele des literarischen Verstehens, der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des digitalen Lernens miteinander verbinden lassen.

Literary Understanding as an Access to a Digital, Sustainable World? Ideas for a Transformative Literature Teaching

Abstract

In this article, modules for the interlocking of digitization and sustainability in literature teaching are designed and concretized using various examples. The modules are based on the assumption that the choice of subject matters, method sets, and goal formulations could be aligned and thought together in a sustainable and digital way. On the one hand, the associated requirements are illustrated by literary works, in which digital media are

closely connected to sustainability related topics and perspectives. Readings for different grades will be considered in order to test the spiral curricular viability of the modules. On the other hand, the focus lies on sustainability narratives in the media, which develop stories, fictional worlds or motives with media-specific means. Here, too, the modules are used to test its applicability beyond writing-based school reading. In both parts, the focus is set on the question of how human-environment-media relationships are narratively staged, which teaching settings result from this, and how the goals of literary comprehension, education for sustainable development, and digital learning can be combined.

1. Lesend zum Digital Eco? Vorüberlegungen

Die Empfehlung, des WBGU, «die aktuellen Herausforderungen der Digitalisierung [...] in den Dienst der Großen Transformation zur Nachhaltigkeit zu stellen» (WBGU 2019, 8), erfordert für Bildungsprozesse im Allgemeinen und für literarische Bildung im Besonderen systematische Verzahnungen digitaler und nachhaltigkeitsrelevanter Kompetenzen. Nimmt man die *Sustainable Development Goals* (UNRIC 2016) als Orientierungsrahmen für eine nachhaltige Entwicklung verschiedener gesellschaftlicher Bereiche und damit auch des Bildungssektors ernst, sind fachdidaktische Überlegungen per se unter das Nachhaltigkeitsziel 4 «Hochwertige Bildung» zu subsumieren. Aus der WBGU-Empfehlung ergibt sich dementsprechend die fächerübergreifende Frage, inwiefern Digitalisierung eine «inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung» (ebd.) unterstützen und damit zu einer «nachhaltigen» Entwicklung im erweiterten Sinne der SDGs beitragen kann. Da digitale Medien im Deutschunterricht nicht nur Werkzeuge, sondern auch Gegenstände des Kernbereichs «Umgang mit Texten und Medien» sind, steht die Deutschdidaktik vor der besonderen Herausforderung, einen «nachhaltigen» Umgang mit digitalen Medien nicht nur zu praktizieren, sondern auch zu reflektieren. Für den Literaturunterricht eröffnen sich dadurch weitere Dimensionen, weil einerseits Geschichten in den Blick genommen werden können, in denen Medien Teil des Plots sind, andererseits medial erzählte Geschichten zum Gegenstandsbereich gehören. Digitalisierung kann demnach als Handlungs- und als Darstellungselement analysiert werden. Sowohl schriftbasierte als auch mediale Erzählungen können wiederum so ausgewählt werden, dass darin weitere nachhaltigkeitsrelevante Themen und Perspektiven ausgestaltet werden. Diese Verknüpfung von Digitalisierung und Nachhaltigkeit in der Gegenstandsauswahl legt eine entsprechende Methodik nahe, indem zum Beispiel Handlungssettings im virtuellen Raum nachgebildet oder Fortsetzungen von Geschichten mit den jeweils medienspezifischen Mitteln (z. B. Kameraperspektiven im Film, Interaktivität im Computerspiel) umgesetzt werden. Diese verschiedenen Ebenen und Fragestellungen sind in Abbildung 1 zusammenfassend veranschaulicht:







<p>4 HOCHWERTIGE BILDUNG</p> 	<p><u>Fächerübergreifende Fragestellung:</u> Wie lässt sich «inklusive, gleichberechtigte, hochwertige Bildung» (UNRIC 2016) durch Digitalisierung unterstützen?</p>	
	<p><u>Deutschdidaktische Fragestellung:</u> Wie lassen sich digitale Medien nicht nur nachhaltig als Werkzeug einsetzen, sondern auch als nachhaltigkeitsrelevante Gegenstände reflektieren?</p>	
	<p><u>Literaturdidaktische Fragestellung:</u> Wie lässt sich der Anspruch, Digitalisierung und Nachhaltigkeit zu verbinden, durch Gegenstandsauswahl, Methodenvielfalt und Zielsetzungen realisieren?</p>	

Abb. 1: Verortung einer nachhaltigen und digitalen Literaturdidaktik.

Der vorliegende Beitrag fokussiert sich auf die literaturdidaktische Fragestellung und greift dabei auf die inklusive Modellierung literarischen Verstehens zurück (vgl. Boelmann und König 2021). Die darin spezifizierten «Differenzierungsmöglichkeiten in inklusiven Vermittlungssettings» (ebd., 139) setzen an Gegenständen, Methoden und Zielen an und lassen sich für die literaturdidaktische Verknüpfung von Digitalisierung und Nachhaltigkeit in folgende Bausteine überführen (Abb. 2)

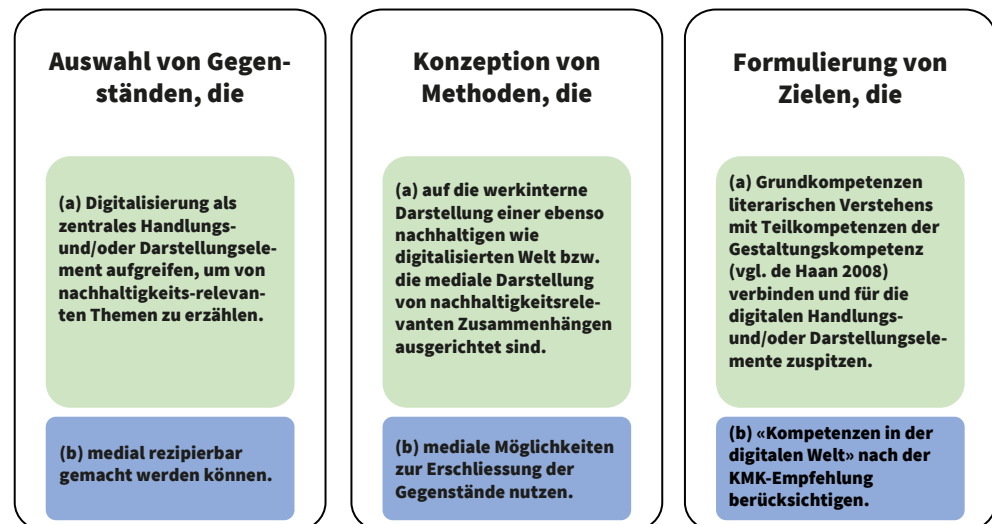


Abb. 2: Bausteine einer nachhaltigen und digitalen Literaturdidaktik.

Wie sich diese Anforderungen im Literaturunterricht umsetzen lassen, wird im Folgenden an Beispielen konkretisiert, die digitalisierte und nachhaltige Welten auf grundverschiedene Weise zueinander in Beziehung setzen. Ausgehend von der medialen Beschaffenheit der Gegenstände sind die Überlegungen in zwei Teile untergliedert:

Der erste Teil befasst sich mit dem Potenzial literarischer Werke, in denen digitale Medien Teil der erzählten Welt sind und mit nachhaltigkeitsrelevanten Themen und Perspektiven verbunden werden. In der Erarbeitung lässt sich dementsprechend vor allem das Verhältnis von Mensch, Umwelt und Medium hinterfragen und handlungs- und produktionsorientiert aufgreifen. Dieser Teil ist nach Jahrgangsstufen untergliedert, um die spiralcurriculare Tragfähigkeit der Bausteine offenzulegen.

Im zweiten Teil rücken mediale Nachhaltigkeitserzählungen in den Fokus, die Geschichten, fiktive Welten oder Motive ausgestalten. Nachhaltigkeitsrelevante Zusammenhänge können dadurch in unterschiedlichen Medien rezipiert und hinsichtlich ihrer medienspezifischen Darstellungsweisen reflektiert werden. Auch hierfür wird auf die Bausteine zurückgegriffen, um ihre Anwendbarkeit über die schriftbasierte Schullektüre hinaus auf den Prüfstand zu stellen. Für beide Gegenstandsbereiche wird aufgezeigt, wie Mensch-Umwelt-Medien-Beziehungen inszeniert werden und welche Unterrichtsettings sich daraus ergeben.

