

Hoiß, Christian [Hrsg.]; Schluchter, Jan-René [Hrsg.]

## **Tiere - Medien - Bildung. Mediendidaktische Annäherungen an die Cultural Animal Studies**

München : kopaed 2024, 186 S. - (Tiere - Medien - Bildung; 2)



### Quellenangabe/ Reference:

Hoiß, Christian [Hrsg.]; Schluchter, Jan-René [Hrsg.]: Tiere - Medien - Bildung. Mediendidaktische Annäherungen an die Cultural Animal Studies. München : kopaed 2024, 186 S. - (Tiere - Medien - Bildung; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-347247 - DOI: 10.25656/01:34724; 10.25656/01:32158

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347247>

<https://doi.org/10.25656/01:34724>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Christian Hoiß / Jan-René Schluchter (Hrsg.)

**Tiere – Medien – Bildung**

Mediendidaktische Annäherungen an die Cultural Animal Studies



Christian Hoiß / Jan-René Schluchter (Hrsg.)

## **Tiere – Medien – Bildung**

Mediendidaktische Annäherungen  
an die Cultural Animal Studies



**Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek** Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

ISBN 978-3-96848-108-1

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2024

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Teilnehmende Einrichtungen

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen  
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg  
Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule Zürich  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin  
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Evangelische Hochschule Dresden  
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek  
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe  
Hochschule für Bildende Künste Dresden  
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig  
Hochschule für Musik Dresden  
Hochschule für Musik und Theater Leipzig  
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig  
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden  
Hochschule Mittweida  
Hochschule Zittau / Görlitz  
Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek  
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig  
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg  
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden  
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd  
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden  
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen  
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg  
Staatsbibliothek zu Berlin - Preußischer Kulturbesitz  
Technische Informationsbibliothek (TIB)  
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek

Technische Universität Chemnitz  
Universitätsbibliothek Greifswald  
Universitätsbibliothek Leipzig  
Universitätsbibliothek Siegen  
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn  
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt  
Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf  
Universitäts- und Landesbibliothek Münster  
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln  
Universitätsbibliothek Augsburg  
Universitätsbibliothek Bielefeld  
Universitätsbibliothek Bochum  
Universitätsbibliothek der LMU München  
Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg  
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg  
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen  
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg  
Universitätsbibliothek Gießen  
Universitätsbibliothek Hildesheim  
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M.  
Universitätsbibliothek Kassel  
Universitätsbibliothek Leipzig  
Universitätsbibliothek Mainz  
Universitätsbibliothek Mannheim  
Universitätsbibliothek Marburg  
Universitätsbibliothek Osnabrück  
Universitätsbibliothek Potsdam  
Universitätsbibliothek Regensburg  
Universitätsbibliothek Trier  
Universitätsbibliothek Vechta  
Universitätsbibliothek Wuppertal  
Universitätsbibliothek Würzburg  
Westfälische Hochschule Zwickau



Illustration von Fosi

[www.fosi-art.com](http://www.fosi-art.com)

 [@fosi\\_art\\_](https://www.instagram.com/fosi_art_)

<b>Zur Reihe „Tiere – Medien – Bildung“</b>	<b>9</b>
<b>Einleitung</b>	<b>11</b>
Christian Hoiß & Jan-René Schluchter	
<b>Speziesismus in den (sozialen) Medien</b>	<b>15</b>
Politikdidaktische Überlegungen zur medialen (Re-)Präsentation von Tieren	
Jennifer Bloise & Sebastian Ihle	
<b>Zwischen Anthropomorphisierung und Ausrottung</b>	<b>33</b>
Die Inszenierung von Fischen in kinderliterarischen Erzählungen	
Elisabeth Hollerweger	
<b>Deep Blue Something</b>	<b>49</b>
<i>Ocean Literacy</i> im Englischunterricht der Primarstufe	
Grit Alter	
<b>„Mediale Tiere“ im inklusiven Kunstunterricht</b>	<b>63</b>
Konzeption einer Differenzierungsmatrix und praxisbezogene Anwendungen	
Ana Dimke	
<b>Zugehörigkeit, Autorität und Treue</b>	<b>75</b>
Gesellschaftliche Konstruktionen von Mensch-Tier-Beziehungen	
in der NS-Kinder- und Jugendliteratur	
Andreas Hübner & Mieke Roscher	
<b>Die Seele des Westens zwischen Natur und Kultur</b>	<b>87</b>
Empathiestrategien einer tierischen Transferfigur im Kinderfilm	
<i>Spirit, der wilde Mustang</i>	
Berbeli Wanning & Clara Wanning	
<b>Animal Horror Cinema</b>	<b>101</b>
Filmbildnerische Zugänge zu Tierhorrorfilmen aus Perspektive der Animal Studies	
Jan-René Schluchter	

<b>Das Märchen <i>Die Hyäne und das kluge Mädchen</i> als Medium interkultureller Märchendidaktik?</b>	<b>123</b>
Bianca Schinabeck & Michael Penzold	
<b>„Alle Tiere sind schon da?“</b>	<b>139</b>
Zum didaktischen Wert von Tieren als Botschafter:innen in Markennamen und -logos von Lehr- und Lernmanagementsystemen	
Michael Reichelt	
<b>Becoming Cat</b>	<b>167</b>
Looking at Species, Environment, and Aesthetics in <i>Stray</i>	
Tabea Sabrina Weber & Thomas Hawranke	
<b>Autor:innenverzeichnis</b>	<b>185</b>