2. Gegenstandsbereich I: Mediale Umwelten in der nachhaltigkeitsorientierten Kinder- und Jugendliteratur

2.1 *Zwischen Naturerleben und Zukunftsreisen: Literaturprojekte für Primar- und Unterstufe*

Wie vielfältig Digitalisierung «in den Dienst der großen Transformation zur Nachhaltigkeit» (WBGU 2019, 8) gestellt werden kann, lässt sich an kinder- und jugendliterarischen Werken ablesen, die diese beiden gesellschaftlichen Herausforderungen bereits miteinander verbinden. So fungiert das digitale Spielgerät im Bilderbuch «Ein großer Tag, an dem fast nichts passierte» (de Alemagna 2018) als Impulsgeber für das Eintauchen in die Natur und damit letztlich für die Entwicklung von Naturbewusstsein. Entgegen der normativ geprägten Dichotomie von Medien vs. Natur, die insbesondere in pädagogischen Kontexten häufig zu einer wenig zielführenden Verteufelung kindlichen Medienkonsums führt, zeigt die Geschichte auf mehreren Ebenen das Zusammenspiel von Medien- und Naturerfahrung auf. Die Intention, das Mediengerät vor der Mutter zu verstecken, bringt das Kind überhaupt erst vor die Tür, wo sich zunächst «die Langeweile der ganzen Welt» (ebd., o. S.) versammelt

zu haben scheint. Überwunden wird diese Langeweile durch den Rückgriff auf die Videospieleerfahrung insofern, als das Kind die aus dem digitalen Raum bekannten Marsmännchen plötzlich auch auf den Steinen des Sees erwischen möchte. Schliesslich führt der Verlust des Spielgeräts und der Versuch, es aus dem Wasser zu fischen, zu einer ersten körperlichen Begegnung mit der Natur, die den Auftakt für ein mehrsinnliches Naturerleben bildet. Sowohl die der Geschichte vorangestellte Seite, auf der sich das Kind zufrieden mitten in der Natur mit dem Spielgerät in einem Sessel fläzt, als auch die letzte Seite, auf der die Fische um das versunkene Spielgerät herumschwimmen, suggerieren eine Wechselbeziehung von digitaler und natürlicher Umwelt, die auch in didaktischen Settings aufzugreifen ist. Dies lässt sich zum Beispiel durch die Verbindung eines Close Readings mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren realisieren, indem die Kinder sich zuerst im Klassengespräch eingehend mit einem Abschnitt der Geschichte auseinandersetzen, diesen Abschnitt in Kleingruppen in der Natur nachstellen und die dadurch entstehenden Szenen nach und nach als Fotostory, als Book Creator-Projekt oder als Kurzfilm dokumentieren. Diese Zusammenführung von Literatur-, Natur- und Medienerfahrung hat sich im Rahmen von Literaturprojekten in der Primarstufe bereits bewährt (vgl. z. B. Hollerweger und Jacob 2021) und umfasst wie oben vorgeschlagen

1. den Gegenstand,
 - (a) da das digitale Spielgerät in der Geschichte die Entwicklung von Naturbewusstsein initiiert und
 - (b) da die gemeinsame Rezeption der Geschichte durch die grossformatige Präsentation als Bilderbuchkino sowie durch mehrsinnliche Elemente unterstützt wird (vgl. Monkowius und Pieper 2021);
2. die Methoden,
 - (a) da die Konflikte, die durch das Mediengerät entstehen, im Rollenspiel nachvollzogen und reflektiert werden und
 - (b) da digitale Medien eingesetzt werden, um die nachgestellten Naturerfahrungen zu dokumentieren;
3. die Ziele,
 - (a) da sich in der geforderten Perspektivübernahme die Handlungsmotivationen der Figuren erschliessen und in der Entwicklung des Kindes auch «die eigenen Leitbilder und die anderer» (vgl. de Haan 2008, digital aufbereitet durch Anselm, Hammer-Bernhard und Hoiß 2021) im Umgang mit der Natur reflektieren lassen und
 - (b) da die Schüler:innen in den Kleingruppen in verschiedenen Rollen – z. B. als Regisseur:in, Akteur:in, Kamerakind, Bühnenbildnerin oder Bühnenbildner – zu einem gemeinsamen Ergebnis beitragen und dabei «eine Produktion planen und in verschiedenen Formaten gestalten, präsentieren, veröffentlichen oder teilen» (KMK 2016, 17).

Weniger explizit bedeutungstragend, sondern eher selbstverständlicher Teil der erzählten Zukunftswelten sind digitale Medien in dem Kinderroman *Somniavero* (Stürzer 2021). Durch eine Zeitreisegeschichte werden darin zwei Zukünfte und damit auch Medien-Umwelten einander gegenübergestellt, die die zunehmende Relevanz von Digitalisierung in einer von Folgen des Klimawandels gezeichneten Gesellschaft veranschaulichen. Durch die multiperspektivische Darstellung des Geschehens eröffnen sich verschiedene niedrigschwellige Zugänge zu komplexen Themen wie Klimawandel, Umweltzerstörung, globale Gerechtigkeit, Mediennutzung und wissenschaftliche Verantwortung, ohne lebensweltbezogene Kernthemen wie Freundschaft, Familie, Ferien und Abenteuer zu überlagern. Der Roman bietet dementsprechend für den Unterricht das Potenzial, mit den Schüler:innen in Zukunftswelten einzutauchen und die für die Figuren selbstverständlichen medialen Praktiken auch in der Erschließung zentraler Handlungs- und Darstellungselemente sowie der damit verbundenen Nachhaltigkeitsfragen und Konflikte zu übernehmen. Ein solches Vorgehen wurde im Rahmen des Distanzlernens bereits mithilfe eines Padlets angebahnt, das der Struktur der Erzählung folgt und die einzelnen Kapitel nacheinander in den Fokus rückt (vgl. Tallafuss 2021). Zielen die dafür zusammengestellten kapitelbezogenen Kern- und Zusatzaufgaben auf die differenzierte Auseinandersetzung mit den textinternen Zusammenhängen der Geschichte, unterstützen fortlaufende Aufgaben wie das Nachverfolgen der Reiseroute auf einer digitalen Landkarte oder die Gegenüberstellung der Zukünfte im Vergleich mit der Gegenwart der Schüler:innen den Transfer der Geschichte auf die eigene Lebenswelt. Ergänzt wurde diese analytische Arbeit durch Kurzfilme zu den Cliffhangern zwischen den Kapiteln, in denen die Spannung visuell und auditiv auszugestaltet war. Einen weiteren Anknüpfungspunkt bietet eine gezielte Beschäftigung mit der Funktion von Digitalisierung für die (nicht-)nachhaltigen Lebenswelten der Figuren. Während nämlich Hologramm-Handschuh, Hologramm-Engel und Mikrochip-Kleidung den Protagonisten Jochanan in erster Linie als «Zukunftskind» (Stürzer 2011, II/47) entlarven, ist die multifunktionale Computerbrille des Wissenschaftlers Dr. Paulus unabdingbarer Bestandteil seiner Weltrettungsmission. Und während der ökoaktivistische Jugendliche Merlin innerhalb einer Smart City sowie eines Smart Homes angesiedelt wird, manifestiert sich der seiner Freundin Akascha zugeschriebene Status als Klimaflüchtige nicht zuletzt darin, dass es ihr sogar an Strom und damit der Möglichkeit zur Teilhabe an einer digitalisierten Gesellschaft fehlt. Diese Zusammenhänge herauszuarbeiten und darauf aufbauend Funktionen von Medien für eine (nicht-)nachhaltige Gesellschaft zu diskutieren, scheint demnach eine ergiebige Ergänzung des in der Unterstufe bereits erprobten Unterrichtskonzepts.

Festhalten lässt sich damit für

1. den Gegenstand,
 - (a) dass Digitalisierung zur Verortung und Charakterisierung der Figuren beiträgt, die wiederum in unterschiedlichem Ausmass von Umweltproblemen betroffen sind und
 - (b) dass die Geschichte lediglich als bebildeter Text – verfügbar als Variante mit fünf Büchlein im Schubert sowie als Taschenbuchausgabe – publiziert worden ist und eine Hörversion ggf. selbst eingesprochen werden kann.
2. die Methoden,
 - (a) dass sich die einzelnen Abschnitte der Geschichte daraufhin untersuchen lassen, welche Bedeutung Digitalisierung für eine nachhaltige bzw. nicht-nachhaltige Zukunft haben kann und
 - (b) dass die Arbeit mit dem Padlet den Lernpfad anschaulich strukturiert und erweitert werden könnte, indem die Schüler:innen die Materialien dort nicht nur herunterladen, sondern auch miteinander interagieren können und dass die Arbeit mit Filmszenen die Übergänge zwischen den einzelnen Figurenperspektiven produktiv aufgreift.
3. die Ziele,
 - (a) dass es im Vergleich zweier fiktiver Zukünfte vor allem darum geht, Entwicklungen und Kausalzusammenhänge so herauszuarbeiten, dass Schüler:innen dazu angeregt werden, «Probleme nicht nachhaltiger Entwicklungen zu analysieren und mögliche nachhaltige Entwicklungen zu antizipieren» (vgl. Anselm, Hammer-Bernhard und Hoiß 2021) und dass in der Auseinandersetzung mit Figuren wie der Klimaflüchtenden Akascha und dem Zukunftschild Jochanan auch «Empathie und Solidarität für Benachteiligte» entwickelt werden können und
 - (b) dass Schüler:innen im Umgang mit dem Padlet «technische Bearbeitungswerkzeuge kennen und anwenden» lernen und in der Umsetzung von Filmsequenzen «eine Produktion planen und in verschiedenen Formaten gestalten, präsentieren, veröffentlichen oder teilen» (KMK 2016, 17).

2.2 Zwischen Selbstwirksamkeit und Selbstzerstörung: Literaturprojekt für die Mittelstufe

Kontroverser als in der Kinderliteratur wird die Funktion von Medien für eine nachhaltige Entwicklung in der Jugendliteratur ausgestaltet. Initiiert das Aufeinandertreffen von Umweltbewusstsein und Medienkompetenz in *wake up* (Theisen 2012) die Radikalisierung frustrierter Jugendlicher, die dem elterlichen «Gelaber von einer grünen Revolution» (Theisen 2012, 11) und der unzureichenden Energiepolitik mit einem Hackerangriff auf ein Atomkraftwerk ein Ende setzen wollen, entwirft *Cryptos*

(Poznanski 2020) eine Gesellschaft, die sich aus der «unbequemen, heißen Welt» (Poznanski 2020, 66) in virtuelle Welten zurückgezogen und dadurch jeglichen Bezug zu realen Umweltproblemen verloren hat. Eine gezielte Verknüpfung von Medien- und Umweltverhalten bildet hingegen in *Fair Play* (Gulden 2021) den Ausgangspunkt einer sich verselbstständigenden Dynamik. Die Diskrepanz zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln mittels der Omnipräsenz sozialer Medien zu überwinden, wird dabei zunächst als schlüssige Idee einer auf Klicks und Likes fixierten Schüler:innenschaft entwickelt: «Was, wenn jeder deine Umweltsünden auf deinem Social Media Account sehen könnte? Würdest du dich zusammenreißen? Nur noch so viel verbrauchen an Energie, Essen, einfach allem, damit das Icon deiner App grün bleibt statt rot?» (Gulden 2021, Klappentext). Von dem Leben mit der daraus hervorgehenden App *Fair Play* wird aus vier grundverschiedenen Perspektiven erzählt: der des gemobbten Computernerds Leonard, der der frustrierten Umweltaktivistin Kera, der der sinnsuchenden Influencerin Elodie und der des hedonistischen Sunnyboys Max. Diese werden von ihrer Lehrerin als «Fair Play Four» auserkoren, um das Projekt zu repräsentieren. Gerade aufgrund dieser Vielfalt an Identifikations- und Alteritätsfiguren sowie aufgrund der lebensweltnahen Problematik bietet der Roman vielversprechende Anknüpfungspunkte, um an den sich verändernden Charakteren und Konstellationen Wechselwirkungen zwischen dem Leben in einer digitalisierten Welt und dem Ziel einer nachhaltigen Welt zu analysieren. Gleichzeitig geht die Behandlung des Romans mit der Herausforderung einer digitalen Aufbereitung einher, die sich nicht auf das Hochladen von Lernmaterial beschränkt, sondern auch die im Roman richtungsweisende mediale Interaktion erfahrbar macht. Ausgehend von den oben benannten und an zwei Beispielen spezifizierten Bausteinen soll deshalb ein Lernszenario konzipiert werden, das Möglichkeiten und Grenzen von Medien für eine nachhaltige Entwicklung am literarischen Beispiel erfahrbar macht.

2.3 *Gegenstand*

2.3.1 *Bedeutung von digitalen Medien für die Ausgestaltung nachhaltigkeitsrelevanter Probleme*

Dass Medien «im Verlauf der Wahrnehmung der «Umweltkrise» [...] in eine gesellschaftlich-politische Schlüsselstellung [rückten]» (Hünemörder 2004, 109) und die Sachverhalte dabei nicht nur faktenbasiert wiedergeben, sondern auch wirkmächtig inszenieren, wird bereits zu Beginn des Romans aus Keras Perspektive reflektiert. Während nämlich die Lehrerin ihre Klasse mit einem Film auf den Förderwettbewerb des Berliner Senats zur Lösung der Umweltkrise einstimmt, analysiert Kera routiniert das Zusammenspiel von Ton und Bild, die komprimierte Aneinanderreihung globaler Schreckensbilder, die Funktion der Kameraeinstellung und die Ursache des

bei ihr letztlich doch noch hervorgerufenen Unwohlseins. In ihrer resignierten Reaktion auf die Medienbilder spiegeln sich nicht nur individuelle Abstumpfungserscheinungen, sondern auch Grenzen der medialen Welt Darstellung wider. Diese Grenzen zu überwinden, wird schliesslich Ziel des gemeinsamen Projekts. Dass Kera, die ihr Umweltengagement rückblickend als vergebliche «grüne Phase» (Gulden 2021, 10) einordnet, den entscheidenden Impuls ausgerechnet von der medienaffinen und konsumorientierten Elodie bekommt, deutet auf der Figurenebene die möglichen Synergien des Aufeinandertreffens von Nachhaltigkeits- und Medienbewusstsein an (vgl. u. a. Gulden 2021, 34, 54, 92, 324).

Während Kera und Elodie als App-Nutzende mit Vorbildfunktion Wege finden müssen, die Bepunktung jeder Form des Konsums in ihren Alltag zu integrieren und damit mehr oder weniger gut zurechtzukommen, nutzt App-Programmierer Leonard seine Rolle als «Herr über Bits und Bytes» (Gulden 2021: 47) innerhalb kürzester Zeit, um den eigenen Status dauerhaft auf grün zu setzen, die Profile der Nutzenden zu beobachten, Gespräche abzuhören und die Machtverhältnisse zwischen sich und seinem langjährigen Peiniger Karl umzukehren. Seine herausragenden Programmierfähigkeiten und das daraus erwachsende Geltungsbedürfnis kollidieren allerdings immer wieder mit seinem fehlenden Gespür für soziale Prozesse, die nicht zuletzt wegen seiner Kurzschlussreaktionen mehrfach ausser Kontrolle geraten. Obwohl es ihm schlussendlich noch gelingt, die kriminellen Machenschaften des Bildungssenators Eichner an die Öffentlichkeit zu bringen, legt seine tragische Entwicklung nahe, dass das Wissen um Codes dort an die Grenzen stösst, wo es um menschliche Grundfragen und eine produktive Verzahnung von Kompetenzen auf Augenhöhe geht.