## Zur Reihe „Tiere – Medien – Bildung“

Repräsentationen von Tieren sowie des Verhältnisses von Tieren und Menschen sind fester Bestandteil medialer Alltags- und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen. In vielfältiger Weise werden hierbei gesellschaftliche Perspektiven auf vorherrschende Tiere-Menschen-Verhältnisse bestätigt, verhärtet oder hervorgebracht – aber auch Räume für Gegenentwürfe eröffnet. Einerseits erwachsen hier Fragen zur (Re)Produktion von gesellschaftlichen Konstruktionen des Verhältnisses von Tieren und Menschen, zur Tier-Mensch-Grenze, zu kulturellen Praktiken im Horizont von Tiere-Menschen-Verhältnisse sowie damit einhergehend zur Tierethik, zu den Machtverhältnissen zwischen Menschen und Tieren sowie Ausprägungen des Speziesismus. Diese Fragen stehen in Verbindung mit den Bedeutungen und Funktionen von Medien, Medientechnik und -angeboten sowie und deren Einbettung in soziale und kulturelle Praktiken. Andererseits bieten Medien die Möglichkeit einer kritischen Reflexion der gesellschaftlich vorherrschenden Konstruktionen des Verhältnisses zwischen Tieren und Menschen. Diese divergenten medialen Repräsentationen sind Bestandteil von Mediensozialisation und prägen als die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf das Verhältnis von Menschen und Tieren.

Vor diesem Hintergrund fordern die Animal Studies dazu auf, sich mit der Bedeutung von Medien im skizzierten Kontext zu befassen – oft verbunden mit der Hoffnung nach einer Veränderung vorherrschender kultureller Perspektiven auf das Verhältnis von Tieren und Menschen. Eine Möglichkeit zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung liegt in Bildungskontexten, wie zum Beispiel Medienpädagogik und Medien- bzw. Fachdidaktik. Zugleich sind Medienpädagogik und Medien- bzw. Fachdidaktiken selbst durch Impulse der Animal Studies herausgefordert, da sie ebenfalls Instanzen der Reproduktion vorherrschender Paradigmen des Verhältnisses zwischen Tieren und Menschen sind, unter anderem durch anthropozentrische Grundannahmen.

Die Reihe „Tiere – Medien – Bildung“ möchte theoretischen, forschungs- und praxisorientierten Ansätzen im Schnittpunkt von Animal Studies und Medienpädagogik, -didaktik sowie Fachdidaktiken Raum geben und versammelt hierbei Arbeiten, die im Besonderen die Analyse, Reflexion und Bearbeitung der medialen Phänomene und Praktiken rund um die vorherrschenden gesellschaftlichen Konstruktionen des Verhältnisses von Menschen und Tieren in den Mittelpunkt stellen und entsprechende pädagogisch-didaktische Perspektiven konzipieren und ausloten.

Herausgeber der Reihe:  
Christian Hoiß  
Jan-René Schluchter



## Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Tieren im Bildungsbereich erfolgte vor allem im Kontext von Schule und Unterricht über Jahrhunderte hinweg und auch heute noch primär im Rahmen der Naturwissenschaften, insbesondere in der Biologie (vgl. Horsthemke 2021, 107; Pedersen 2010, 17).<sup>1</sup> Im Mittelpunkt standen und stehen der Erwerb von Wissen über Tiere, vor allem über ihr Aussehen, ihr Verhalten oder ihre Lebensweise als Teil der natürlichen Umwelt des Menschen. Darin lässt sich ein den Naturwissenschaften zugrundeliegendes Bestreben erkennen, die Welt und ihre Phänomene erklärbar zu machen und verständlich zu vermitteln (vgl. u. a. Fudge 2017; Alves 2021; Mills 2017, 49 ff.). Diese Prozesse der Weltaneignung sind stets gerahmt von den Sichtweisen und Ideologien der Beschreibenden, auch beim Blick auf den Menschen und seinem Verhältnis zur Natur und den ihr zugeschriebenen Lebewesen (vgl. ebd.). Kennzeichnend für diese Formen der Auseinandersetzung mit Tieren ist ein historisch tradiertes Denken in Dichotomien, von Tieren als Naturwesen und Menschen als Kulturwesen. Es manifestiert sich in der kulturell konstruierten Mensch-Tier-Grenze, die das Anders-Sein von Tieren betont und in einer unüberbrückbaren Kluft zwischen Menschen als frei und aktiv handelnden Akteur:innen und Tieren als passiven Objekten menschlichen Handelns mündet (vgl. Noske 1989, vii).

Davon erzählt auch die Szene auf dem Cover dieses Bandes: Ein Pferd bäumt sich auf, geht auf die Hinterbeine, um sich einem Seil zu entreißen, das um seinen Hals liegt und in den Händen eines Menschen endet, der das Pferd mit dem Seil festhält. Die Szene entstammt keinem bestimmten Werk, sondern kann als ikonische Darstellungsweise der Einhegung von vermeintlich ‚wilden‘ Pferden durch den Menschen angesehen werden – ein Bild, das sich vielfach in Literatur und Medien wiederfindet, nicht zuletzt in Western- und Kriegs-, Ritter- und Reitfilmen – und letztlich auch der Einhegung der gesamten Natur.