Gerade weil App-Verweigerer Max sowohl in der Konstellation der Fair Play Four als auch in Schule, Freizeit, Freundschaft und Liebe immer mehr zum Aussenseiter wird und seine Popularität reziprok zu der von Leonard abnimmt, verlagert sich seine Rolle von der des unbeteiligten Beobachters hin zu der des aktiven Gegenspielers. Als solcher nutzt er wiederum seine eigene Expertise im Umgang mit Grafikprogrammen, um seiner Vermutung von Leonards Betrug nachzugehen (vgl. Gulden 2021, 208). Max' Überlegenheit in puncto Menschenkenntnis zeigt sich auch darin, dass er Eichners versuchte Manipulation bereits vor der Preisverleihung erkennt und vereitelt, indem er seine Rede entgegen den Erwartungen nicht dafür nutzt, um Leonard blosszustellen, sondern um Kritik an dem Wettbewerb und der darin deutlich werdenden Verantwortungslosigkeit der Erwachsenen zu üben:

«Ihr solltet Konten führen. Jeder von euch. Um uns zu entlasten. Damit wir unsere Jugend genießen können. Ihr habt was gutzumachen. Unsere Zukunft darf euch nicht egal sein» (Gulden 2021, 295).

Obwohl Max durchweg sprunghaft agiert, sich erst am Ende durch Internetrecherchen vom Krankenhausbett aus mit den inhaltlichen Zusammenhängen beschäftigt und damit vor allem das Ziel verfolgt, Kera zurückzuerobern, geht er aus der Geschichte letztlich als Held hervor, der seine anfänglich eher trotzig Ablehnung gegenüber der App rückwirkend als konsequente und bewusste Entscheidung einordnen kann.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass der Umgang mit Medien für die Charakterisierung der Figuren, für die Dynamik ihrer Konstellationen und damit für die Dramaturgie der Geschichte konstitutiv ist und Möglichkeiten und Grenzen einer digitalen Transformation zu Nachhaltigkeit facettenreich ausgeleuchtet werden.

2.3.2 Rezeptionsmöglichkeiten

Fair Play ist bislang als gebundene Ausgabe und als E-Book veröffentlicht, eine kostengünstigere Taschenbuchausgabe erscheint 2023. Das Schriftbild unterstützt teilweise den Inhalt, indem z. B. Elodies Status und ihre mediale Interaktion durch entsprechende Symbole und eine abweichende Schriftart simuliert werden oder in den Erzählungen von Max immer wieder mit der Typografie gespielt wird. Neben der Textversion steht ein ungekürztes Hörbuch zur Verfügung, in dem die vier Erzählperspektiven durch vier verschiedene Sprechrollen ausgestaltet werden. Demnach bietet sich im Unterricht die Kombination von Text- und Hörversion an. Dadurch können einerseits Schüler:innen mit weniger Leseroutine darin unterstützt werden, einen Zugang zur Geschichte zu bekommen und im Mitlesen ihre Lesekompetenzen zu erweitern (vgl. Gailberger 2011), andererseits Spezifika von Hörtexten erschlossen und genaues Hören geschult werden (vgl. Siebauer 2021). Diese unterschiedlichen Potenziale erfordern eine an die Klassenstruktur angepasste transparente Planung, aus der hervorgeht, welche Abschnitte gelesen und gehört, nur gelesen, nur gehört oder wahlweise gelesen oder gehört werden sollen und welche Rezeptionsaufgaben dabei im Fokus stehen.

2.4 Methoden

2.4.1 Analyse der Bedeutung von Medien

Der Roman besteht insgesamt aus 65 kurzen Kapiteln, wovon in jeweils 16 Kapiteln die Perspektive von Kera und Leonard, in 17 Kapiteln die Perspektive von Elodie und in 14 Kapiteln die Perspektive von Max ausgestaltet wird. Ein einleitendes und ein abschliessendes Kapitel rahmen die aufeinander folgenden Figurenperspektiven als Erfahrungsbericht, von dem künftige Fair Player lernen sollen. Die 63 figurenbezogenen Kapitel lassen sich in zehn thematische Abschnitte untergliedern, die unterschiedliche Phasen des Lebens mit der App und damit einhergehende

Entwicklungsschritte der Protagonist:innen umfassen und die Unterrichtsgestaltung fundieren können: Entwicklung der Idee (1–4), Vorbereitung und Einführung von Fair Play (5–8), erste Effekte des Lebens mit Fair Play (9–17), beginnende Intrigen und Anfeindungen (18–23), Neuausrichtung und Interessenvereinzelung (24–28), kollektiver Zusammenhalt durch Fair Play (29–36), Aufdeckung von Intrigen und Konsequenzen (37–44), aufbrechende Konflikte und Eskalation (45–52), Enthüllungen (53–60), Abschiede und Neuanfänge (61–63).

Aufgrund der Diversität der Hauptfiguren bietet sich ein identitätsorientiertes Setting (vgl. Frederking 2010) an, in dem die Schüler:innen nach der gemeinsamen Lektüre der ersten fünf Kapitel (Prolog + vier Figurenkapitel) entscheiden, mit welcher der Figuren sie sich im weiteren Verlauf intensiver beschäftigen möchten. In der Auseinandersetzung mit den folgenden Abschnitten bearbeiten die Schüler:innen dementsprechend nur die Aufgaben zur gewählten Figur. Dabei erschliessen sie z. B. Handlungsmotivationen, Gefühle, Beziehungsgeflechte und sprachliche Inszenierung in figurenbezogenen Teams, vergleichen die Ergebnisse in figurenübergreifenden Gruppenpuzzles miteinander und positionieren sich am Ende jedes Abschnitts zu der gewählten Figur. Im Mittelpunkt dieser abschnittswisen Beschäftigung mit den gewählten Charakteren steht die Bedeutung von Medien für die einzelnen Figuren und ihr Projekt sowie das ambivalente Verhältnis zwischen der eigenen Mission und der kollektiven Weltrettungsmision. Letzteres wird bereits im Eröffnungskapitel «Die Vier» angedeutet:

«Da war das große Ziel, klar, das offizielle, die Welt retten, wenigstens ein bisschen. [...] Aber jeder von uns hatte auch einen persönlichen Grund mitzumachen: Status, Geld, Rache, Liebe.» (Gulden 2021, 5)

An den beiden Wendepunkten der Geschichte, die jeweils an die Aufdeckung von Intrigen gebunden sind, kann die Entscheidung für eine Figur noch einmal überdacht und ggf. verändert werden. Dadurch können die Schüler:innen ihren Lernprozess interessengeleitet und bewusst gestalten. Gleichzeitig lassen sich die sich ggf. wandelnden Präferenzen für Figuren im Klassengespräch in Relation zur Figureninszenierung reflektieren.

Die Unterrichtseinheit ist also nach Abschnitten der Geschichte strukturiert, innerhalb derer die Schüler:innen sich in drei längeren Arbeitsphasen ausgehend von der individuell gewählten Romanfigur mit unterschiedlichen Problemstellungen befassen. Kernstück der Arbeitsphasen sind die Impulsfragen, die für die Figurenteam (Team Kera [K], Team Leonard [L], Team Elodie [E], Team Max [M]) zusammengestellt und mit analytischen und produktiven Arbeitsaufträgen verbunden werden können. Exemplarische Impulsfragen für die Abschnitte vor und nach der ersten Entscheidung für eine Figur werden in Tabelle 1 vorgestellt.

Abschnitte	Mögliche Impulsfragen nach ausgewählten Figuren
Kapitel 1–4: Entwicklung der Idee	K: «Was, wenn man sie plötzlich sehen könnte, die nicht gemachten Reisen, die nicht gekauften Klamotten, von denen Elodie sprach?» (14) Welche Idee steht hinter dieser Aussage von Kera?
	L: Welcher Schalter wird bei Leonard im ersten Kapitel umgelegt? Welche Bedeutung hat das für die Umsetzung von Keras Idee?
	E: Welchen Eindruck bekommst du im ersten Kapitel von Elodie? Was denkst du, was Elodies Leute «umhauen» (23) könnte?
	M: Was meint Max damit, dass das Abitur «wie ein fieser Türsteher» (24) ist? Welche Bedeutung könnte Keras Idee vor diesem Hintergrund für Max haben?
ENTSCHEIDUNG I: Welcher der Figuren möchtest du für die nächsten 18 Kapitel folgen? Warum hast du dir gerade diese Figur ausgesucht? Schreibe dazu einen Kommentar!	
Kapitel 5–8: Vorbereitung und Einführung von Fair Play	K: Kera kritisiert, dass Max das Projekt dokumentiert, ohne mitzumachen und dass Elodie mitmacht, ohne von der Sache überzeugt zu sein. Was denkst du über ihre Kritik? Welchen Anspruch hast du an die Fair Play Four?
	L: In seiner Präsentation der App kündigt Leonard an: «Die Schüler, die Fair Play boykottieren, sind trotzdem Teil des Experiments – ob sie wollen oder nicht.» (42) und konfrontiert Max mit der Aussage: «Mal sehen, wie lange du es durchhältst, auf Kosten der anderen zu leben. Wir werden dich bearbeiten, bis du dir Fair Play holst.» (44) Was denkst du über diese Haltung?
	E: Elodie kontert Keras Kritik an ihrer eigennützigen Motivation mit der Aussage: «Ist es nicht egal, warum ich mitmache? [...] Fair Play profitiert von mir, ich profitiere von Fair Play. Win-win.» (32) Wie stehst du zu diesem Argument? Welche Motivation hättest du, bei Fair Play mitzumachen?
	M: Max ist in Bezug auf Fair Play hin- und hergerissen zwischen Stolz und Peinlichkeit. Was denkst du: Welches Gefühl passt eher zu seiner Rolle in der Gruppe? Wann ging es dir schon einmal ähnlich wie Max?
...	
ENTSCHEIDUNG II (nach Kapitel 23): Wie hat sich dein anfängliches Bild deiner gewählten Figur geändert? Möchtest du ihr weiterhin folgen oder eine andere Figur wählen, der du die nächsten 21 Kapitel folgst? Begründe deine Entscheidung in einem Kommentar!	
...	
ENTSCHEIDUNG III (nach Kapitel 44): Wie hat sich die von dir gewählte Figur seit deiner letzten Entscheidung entwickelt? Wie findest du diese Entwicklung? Möchtest du der Figur weiterhin folgen oder eine andere Figur wählen, der du die nächsten 21 Kapitel folgst? Begründe deine Meinung in einem Kommentar!	
...	

Tab. 1: Exemplarische Impulsfragen für die Erarbeitung von Fair Play.

Diese drei grösseren Bearbeitungsblöcke lassen sich um ein «Wie gut kennst du deine Figur?»-Quiz ergänzen, in dem verschiedene Aussagen den Figuren zugeordnet werden müssen.

2.4.2 Digitales Unterrichtssetting

Um die digitale Dynamik der Geschichte in der Erarbeitung aufzugreifen, ohne die damit verbundenen destruktiven Entwicklungen auch in der Realität anzustossen, bietet sich an, die oben skizzierte Beschäftigung mit einer selbst gewählten Figur in den virtuellen Raum zu verlagern, indem von der Lehrperson vorbereitend fiktive Social-Media-Profile für alle vier Protagonist:innen – z. B. innerhalb einer geschützten Schul-Cloud – erstellt werden. Die Schüler:innen abonnieren dementsprechend die Figur, die sie ausgewählt haben und können mit den anderen Abonnent:innen ihrer Figur auf deren Profilseiten kommunizieren und diskutieren. Die Impulsfragen sind dabei als Beiträge der Figur zu formulieren und sollen zur Positionierung herausfordern. Durch den digitalen Austausch werden die Ergebnisse direkt gesichert und können in der Klasse vor jeder neuen Entscheidung der Schüler:innen noch einmal zusammenfassend reflektiert werden. Darüber hinaus dokumentiert die Zahl der Abonnent:innen die Entwicklung von Sympathien und Antipathien im Verlauf der drei Erarbeitungsblöcke, was sich abschliessend visualisieren und auswerten lässt. Neben den für alle Abonnent:innen sichtbaren Kommentaren können Bearbeitungen je nach Aufgabentyp auch als persönliche Nachricht an die Figur gesendet und damit nur von der Lehrperson gelesen werden. Über die Auseinandersetzung mit der Figur hinaus sind auch Tageschallenges mit Nachhaltigkeitsbezug denkbar, die über die Profile verbreitet werden und die Schüler:innen nicht nur Teil der fiktiven Welt, sondern auch Teil der Idee von Fair Play werden lassen.

2.5 Lernziele

2.5.1 Literarisches Verstehen und Gestaltungskompetenz

Zentral für das literarische Verstehen ist, dass die Schüler:innen die Rolle der ausgewählten Figur innerhalb des aus den Fugen geratenden Experiments erfassen, ihre Charakteristika im Umgang mit Medien, mit Nachhaltigkeitsthemen sowie mit anderen Figuren erkennen, typische Merkmale der sprachlich-medialen Repräsentation herausarbeiten und den Polyvalenzgrad der medial gesteuerten Transformation am Beispiel analysieren. Diese fachspezifischen literarischen Verstehensprozesse lassen sich insbesondere aufgrund der multiperspektivischen Darstellung sowie der nach und nach aufgedeckten komplexen Problemzusammenhänge mit der übergreifenden Entwicklung von Gestaltungskompetenz verbinden (vgl. dazu auch Hollerweger 2021). Von den für die schulische Praxis adaptierten Teilkompetenzen

der Gestaltungskompetenz (vgl. Anselm, Hammer-Bernhard, und Hoiß 2021) scheint im Bereich der Sach- und Methodenkompetenz insbesondere der Perspektiven integrierende Wissensaufbau anschlussfähig, denn indem die Schüler:innen sich immer wieder zu Figurenverhalten, Handlungsmotivation und Interaktionen positionieren, «bewerten [sie] auf der Basis der Informationen aus Perspektivübernahmen differente (nicht nachhaltige) Gestaltungsnotwendigkeiten sowie Handlungsmuster» (vgl. ebd.). Daran knüpft im Bereich der Sozialkompetenz die Berücksichtigung von Zielkonflikten an, denn die Analyse der Figuren und ihrer eskalierenden Konflikte erfordert, dass die Schüler:innen «in lebensweltlichen Handlungszusammenhängen soziale Entscheidungsdilemmata identifizieren und beschreiben [können]». Darüber hinaus setzt die begründete Entscheidung für eine der vier Figuren im Bereich der Selbstkompetenz eine Reflexion eigener und fremder Leitbilder voraus und initiiert je nach gewählter Figur auch eine Beschreibung von «Lebensweisen, welche einen nachhaltigen Konsum, eine ökologisch und sozial verträgliche Mobilität und Freizeitgestaltung sowie die Gesundheit sichern und befördern.» Dies wäre für die einzelnen Figuren weiter auszudifferenzieren.

2.5.2 Kompetenzbereiche digitaler Bildung

Zwar benennt das KMK-Strategiepapier zur Bildung in der digitalen Welt im Kompetenzbereich «Schützen und sicher Agieren» explizit das Ziel «Natur und Umwelt schützen» (KMK 2016, 18), beschränkt sich aber auf die Berücksichtigung von nicht näher spezifizierten «Umweltauswirkungen digitaler Technologien», die sich vermutlich eher auf die Ökobilanz und weniger auf das transformative Potenzial digitaler Medien beziehen. Die Arbeit mit *Fair Play* lässt sich dementsprechend vor allem innerhalb des Kompetenzbereichs «Analysieren und Reflektieren» verorten. Da die Protagonist:innen grundverschiedene Routinen der Mediennutzung repräsentieren und mit der Einführung der App sehr unterschiedliche Erfahrungen machen, lassen sich im Laufe der Lektüre «Chancen und Risiken des Mediengebrauchs in unterschiedlichen Lebensbereichen erkennen» (ebd.). Dadurch, dass die App alle Lebensbereiche der Protagonist:innen umfasst und unmittelbar Prozesse der Gruppenbildung und Ausgrenzung in Gang setzt, können die Schüler:innen am Beispiel der fiktiven Figuren «Potenziale der Digitalisierung im Sinne sozialer Integration und sozialer Teilhabe erkennen, analysieren und reflektieren» (KMK 2016, 18). Dass sowohl Keras Erkenntnisse zu Eichners Machenschaften und Max' Sinneswandel in Bezug auf den Klimawandel auf umfassenden Internetrecherchen basieren, repräsentiert darüber hinaus die «Bedeutung von digitalen Medien für die politische Meinungsbildung und Entscheidungsfindung» (ebd.).