Angesichts der prekären Machtverhältnisse zwischen Menschen und Tieren im Anthropozän gilt es zu hinterfragen, welchen Lebewesen der Mensch Subjektstatus zuspricht und auf welchen Kriterien dieser Status basiert (vgl. Pedersen 2004). Es wird deutlich, dass die Erzählung von der Einzigartigkeit und (moralischen) Überlegenheit der Menschen gegenüber der restlichen Welt unsere Vorstellung von Welt sowie die Konstitution von Bildung und Bildungsinstitutionen prägt. Doch gerade Bildungsprozesse könnten einen nach wie vor allgegenwärtigen Anthropozentrismus zugunsten biozentrischer oder holistischer Narrative und Perspektiven reflektieren und kritisieren (vgl. zur Übersicht Ach / Borchers 2018).

Angestoßen von den wissenschaftlichen Diskursen der Tierethik sowie den Tierrechtsbewegungen der 1970er Jahre etablierten sich seither in vielen Disziplinen neue Sichtweisen

1 Weitere Beispiele für Praktiken, die in Schule und Unterricht auf Tiere und Tier-Mensch-Verhältnisse bezogen sind, sind unter anderem bei Giehl (2021) zu finden; angeführt werden zum Beispiel mediale Repräsentationen (139), tierische Produkte im schulischen Alltag und curriculare Vorgaben (141 f.), Zoobesuche (142), sowie tiergestützte Pädagogik (143 f.).



auf Tiere und ihr Verhältnis zu den Menschen. Ausgangspunkt des sogenannten *animal turn* (vgl. Ritvo 2007) ist die Überzeugung, dass Tiere als Lebewesen mit eigenen Interessen, Standpunkten und Empfindungen gesehen und anerkannt werden (vgl. Shapiro 2002). Die Human-Animal Studies erforschen in diesem Sinne beispielsweise, wie Interaktionen, Beziehungen und Verhältnisse von Tieren und Menschen gestaltet und in kultureller, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher sowie historischer Perspektive reflektiert werden können (vgl. Spannring et al. 2015, 17). Während der *animal turn* in verschiedenen Disziplinen wie den Kunst- oder Literaturwissenschaften nachhaltige Wirkung entfaltete, war dieser Effekt in Bildung und Pädagogik bislang nicht im gleichen Maße zu beobachten (vgl. Hübner et al. 2022, 9 f.; Horsthemke 2018). Ein Grund dafür könnte sein, dass eine im Kern anthropozentrische Idee wie Bildung (und erweitert auch Pädagogik und Didaktik), der es im Kern um die Anliegen von Menschen geht, nur schwerlich ihre anthropozentrischen Grundannahmen radikal in Frage stellen kann (vgl. Pedersen 2021, 165; Spannring 2015, 34 f.).

Erste Arbeiten im Schnittpunkt von Animal Studies und Bildung/Pädagogik weisen darauf hin, dass Bildungsprozesse im Zeitalter des Menschen dringend den vorherrschenden Anthropozentrismus (auch in der eigenen Disziplin und Profession) in kritischer Weise adressieren müssen, um seine negativen Konsequenzen für Tiere, Natur sowie den Menschen selbst zu reflektieren und einzudämmen (vgl. Horstmann 2021; Bloise 2022; Giehl 2021; auch Schluchter / Hoiß 2024). Doch dabei sind Bildung und Pädagogik stark von den Impulsen der Animal Studies herausgefordert, da sie zugleich auch eine Instanz der Reproduktion von vorherrschenden Perspektiven des Tier-Mensch-Verhältnisses sind. Die lässt sich zum Beispiel bei der Reflexion von Bildungs- und Lerntheorien und deren zugrundeliegenden, in der Regel anthropozentrischen Annahmen erkennen (vgl. Pedersen 2021; Spannring 2015).

Angesichts der blinden Flecken in gegenwärtigen Bildungsdiskursen mit Blick auf die Animal Studies gilt es pädagogisch-didaktische Modelle, Konzepte und Methoden zu entwickeln, um die Zusammenhänge und Begegnungen, Interaktionen und Verhältnisse zwischen Tieren und Menschen erkennen, kritisch reflektieren und über mögliche Alternativen bei der Gestaltung dieser Verhältnisse nachdenken zu können. In diesem Zusammenhang rücken Medienpädagogik und -didaktik in den Blick, die im Besonderen die Möglichkeit haben, Analyse, Reflexion und Bearbeitung der medialen Phänomene und Praktiken rund um die vorherrschenden gesellschaftlichen Konstruktionen des Tier-Mensch-Verhältnisses in den Mittelpunkt des pädagogischen Handelns zu stellen (vgl. Schluchter 2023). Denn mediale, respektive kulturelle Repräsentationen von Tieren sowie des Verhältnisses von Tieren und Menschen sind fester Bestandteil von Alltags- und Lebenswelten (vgl. Molloy 2011, 1; Baker 2001, 180). In vielfältiger Weise werden in Medien bzw. im Umgang mit Medien gesellschaftlich vorherrschende Perspektiven auf Tier-Mensch-Verhältnisse bestätigt, verhärtet oder hervorgebracht – aber auch Räume für Gegenentwürfe eröffnet. Einerseits erwachsen hier Fragen der (Re)Produktion von gesellschaftlichen Konstruktionen des Tier-Mensch-Verhältnisses, von Mensch-Tier-Grenzen oder kulturellen Praktiken im Horizont von Tier-Mensch-Verhältnissen. Damit verbunden sind Fragen der Tierethik, der Machtverhältnisse

zwischen Menschen und Tieren sowie Ausprägungen des Speziesismus etc. in Verbindung mit den diesbezüglichen Bedeutungen und Funktionen von Medien, Medienangeboten und Medientechnik sowie und deren Einbettung in soziale und kulturelle Praktiken (vgl. Baker 2001; Rothfels 2002; Molloy 2011). Andererseits bieten Medien die Möglichkeit eines In-Frage-Stellens, eines Neu- und Umdenkens von gesellschaftlichen Konstruktionen des Tier-Mensch-Verhältnisses (vgl. Baker 2001, 189 ff.). Die Perspektiven der Animal Studies eröffnen im Kontext von Medienbildung einen Möglichkeitsraum, um die Interdependenzen zwischen Medien und den gesellschaftlich konstruierten Tier-Mensch-Verhältnissen zu analysieren, zu reflektieren und auch produktiv zu bearbeiten.