3. Gegenstandsbereich II: Kinder- und jugendmediale Nachhaltigkeitserzählungen

In Anbetracht des abnehmenden Anteils von literarischer Bildung im Deutschunterricht (vgl. Jantzen 2019) und des durch die Pandemie weiter gestiegenen Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen (vgl. Lampert und Thiel 2021, 13) stellen sich die bereits seit Jahrzehnten aufgeworfenen Fragen mit erhöhter Dringlichkeit: Welche Medien sollen auf welche Weise mit welcher konkreten Zielsetzung und welchem erwarteten Mehrwert im Deutschunterricht aufgegriffen werden? Wie lassen sich der Anspruch, (lesefernen) Schüler:innen Teilhabe an Literatur zu ermöglichen, und die Forderung, an deren Medienerfahrungen anzuknüpfen, miteinander verbinden? Und mit Blick auf die angestrebte Verzahnung von Digitalisierung und Nachhaltigkeit: Inwiefern kann ein Literaturunterricht,

«in dem auf Basis der generellen medialen Konstituiertheit seiner fachlichen Gegenstände und Interaktionen den Schüler(inne)n Bildungserfahrungen in den unterschiedlichen Medien bzw. medialen Präsentationserfahrungen vermittelt bzw. ermöglicht werden»

sollen (Frederking und Josting 2005, 13), zusätzlich Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung abdecken?

Um diesen komplexen Herausforderungen zu begegnen, scheinen über die oben benannten Möglichkeiten der Medialisierung schriftbasierter Lektüren hinaus insbesondere Medienverbünde vielversprechende Gegenstände. Indem sie als «intermediales Kunstwerk [...], an dessen Konstitution mehrere Künste beteiligt sind» (Kruse 2011, 202), beleuchtet werden, können sie mediale Rezeptionsgewohnheiten von Schüler:innen sowohl aufgreifen als auch systematisch erweitern. Zu unterscheiden sind dabei zwei (Kurwinkel und Kumschlies 2019) bzw. drei (vgl. Kudlowski 2021) Typen von Medienverbänden.

Der erste Typ basiert auf dem intermedialen Phänomen des Medienwechsels (vgl. Rajewsky 2002) und besteht aus einer Erzählung, die in einem Ursprungsmedium vorliegt und in verschiedenen weiteren Medien adaptiert wird. Ein nachhaltigkeitsrelevantes Beispiel dafür ist der Bilderbuchklassiker *Der Lorax* (Geissler 2021), der in der amerikanischen Originalfassung 1971 veröffentlicht, 1972 das erste und 2012 das zweite Mal verfilmt sowie mehrfach vertont wurde und auch mehrere kleinere Electronic Games hervorgebracht hat. Insbesondere die Kombination aus Bilderbuch und Film eignet sich für eine intermediale Lektüre, da die «zentralen Strukturelemente literarischen Erzählens: *Handlung, Figur, Raum und Zeit*» (Kruse 2011, 205) deutlich variiert werden. Anstöße zum direkten Medienvergleich oder zur Reflexion über mediale Gestaltungen bringen es also mit sich, auch die Darstellung der Nachhaltigkeitsdimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales und die damit verbundenen Implikationen zu hinterfragen (vgl. Hollerweger 2015).

Der zweite Medienverbundtyp ist transmedial angelegt, d. h. der Originaltext «ist keine medial realisierte Erzählung, sondern besteht aus statischen Elementen einer Storyworld [...], aus einem Set von mentalen Narrativitätsfaktoren oder Narremen» (Kurwinkel und Kumschlies 2019, 79). Im Hinblick auf transmediale Nachhaltigkeits-erzählungen für den Literaturunterricht bleibt die Weiterentwicklung der Welt von *Alea Aquarius* (Stewner 2015) abzuwarten, in der der Kampf gegen die Verschmutzung der Ozeane ein zentrales Handlungselement darstellt. Zwar deuten Buchreihe und geplante Verfilmung(en) derzeit eher auf einen intermedialen Medienverbund hin, allerdings zeichnet sich durch die Online-Präsenz bereits eine Verselbstständigung der Figuren ab. Didaktisch scheint es im Umgang mit transmedialen Phänomenen notwendig, auch die Rezeption und Analyse transmedial anzulegen. Statt der von Kurwinkel und Kumschlies (2019) vorgeschlagenen Medienpatenschaften, die hinter der intermedialen Lektüre zurückbleiben, wären eher Narrempatenschaften festzulegen, die Narreme im transmedialen Storyverse in den Blick nehmen.

Für die Spezifizierung des dritten Typs von Medienverbänden geht Kudlowski von Rajewskys Begriff der transmedialen Wanderphänomene aus und definiert als Medienverbund dementsprechend ein Bündel von verschiedenen Erzählungen, die medienübergreifend ausgestaltet werden und über medienunspezifische Motive, also eine «transmediale Motivik» (Kudlowski 2021) miteinander verbunden sind. Die dadurch entstehende Grosserzählung liesse sich auch unter dem Terminus des Narrativs zusammenfassen, das zu begreifen ist als ein von mehreren Erzählungen sinnstiftend ausgefülltes «Erzählformular» (Koschorke 2012, 38). Für die Auswahl eines entsprechenden nachhaltigkeitsrelevanten Textkorpus wären nach Goethes Definition von Motiven als «Phänomene des Menschengestes, die sich wiederholt haben und wiederholen werden» (vgl. Kurwinkel und Jakobi 2022, 16) also wiederkehrende Grundmuster in der Darstellung von Mensch-Umwelt-Verhältnissen zu identifizieren, die in mehreren Geschichten über mehrere Medien hinweg erzählt werden. Ein solches Grundmuster ist beispielsweise die Zerstörung von Lebensraum, die nach der Typologie literarischer Motive (ebd., 18) als situationales Motiv eingeordnet werden kann und verschiedene Nachhaltigkeitsthemen wie Klimawandel, Fracking oder Waldrodung umfasst. Ein solch motivgeleiteter transmedialer Verbund wird im Folgenden exemplarisch ebenfalls ausgehend von den benannten Bausteinen hinsichtlich seines Potenzials für einen digitalen, nachhaltigkeitsbezogenen Literaturunterricht beleuchtet.

3.1 Gegenstände

3.1.1 Mediale Darstellungen

Mit der Spiele-App *Kawaida's Journey* (Bopp, 2015), dem Greenpeace-Film *There's a Rang-Tan in my Bedroom* (Greenpeace 2018) und dem erzählenden Sachbilderbuch *Ginting und Ganteng* (Frey und Rappo 2020) stehen drei Gegenstände im Fokus, die die Zerstörung des Lebensraumes von (Menschen-)Affen aufgreifen und dabei explizit oder implizit intentional angelegt sind. Verbindend sind neben der Grundkomplika-tion auch Szenen, die den Prozess der Zerstörung einfangen und die unterschiedlichen Gestaltungsweisen auf den ersten Blick sichtbar machen.



Abb. 3: Darstellung der Lebensraumzerstörung in E-Game (Bopp 2015), Bilderbuch (Frey und Rappo 2020) und Videoclip (Greenpeace 2018).