Der vorliegende Band ist der zweite Band der Buchreihe „Tiere – Medien – Bildung“ beim kopaed Verlag München (hrsg. von Christian Hoiß und Jan-René Schluchter). Der Band *Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Medienpädagogik* (hrsg. von Jan-René Schluchter) ist im Sommer 2023 erschienen. Die Idee beider Bände ist es, die divergenten Diskursstränge im Kontext von Cultural Animal Studies, Medien und Bildung abzubilden, um so eine Möglichkeit zur Annäherung an dieses Feld zu ermöglichen.

In diesem Sinne hoffen wir, dass die Bände der Buchreihe Impulse für die weitere Auseinandersetzung mit den Verbindungen von Animal Studies, Medien und Bildung bieten und bereits entfaltete Perspektiven der Cultural Animal Studies stärken können.

Christian Hoiß und Jan-René Schluchter

Köln und Ludwigsburg, im März 2024

## Bibliographie

- Ach, Johann S.; Borchers, Dagmar (Hrsg.) (2018): Handbuch Tierethik. Grundlagen – Kontexte – Perspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Alves, Abel (2021): Domestication: Coevolution. In: Roscher, Mieke; Krebber, André; Mizelle, Brett (Hrsg.): Handbook of Historical Animal Studies. Berlin; Boston: deGruyter, 37–51.
- Baker, Steve (2001): Picturing the Beast. Animals, Identity, and Representations. Urbana; Chicago: University of Chicago Press.
- Bloise, Jennifer (2022): Tiere neu denken? Die Zukunft einer kritischen politischen Bildung über Mensch-Tier-Verhältnisse. In: Ullrich, Jessica (Hrsg.): Tierstudien – Tierliche Zukünfte. Berlin: Neofelis Verlag, 40–52.
- Fudge, Erica (2017): What is it like to be a Cow? History and Animal Studies. In: Kalof, Linda (Hrsg.): The Oxford Handbook of Animal Studies. New York: Oxford University Press, 258–278.
- Giehl, Marvin (2021): Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. In: Horstmann, Simone (Hrsg.): Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung. Bielefeld: transcript, 133–156.
- Horsthemke, Kai (2018): Animal Rights Education. London; New York: Palgrave Macmillan.

- Horsthemke, Kai (2021): Tierrechtsbildung. Eine pädagogische Perspektive. In: Horstmann, Simone (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, 107–131.
- Horstmann, Simone (Hrsg.) (2021): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript.
- Hübner, Andreas; Edlich, Micha Gerrit Philipp; Moss, Maria (2022): Introduction. In: Hübner, Andreas; Edlich, Micha Gerrit Philipp; Moss, Maria (Hrsg.): *Multispecies Futures. New Approaches to Teaching Human-Animal Studies*. Berlin: Neofelis Verlag, 57–76.
- Mills, Brett (2017): *Animals on Television. The Cultural Making of the Non-Human*. New York: Palgrave MacMillan.
- Molloy, Claire (2011): *Popular Media and Animals*. London: Palgrave Macmillan.
- Noske, Barbara (1989): *Humans and Other Animals. Beyond the Boundaries of Anthropology*. London: Pluto Press.
- Pedersen, Helena (2004): Schools, speciecism, and hidden curricula: The role of critical pedagogy for humane education futures. In: *Journal of Futures Studies*, 8(4), 1–14.
- Pedersen, Helena (2010): *Animals in Schools. Processes and Strategies in Human-Animal Education*. West Lafayette: Purdue University Press.
- Pedersen, Helena (2021): Education, Anthropocentrism, and Interspecies Sustainability. Confronting institutional anxieties in omniscient times. In: *Ethics and Education* 16, 164–177.
- Ritvo, Harriet (2007): On the Animal Turn. In: *Daedalus* 136(4), 118–122.
- Rothfels, Nigel (2002): Introduction. In: Rothfels, Nigel (Hrsg.): *Representing Animals*. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, vii–xv.
- Schluchter, Jan-René (2023): Tiere – Medien – Bildung. Animal Studies und (Medien)Pädagogik. In: Schluchter, Jan-René (Hrsg.): *Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Pädagogik*. München: kopaed, 23–41.
- Schluchter, Jan-René; Hoiß, Christian (2024): Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medienbildung und Politische Bildung. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): *Beziehungsweisen von Mensch, Tier und Umwelt. Perspektiven für die politische Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 177–196.
- Shapiro, Kenneth (2002): The State of Human-Animal Studies: Solid, at the Margin! In: *Society & Animals*, 10(4), 331–337.
- Spannring, Reingard (2015): Bildungswissenschaft. Auf dem Weg zu einer posthumanistischen Pädagogik? In: Spannring, Reingard; Schachinger, Karin; Kompatscher, Gabriela; Boucabeille, Alejandro (Hrsg.): *Disziplinierte Tiere? Perspektiven der Human-Animal Studies für die wissenschaftlichen Disziplinen*. Bielefeld: transcript, 29–52.
- Spannring, Reingard; Schachinger, Karin; Kompatscher, Gabriela; Boucabeille, Alejandro (Hrsg.) (2015): *Disziplinierte Tiere? Perspektiven der Human-Animal Studies für die wissenschaftlichen Disziplinen*. Bielefeld: transcript.

## Speziesismus in den (sozialen) Medien

### Politikdidaktische Überlegungen zur medialen (Re-)Präsentation von Tieren

Jennifer Bloise & Sebastian Ihle

#### Einführung

„Verirrter Wal an der Themse in London eingeschläfert“ (Korge 2021) – dieser Satz zierte im Juni 2021 eine Schlagzeile in der Online-Zeitschrift *Der Spiegel*. Innerhalb des Beitrags wird beschrieben, dass ein am Ufer der Themse gestrandeter Wal aufgrund seines schlechten Gesundheitszustands „menschlich eingeschläfert wurde“ (ebd.). Zwar war dieses medial vermittelte Geschehen aus veterinärmedizinischer Sicht sicherlich die tragfähigste Option, mit einem nicht mehr überlebensfähigen, empfindungsfähigen Lebewesen umzugehen. Dennoch hat diese Meldung einen faden Beigeschmack – insbesondere dann, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass zur gleichen Zeit an einem anderen Ort die umstrittene Jagd auf Wale nach wie vor praktiziert und gewissermaßen geduldet wird, z. B. die traditionelle Waljagd auf den Färöern. Dies ist nur eines von vielen Beispielen, welches den Kontrast von gesellschaftlicher (bzw. hier in Form von medialer) Personalisierung und Objektifizierung von *Tieren*<sup>1</sup> widerspiegelt und Ungleichbehandlung normalisiert (vgl. Sebastian 2019). Medien vermitteln ein bestimmtes Bild davon, welche *Tiere* vermeintlich schützenswerter und wertvoller sind als andere. Dies ist aus einer Sicht der politischen Bildung insofern problematisch, als die medial vermittelten Normalitäten Meinungsbildungsprozesse beeinflussen können.

Vor diesem Hintergrund ist es das Anliegen dieses Beitrags, konkret auszuloten, inwiefern die Untersuchung medialer (Re-)Präsentationen von *Tieren* Anlass und Auftrag für die politische Bildung darstellt. Dazu wird im Folgenden zunächst begründet, weshalb das Mensch-Tier-Verhältnis gerade im Rahmen politischer Bildung thematisiert werden sollte, und erläutert, worin das genuin politikdidaktische Moment in diesem Gegenstand zu finden ist. Im Zuge dessen wird Bezug genommen auf grundlegende Verständnisse und Prinzipien der politischen Bildung. Im Anschluss daran widmet sich der Beitrag der Frage, wie *Tiere* überhaupt in (sozialen) Medien (re-)präsentiert werden, bevor Potenziale eben solcher (Re-)Präsentationen für eine politikdidaktisch fruchtbare Auseinandersetzung abgesteckt werden. Dazu wird im letzten Abschnitt diskutiert, in welcher Weise mediale (Re-)Präsentationen insbesondere jener *Tiere*, deren Ausbeutung durch die Medien verharmlost oder gar verschleiert wird, als Lernanlässe im Politikunterricht aufgegriffen werden können.

1 Da die Verwendung des Begriffs *Tier* eine Mensch-Tier-Grenze reproduziert, wird der Begriff in dem vorliegenden Beitrag kursiv gesetzt. Alternativ werden Formulierungen wie *nichtmenschliche Tiere* verwendet. Bei Komposita wie beispielsweise *Mensch-Tier-Verhältnis* wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf Hervorhebungen verzichtet.

## Weshalb *Tiere* im Rahmen von politischer Bildung mitgedacht werden sollten

Die Relevanz politischer Bildung zeigt sich insbesondere in Zeiten krisenhafter gesellschaftlicher Entwicklungen (vgl. Hedtke et al. 2022, 16). Zu den Krisen zählen politische Bildner:innen u. a. „Umweltzerstörung, Artensterben, Massentierhaltung“ (ebd.), Ausbeutung von Umwelt und Fragen nach gerechter Ressourcenverteilung (vgl. Brand / Preiser 2023) sowie digitalisierungsbezogene Aspekte wie Desinformation (vgl. Hedtke et al. 2022, 16). Noch jung im Diskurs politischer Bildung ist die in diesem Beitrag aufgegriffene Frage nach den *Tieren* (vgl. Bloise 2022; Juchler 2022; Ihle / Carl 2023). Auch wenn (oder gerade weil) sie lange unberücksichtigt blieb, drängt sich die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zu *Tieren* aufgrund der Verflechtung mit zahlreichen Problemfragen der politischen Bildung geradezu auf. Offensichtlich politisch erscheint das Mensch-Tier-Verhältnis, sobald man sich die Auswirkungen der Massentierhaltung auf den Klimawandel und Formen der Umweltzerstörung vor Augen führt. Seit langem besteht wissenschaftliche Einigkeit darüber, dass Massentierhaltung mit 14,5 % aller menschengemachten Emissionen einen wesentlichen Beitrag zum Klimawandel leistet (vgl. Gerber et al. 2013, 14). Ebenso augenscheinlich wird das gesellschaftliche Verhältnis zu *Tieren* im Kontext des aus Wasserknappheit und Waldrodungen resultierenden Biodiversitätsverlusts sowie der Entstehung und Verbreitung von Zoonosen (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung et al. 2021).