Während es in dem Jump'n'Run Aufgabe des tierischen Helden Kawaida und damit der ihn steuernden Spielenden ist, die Planieraugen mit Kokosnüssen zu bewerfen und der Spiellogik folgend gegen die Zerstörung anzugehen, inszenieren Bilderbuch und Kurzfilm vor allem die Hilflosigkeit und das Ausgeliefertsein der tierischen Bewohner. Die Vogelperspektive, die die Orang-Utans im Bilderbuch aus ihrem Versteck im Baum noch auf die Zerstörung herabblicken lässt, steht der Froschperspektive des Films gegenüber, die in Kombination mit der überdimensionalen Baggerschaufel die Machtverhältnisse zum Ausdruck bringt. Von der eher schematischen Frontansicht des Spiels über die gezeichneten und aquarellierten Bilder des Buchs bis hin zur Verflechtung von knallbunter Zeichentrickoptik und schwarz-weißer Realsimulation im Film decken die drei Gegenstände ein breites Spektrum an Darstellungsformen ab. Dies bezieht sich auch auf den Sound, denn während das Spiel mit beschwingter tanzanianischer Musik unterlegt ist, die von Level zu Level variiert und in der Rodungsszene auch bedrohlich wirkt, aber einen dynamischen Grundtenor beibehält, wird im Film nicht nur mit den Stimmen der Figuren, sondern auch mit düsteren Sounds gearbeitet, um die Bedrohung zu unterstreichen. Obwohl die Zerstörung des Lebensraums die Erzählungen verbindet, unterscheidet sich die Erzähldramaturgie. *Kawaida's Journey* ist mit Ausnahme einer initiierenden Rückblende durchweg chronologisch aufgebaut, in *Ginting und Ganteng* liegt die Zerstörung bereits in der Vergangenheit und wird im Rückblick auf das Schicksal der Orang-Utan-Mutter Zera dargestellt, und in *There's a Rang-Tan in my Bedroom* bildet

das Chaos, das ein Orang-Utan-Baby im Kinderzimmer eines Mädchens anrichtet, den Ausgangspunkt für den Bericht über die zeitgleich stattfindende, aber teilweise auch retrospektiv erinnerte Vernichtung seiner Heimat.

3.1.2 Rezeptionsmöglichkeiten

Das Game wird als gemeinnütziges Projekt kostenlos über den Playstore bereitgestellt und basiert auf dem Prinzip eines Jump'n'Run-Spiels. Für Schüler:innen, die damit keine Erfahrungen mitbringen, steht auf YouTube ein Let's play-Video zur Verfügung (vgl. BabyIsh 2018), in dem der Spielaufbau erklärt und alle Levels durchgespielt werden. Der Greenpeace-Film kann ebenfalls niedrigschwellig über die Greenpeace-Seite, aber auch über andere Plattformen abgerufen werden. Zusätzlich ist die Geschichte von Rang-Tan auch als Bilderbuch (Sellick und Preston-Gannon 2019) erhältlich, das zwar mit anderen Illustrationen arbeitet als der Film, aber dieselbe Grundstruktur aufweist und deshalb als zusätzliche Unterstützung hinzugezogen werden kann. Das erzählende Sachbilderbuch über Ginting und Ganteng ist lediglich in Printform erschienen, kann aber sowohl auf Bildebene als auch auf Textebene erschlossen werden, da Text und Bild in einem parallelen Verhältnis stehen.

3.2 Methoden

3.2.1 Analyse medialer Darstellungen

Um einerseits die zentralen und medienübergreifenden Motive herauszuarbeiten, andererseits für die medienspezifischen Darstellungsweisen zu sensibilisieren, sollten zunächst alle drei Medien rezipiert und besprochen werden. Für das Spiel reichen dabei die ersten drei Levels, weil darin das Spielprinzip deutlich wird und die für den Vergleich entscheidende Mission, die Bulldozer zu bekämpfen, abgedeckt ist. Je nach medialer Ausstattung und Spielerfahrung bietet sich dafür die Arbeit allein oder zu zweit mit Handy oder iPad an. Das Buch kann als Bilderbuchkino präsentiert und im dialogischen Gespräch erschlossen, der Kurzfilm am Stück gezeigt werden. Im nächsten Schritt sind die drei Beobachtungsschwerpunkte Figurenkonzeption (Charaktere, Konstellationen, Emotionen), Handlungsaufbau (Problem, Lösung, Ursache) und mediale Inszenierung (Bild, Text, Ton, Zusammenspiel) an Gruppen von Expert:innen zu vergeben. Mit diesen Beobachtungsschwerpunkten durchlaufen die Gruppen die einzelnen Medienstationen und halten die für sie jeweils zentralen Erkenntnisse fest. Im Anschluss daran finden sich die Schüler:innen unabhängig von ihrem Beobachtungsschwerpunkt bei ihrem Lieblingsmedium ein und tauschen sich mit anderen über die Besonderheit der gewählten Inszenierung im Vergleich zu den anderen Inszenierungen aus. Die Argumente jeder Fangruppe werden abschliessend zur Diskussion gestellt. Dabei wird die Wirkung der einzelnen Erzählungen und des gesamten Medienverbunds im Zusammenhang mit der Thematik reflektiert.

3.2.2 *Digitales Unterrichtssetting*

Um während der Stationenarbeit die Ergebnisse direkt für alle sichtbar zu machen, bietet sich die Arbeit mit einem Padlet an. Dabei sollte es für jede der drei Medien-erzählungen eine Spalte geben und in jeder Spalte sollten die drei Beobachtungsschwerpunkte sichtbar sein. Während die Expert:innen also mit ihrem Beobachtungsschwerpunkt Station für Station die einzelnen Medien analysieren, können sie auf die Ergebnisse anderer Gruppen Bezug nehmen und auch verfolgen, welche Gruppe schon wie weit gekommen ist. Die dabei entstehende Gesamtübersicht bietet gegenüber analogen Formaten wie Flipcharts für die Sicherungsphase den Vorteil, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf einen Blick ersichtlich werden und auch im Nachhinein für alle abrufbar sind.

3.3 *Zielsetzungen*

3.3.1 *Literarisches Verstehen und Gestaltungskompetenz*

Durch die Aufteilung in Gruppen von Expert:innen werden je nach Beobachtungsschwerpunkt unterschiedliche Grundkompetenzen literarischen Verstehens und damit verbunden auch unterschiedliche Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz (Anselm, Hammer-Bernhard und Hoiß 2021) gefördert. So setzt sich die Gruppe, die zu Figuren arbeitet, mit den Machtverhältnissen Mensch-Tier-Umwelt auseinander und arbeitet somit letztlich darauf hin, «auf der Basis der Informationen aus Perspektivübernahmen differente (nicht nachhaltige) Gestaltungsnotwendigkeiten sowie Handlungsmuster» zu bewerten. Die Gruppe, die für die Handlungslogik zuständig ist, identifiziert zentrale Kausalzusammenhänge und ist damit letztlich auch gefordert, «Beziehungsgeflechte für die Darstellung nicht nachhaltiger globaler Entwicklungen [zu beschreiben und erklären]» (ebd.). Und indem die Gruppe, die sich mit der medialen Inszenierung beschäftigt, spezifische Darstellungs- und Wirkungsweisen der jeweiligen Erzählung analysiert, lernt sie Möglichkeiten kennen, «der Empathie für die Natur adressatenspezifisch Ausdruck zu verleihen» (ebd.).

In der anschließenden Auswahl und Begründung der favorisierten Erzählung geht es zunächst vor allem darum, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen (vgl. Spinner 2006). Die Diskussion über die Medienerzählungen, deren jeweilige Botschaft und eigene Positionen kann aber auch dazu beitragen, «Meinungsverschiedenheiten und Konflikte in Bezug auf Fragen der (nicht) nachhaltigen Entwicklung konstruktiv [zu] bewältigen» (Anselm, Hammer-Bernhard und Hoiß 2021, BNE-Kompetenzen).