Von Relevanz für die politische Bildung sind aber nicht nur solch offensichtliche Verwobenheiten des Mensch-Tier-Verhältnisses, die letztendlich doch primär nach Auswirkungen für den Menschen fragen, sondern vielmehr die unsichtbaren Macht- und Denkstrukturen, die das derzeitige Mensch-Tier-Verhältnis durchdringen und aufrechterhalten (vgl. Bloise 2023). Das gesellschaftliche Verhältnis zu *Tieren* kennzeichnet sich durch systemische Ungleichbehandlung und Ausbeutung – vermeintlich gerechtfertigt durch ein anthropozentrisches Weltbild, welches Menschen den *Tieren* überordnet und es erlaubt, *Tiere* nach Nutzen für den Menschen unterschiedlich zu bewerten und zu behandeln (vgl. u. a. Chimaira 2011, 16 ff.). Problematisch ist diese Sichtweise, weil sie überwiegend als normal gilt und selten hinterfragt wird. Aus konstruktivistischer Sicht stellt sich jedoch die Frage: Was ist überhaupt normal? Normalität ist ein soziales Konstrukt, welches die „sozialen Normen der dominanten sozialen Gruppe“ (Pfeiler / Wenzel 2015, 205) reproduziert; Normalität spiegelt Annahmen und Gewohnheiten wider, die durch Sozialisationsprozesse in uns subjektiviert werden. Die Annahme, dass beispielsweise der Konsum von Fleisch nichtmenschlicher Tiere normal sei, ist also keineswegs angeboren (vgl. Joy 2013).

Geht es um Diskriminierungsformen wie Rassismus oder Sexismus, sieht die politische Bildung die dringliche Notwendigkeit, die dahinterliegenden Normalitäten und Machtstrukturen aufzubrechen. Gewohnte Perspektiven sollen hinterfragt und damit der Blick auf Widersprüchlichkeiten normalisierter Verhältnisse und auf Alternativen geöffnet werden (vgl. Lösch 2020, 138 f.; Meyer-Heidemann 2020, 157). Als Ziel politischer Bildung wird

neben politischer Mündigkeit – der Fähigkeit, kritisch-denkend und „situativ selbstständig [...] politische Denk-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu aktivieren“ (Goll 2022, 110) – auch Emanzipation verstanden (vgl. bereits Schmiederer 1971). Demnach „muss politisches Lernen vor allem einen kritischen Blick auf bestehende Macht- und Herrschaftsstrukturen ermöglichen“ (Hedtke et al. 2022, 21). Meyer-Heidemann formuliert diesbezüglich, dass „nur wer sich von vorgegebenen Denkstrukturen und Machtverhältnissen frei macht, sich aus diesen emanzipiert, [...] im eigentlichen Sinne mündig werden [kann]“ (2020, 157). So gesehen erscheint es ebenso sinnvoll, das gesellschaftliche Verhältnis zu *Tieren* und insbesondere den Speziesismus als kritisch zu reflektierenden Gegenstand politischer Bildung zu betrachten. Speziesismus bezeichnet die mit Machtverhältnissen verwobene Ungleichbehandlung von *Tieren* aufgrund ihrer Spezieszugehörigkeit. Der Ismus-Begriff wurde von Richard Ryder (vgl. u. a. 2004) in Anlehnung an andere Formen der Diskriminierung ins Leben gerufen.

Mit dieser Neujustierung gilt es auch, den einstigen ‚heiligen Gral‘ politischer Bildung, den sogenannten Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 1977), neu zu denken. Dieser Konsens fordert neben Schüler:innenorientierung, dass „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen [muss]“ (ebd., 179) (*Kontroversitätsgebot*) und verbietet es, Schüler:innen „im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln“ (ebd.) und dadurch eigenständige Urteilsbildung zu verhindern (*Überwältigungsverbot*). Kritik am Beutelsbacher Konsens bzw. an der verbreiteten Lesart dessen ist jedoch keineswegs neu; vielmehr schließt die hier auf den Gegenstand des Mensch-Tier-Verhältnis bezogene Kritik an Vorarbeiten politischer Bildner:innen an (vgl. u. a. Friedrichs 2016; Lösch 2022). Kontroversität sollte sich mit Blick auf normalisierte Verhältnisse nicht nur à la Beutelsbach auf offensichtliche Kontroversen richten. Vielmehr sollten auch im gesellschaftlichen Diskurs unterrepräsentierte und häufig unsichtbar bleibende Positionen – darunter tierliche Positionen – im politischen Unterricht thematisiert werden. So kann erst das Denken in Alternativen einen Raum für kritisches Hinterfragen öffnen und wahrhaftige kontroverse politische Bildung ermöglichen (vgl. Lösch 2022, 150). Bleibt das von unsichtbaren bzw. normalisierten Macht- und Ungleichheitsstrukturen geprägte Verhältnis zu *Tieren* jedoch unhinterfragt, besteht die Gefahr der stillen Überwältigung durch einseitige, anthropozentrische Sichtweisen auf die „Art des In-der-Welt-Seins“ (Horn 2018, 68). Solche stille Überwältigung stellt keine Dystopie dar, sondern ist ein Merkmal der vorherrschenden anthropozentrisch ausgerichteten Bildung (vgl. Gunnarsson Dinker / Pedersen 2019, 46).

Dennoch wird die Thematisierung tierethischer Fragen häufig als Überwältigung im Sinne einer Reizüberflutung oder Überforderung gerahmt (vgl. Bussmann / Haase 2016) – ein Vorwurf, dem Simone Horstmann damit begegnet, dass dieser einseitig und unreflektiert sei, insofern Überwältigung im pädagogischen Diskurs nur Akteur:innen vorgeworfen werde, „die die Gewalt an Tieren kritisch beleuchten, nicht aber [...] jenen, die diese ausüben“ (2023, 47). Ein solcher Vorwurf an die Kritik normalisierter Machtverhältnisse verhindere reflektierte Bildungsprozesse (vgl. ebd.).

Wenn man davon ausgeht, dass mündige Schüler:innen (vgl. Hedtke et al. 2022) bestehende Herrschaftsstrukturen erkennen, gilt dies auch für den Bereich der Mensch-Tier-Verhältnisse. Insofern eignet sich die Thematik als Exempel für den Unterricht, anhand dessen untersucht werden kann, auf welche Weise solche Herrschaftsstrukturen erkannt werden können. Zugleich bietet politische Bildung Raum zur kritischen Reflexion des Mensch-Tier-Verhältnisses. Überdies kann das Neudenken des Verhältnisses zu *Tieren* die Mündigkeit der Schüler:innen fördern, indem das Denken in Alternativen, das Entfalten neuer Perspektiven, das Überschreiten der Grenzen ihres Alltagsdenkens und schließlich eine kritische Urteilsfähigkeit unterstützt wird (vgl. Bloise 2023). Während ein eng gefasstes Ziel politischer Bildung über das Mensch-Tier-Verhältnis zunächst eine kritische Reflexion der zugrundeliegenden Normalitätsvorstellungen und Machtstrukturen darstellt, kann es im weiteren, utopischeren Sinne darum gehen, das Mensch-Tier-Verhältnis grundlegend neu zu denken. In diesem Zuge kann u. a. diskutiert werden, wie ein zukunftsfähiger Umgang mit *Tieren* aussehen könnte und welche Handlungsmöglichkeiten Individuen zur Verfügung stehen (vgl. Pedersen 2023, 10).

### Wie *Tiere* in Medien (re-)präsentiert werden

Seit dem Beginn der Industrialisierung und der damit einhergehenden Verstädterung hat sich der Mensch zunehmend von nichtmenschlichen Tieren und damit von seiner eigenen Herkunft separiert (vgl. u. a. Juchler 2022, 166). Gleichzeitig nahm die mediale (Re-)Präsentation von *Tieren* zu, so beispielsweise in Form von Tierspielzeugen, Werbung mit *Tieren* etc. Dieser Prozess erhielt durch die zunehmende Verbreitung der Massenmedien einen erneuten Auftrieb (vgl. Taylor 2013, 60 f.) und führte schließlich dazu, dass heute, lässt man die ‚Haustiere‘ außer Acht, nur noch vergleichsweise wenige Menschen direkt mit anderen Tieren interagieren (vgl. Kompatscher et al. 2021, 92). Wesentlich häufiger kommen Menschen hingegen indirekt (mit eingesperrten *Tieren*, beispielsweise in Zoos oder Aquarien) sowie über Medien mit nichtmenschlichen Tieren in Kontakt (vgl. Taylor 2013, 65; siehe auch Mills 2017, 96; Freeman / Merskin 2016, 208).

Das Wissen über die Mitglieder anderer Spezies wird somit in weiten Teilen nicht im Rahmen von realen Begegnungen gesammelt, sondern häufig über verschiedene mediale (Re-)Präsentationen vermittelt (vgl. Freeman / Merskin 2016, 208). Aus diesem Grund kommt Medien in Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Konstruktion von *Tieren* eine zentrale Rolle zu. Denn in Anbetracht der mitunter ausbleibenden ‚realen Erfahrungen‘ mit nichtmenschlichen Tieren formen vorrangig mediale (Re-)Präsentationen die gesellschaftliche Wahrnehmung von *Tieren* (vgl. Schluchter 2023, 28), indem sie gesellschaftliche Perspektiven auf vorherrschende Mensch-Tier-Verhältnisse bestätigen, verhärten oder hervorbringen, aber auch Räume für Gegenentwürfe eröffnen (vgl. ebd., 30). Freeman und Merskin (vgl. 2016, 208) betonen in diesem Zusammenhang, dass mediale (Re-)Präsentationen nicht-

menschlicher Tiere in der Regel für bewusst konstruierte Botschaften genutzt werden und entsprechend stereotyp sind.

Darüber hinaus merken Linné (vgl. 2016, 252) und Molloy (vgl. 2011, 9) an, dass mediale (Re-)Präsentationen von *Tieren* häufig nicht die (Lebens-)Realität nichtmenschlicher Tiere/Spezies widerspiegeln, sondern bestimmten diskursiven Grenzen unterliegen und *Tiere* in diesem beschränkten Rahmen rekonstruieren. Mediale (Re-)Präsentationen nichtmenschlicher Tiere können dementsprechend als „Projektionsfläche des Menschen/ menschlicher Gesellschaften (und, zum Beispiel dessen/ deren Verhältnis zu Tieren)“ (Schluchter 2023, 28) erachtet werden, die, insbesondere aufgrund der Reproduktion anthropozentrischer und speziesistischer Denkweisen, einen wesentlichen Einfluss auf eine Normalisierung vorherrschender gesellschaftlicher Mensch-Tier-Verhältnisse haben. Sie untermauern somit zugleich Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen *Tieren* und Menschen (vgl. ebd., 30). Im Folgenden wird im Hinblick auf soziale Medien sowie die Nachrichtenberichterstattung exemplarisch aufgezeigt, auf welche Weise andere Tiere (als Spezies oder Individuen) in den Medien (re-)präsentiert werden (vgl. Malamud 2012, 1).