3.3.2 Kompetenzbereiche digitaler Bildung

Die fokussierte Auseinandersetzung mit drei motivgleichen, ansonsten aber grundverschiedenen Medienerzählungen ist innerhalb des KMK-Strategiepapiers zur Bildung in der digitalen Welt vor allem im Kompetenzbereich «Analysieren und Reflektieren» zu verorten. Dabei lernen die Schüler:innen in der Rezeption zunächst die «Vielfalt der digitalen Medienlandschaft kennen» (KMK 2016, 13), sollen in der Stationsarbeit in Gruppen von Expert:innen «Wirkungen von Medien in der digitalen Welt [...] analysieren und konstruktiv damit umgehen» (ebd.) und werden in der Auseinandersetzung mit ihrer favorisierten Erzählung dazu angeregt, «Gestaltungsmittel von digitalen Medienangeboten [zu] bewerten» (ebd.).

4. Ausblick

Die vorgestellten Bausteine sind an ausgewählten Beispielen erprobt und zugespitzt worden und haben sich in der vorliegenden Form für die Konzeption von Literaturprojekten, in denen nachhaltige und digitale Welten miteinander verbunden werden, als ergiebiger Orientierungsrahmen erwiesen. Die Ausdifferenzierung von Gegenstandsauswahl, Methodensets und Zielformulierungen sowohl für nachhaltigkeitsrelevante (a) als auch für digitale (b) Zusammenhänge bietet eine erste Grundlage, um die zunächst unterschiedlichen Bildungsherausforderungen im Literaturunterricht synergetisch kombinieren zu können. Insbesondere die zweite Blickrichtung auf kinder- und jugendmediale Nachhaltigkeitserzählungen wäre durch weitere Beispiele zu ergänzen, um sicherzustellen, dass die Bausteine auch die für diesen Bereich relevanten Aspekte enthalten. Gerade weil Geschichten emotional involvieren und damit auf grundlegend andere Weise wirksam werden können als kognitiv argumentierende Berichte, kann Literaturunterricht vor allem dann einen Beitrag zu einer nachhaltigen Welt leisten, wenn er ein möglichst breites Spektrum an Nachhaltigkeitserzählungen mit jeweils medienspezifischem Immersionspotential zu seinem Gegenstand macht.

Literatur

- Anselm, Sabine, Eva Hammer-Bernhard, und Christian Hoiß. 2021. *BNE-BOX*. <https://www.bne-box.lehrerbildung-at-lmu.mzl.lmu.de/>.
- Babylsh. 2018. *Lets Show Kawaidas Journey #1*. https://www.youtube.com/watch?v=IPvzldZ_Ka4.
- Boelmann, Jan, und Lisa König. 2021. *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern: Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bopp, Kolja. 2015. *Kawaida's Journey*. <https://www.kawaidasjourney.de/>.

- de Alemagna, Beatrice. 2018. *Ein großer Tag, an dem fast nichts passierte*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- de Haan, Gerhard. 2008. «Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung». In *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, herausgegeben von Inka Bormann, und Gerhard de Haan, 23-43. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4.
- Frederking, Volker. 2010. «Identitätsorientierter Literaturunterricht». In *Taschenbuch des Deutschunterrichts* herausgegeben von Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer, und Christel Meier, 414–51. Baltmannsweiler: Schneider.
- Frederking, Volker, und Petra Josting. 2005. *Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Frey, Regina, und Petra Rappo. 2020. *Ginting und Ganteng*. Zürich: Atlantis.
- Gailberger, Steffen. 2011. *Lesen durch Hören*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Geissler, Theodor. 2012. *Der Lorax*. München: Kunstmann. Zuerst 1971.
- Greenpeace. 2018. *There's a Rang-Tan in my bedroom*. <https://www.greenpeace.org.uk/news/watch-rang-tan-film/>.
- Gulden, Kerstin. 2021. *Fair Play*. Hamburg: Rowohlt.
- Hollerweger, Elisabeth. 2015. «ES SEI DENN, jemand, so wie du ... Der Umweltklassiker *Der Lorax* zwischen Bilderbuch und Kinoleinwand». In *Kulturökologie und Literaturdidaktik*, herausgegeben von Sieglinde Grimm, und Berbeli Wanning, 29–48. Göttingen: v&r uni-press.
- Hollerweger, Elisabeth. 2021. «Die Welt ohne Menschen, die Welt ohne Natur? Szenarien des Verschwindens im Literaturunterricht». In *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* herausgegeben von Martin Scheuch, und Carmen Sippl, 135–48. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Hollerweger, Elisabeth, und Hanna Jacob. 2021. «Literaturerfahrung als Naturerfahrung. Zur Interaktion von Kind und Umwelt in und mit dem Bilderbuch *Ein grosser Tag, an dem fast nichts passierte*». In *Ästhetisierungen der Natur und ökologischer Wandel: Literaturdidaktische Perspektiven auf Narrative der Natur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, herausgegeben von Jan Standke, und Dieter Wrobel, 65–80. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hünemörder, Kai. 2004. *Die Frühgeschichte der globalen Umweltkrise und die Formierung der deutschen Umweltpolitik (1950–1973)*. Stuttgart: Steiner.
- Jantzen, Christoph. 2019. *Kinderliteratur unterrichten*. München: kopaed.
- KMK – Ständige Kultusministerkonferenz der Länder. 2016. *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Eigendruck.
- Koschorke, Albrecht. 2012. *Wahrheit und Erfindung*. Frankfurt a. M.: Fischer.

- Kruse, Iris. 2011. «Kinder- und Jugendliteratur erfahren, erleben, lesen. Intermediale Lektüren und ihr Potenzial für einen medienintegrativen Literaturunterricht». In *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*, herausgegeben von Gudrun Marci-Boehncke, und Matthias Rath, 200–10. München: kopaed.
- Kudlowski, Marc. 2021. *Auf ins Stahlbad?! Medienverbünde und ihre Erzählungen*. Unveröffentlichte Seminarunterlagen aus dem WiSe 2021/2022.
- Kurwinkel, Tobias, und Kirsten Kumschlies. 2019. «Transmediale Lektüre. Medienverbünde im Deutschunterricht der Primarstufe». In *kjl&m 2019.4: Aller Anfang ist ... Erstleseliteratur zwischen Lesenlernen und Lesegenuss*, herausgegeben von AJuM, 78–85. München: kopaed.
- Kurwinkel, Tobias und Stefanie Jakobi. 2022. *Narratösthetik und Didaktik kinder- und jugendliterarischer Motive. Von literarischen Außenseitern, dem Vampir auf der Leinwand und dem Tod im Comicbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Lampert, Claudia, und Kira Thiel. 2021. *Mediennutzung und Schule zur Zeit des ersten Lock-downs während der Covid-19-Pandemie 2020. Ergebnisse einer Online-Befragung von 10- bis 18-Jährigen in Deutschland*. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Monkowius, Sophia, und Mats Pieper. 2021. «Literatur mit allen Sinnen erleben». In *Menschen* 02/2021, 72–73.
- Poznanski, Ursula. 2020. *Cryptos*. Bindlach: Loewe.
- Rajewsky, Irina. 2002. *Intermedialität*. Tübingen: Francke.
- Sellick, James, und Frann Preston-Gannon. 2019. *There's a Rang-Tan in my bedroom*. Winchester: Wren&Rook.
- Siebauer, Ulrike. 2021. «Literarisches Forschen mit der Forschungsgruppe Erbsensuppe von Rieke Patwardhan». In *kjl&m 21/extra: Klangwelten für Kinder und Jugendliche*, herausgegeben von Petra Josting, und Matthias Preis, 261–72. München: kopaed.
- Spinner, Kaspar. 2006. Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6–16. Hannover: Friedrich.
- Stewner, Tanya. 2015–2022. *Alea Aquarius* 1–8. Hamburg: Oetinger.
- Stürzer, Anja. 2011. *Somniavero*. München: mixtvision.
- Tallafuss, Denise. 2021. Somniavero – unsere Reise in die Zukunft. <https://padlet.com/DTallafuss/qyuj9kegz9l2new>.
- Theisen, Manfred. 2012. *wake up*. Köln: Boje.
- UNRIC – Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen. 2016. Ziele für nachhaltige Entwicklung. <https://unric.org/de/17ziele/>.
- WBGU. 2019. *Unsere gemeinsame digitale Zukunft*. Berlin: Eigendruck.