(Re-)Präsentationen von *Tieren* sind in sozialen Netzwerken wie *Instagram*, *TikTok* und *Facebook* weit verbreitet. Neben Beiträgen, in denen für den Menschen ‚niedliche‘ oder ‚lustige‘ Verhaltensweisen von (Wild-) *Tieren* dargestellt werden, finden sich insbesondere solche Beiträge, in denen aus gesellschaftlicher Sicht ‚sehenswerte‘ Mensch-Tier-Verhältnisse dargestellt werden. Hierzu gehören vornehmlich jene Interaktionen, im Rahmen derer (Wild-) *Tiere* von Menschen profitieren (beispielsweise Rettung, medizinische Versorgung und/ oder Aufzucht durch den Menschen) bzw. eine friedliche Koexistenz gelingt (z. B. Tauchen mit Meeresbewohner:innen). Annähernd genauso verbreitet sind Accounts sogenannter Petfluencer:innen (vgl. Schluchter 2023, 23), die das Leben ihrer ‚Haustiere‘ in allen denkbaren Facetten darbieten. Zur Belustigung der Nutzer:innen sollen überdies vermehrt Videos von *Tieren* beitragen, die mit menschlichen Stimmen synchronisiert wurden.

Im Kontext sozialer Medien kann man die algorithmischen Logiken der Plattformen nicht außer Acht lassen. Sogenannte Algorithmen<sup>2</sup> beeinflussen die Auswahl und Sortierung angezeigter Inhalte, was potenziell eine Prägung der Weltbilder der Nutzer:innen – und damit auch deren Tierbilder – bedingt. Dabei ist das Ziel algorithmischer Inhaltsselektion keine umfassende Informierung der Nutzenden. Vielmehr sollen diese – ökonomisch gedacht – möglichst lange auf der Plattform verweilen (vgl. u. a. Oertel et al. 2022, 10). Sehen Nutzer:innen in ihren persönlichen Social Media Feeds, was ihnen (nach algorithmischer Wahrscheinlichkeit) gefällt, geraten sie in persönliche Informationswelten, welche die eigenen, subjektivierten Sichtweisen und Interessen reproduzieren, die Welt an sich dabei

2 Algorithmen sammeln und werten Nutzer:innendaten aus, um auf deren Grundlage das Informationsangebot zu personalisieren. Dabei ist der Inhalt von Social Media Feeds nicht nur von abonnierten Profilen bestimmt, sondern von dem individuellen Nutzungsverhalten (Klicks, Likes, Verweildauer auf Beiträgen, Scrollgeschwindigkeit etc.) (vgl. u. a. Oertel et al. 2022, 10; Bloise / Hartmann 2023, 130).



aber nicht in ihrer Kontroversität widerspiegeln (vgl. Stalder 2016, 189). Dieser Logik folgend kann dies dazu führen, dass das gesellschaftlich-dominante Tierbild reproduziert wird und andere Sichtweisen auf *Tiere* und das Mensch-Tier-Verhältnis ausgeblendet werden. Ein solch (unbewusst) eingeschränktes Welt- und Tierbild kann „heimlich entmündig[en]“ (Bloise / Hartmann 2023, 129), da dadurch das Repertoire an Perspektiven zur Beurteilung des Mensch-Tier-Verhältnisses limitiert sein kann. Somit stellen soziale Medien bzw. deren algorithmische Logiken die politische Bildung vor die Herausforderung, für die „Manipulationen [...] die ein mündiges selbstbestimmtes Denken in Gefahr bringen“ (Heldt 2023, 69) und Machthierarchien sowie gesellschaftlich-dominante Denkmuster (in diesem Sinne auch speziesistische Denkmuster) reproduzieren können (vgl. u. a. Stalder 2016, 16), zu sensibilisieren.

Das große Angebot solcher *Wohlfühlbeiträge* in sozialen Medien lässt sich also u. a. damit erklären, dass ebendiese potenziell eine große Anzahl an Interaktionen generieren. Sie besitzen das Vermögen, Konsument:innen in Scroll-Schleifen zu ‚fangen‘ und erreichen dadurch eine algorithmisch induzierte größere Reichweite. Dies wird beispielsweise von Stöcker und Lischka (vgl. 2018, 377 f.) nahegelegt, deren Untersuchungen zeigen, dass Nutzer:innen häufiger auf stärker emotionalisierende Inhalte reagieren, wodurch diese Inhalte wiederum, der algorithmischen Logik folgend, vermehrt anderen Nutzer:innen angezeigt werden.

Abseits dieser (Re-)Präsentationen fällt auf, dass Beiträge, welche die (tatsächliche) (Lebens-) Realität vieler nichtmenschlicher Tiere abbilden (beispielsweise das Leid von *Tieren* in der agrarindustriellen Massentierhaltung) und in diesem Zuge vorherrschende Mensch-Tier-Verhältnisse kritisch betrachten, vergleichsweise selten zu finden sind. Dies hängt – wie oben gezeigt – insbesondere mit dem wirtschaftlichen Interesse zusammen, Nutzer:innen möglichst lange auf den Plattformen halten zu wollen (vgl. Oertel et al. 2022, 10). Beiträge, die von den Nutzer:innen gegebenenfalls als unangenehm empfunden werden könnten – etwa, weil sie ein schlechtes Gewissen hervorrufen –, werden entsprechend algorithmisch aussortiert und nur selten bzw. nur für einen begrenzten Nutzer:innenkreis angezeigt. So werden Nutzer:innen, die beispielsweise Accounts von Tierschutzorganisationen wie *PETA* folgen, von Algorithmen als Interessent:innen identifiziert und eher mit schockierenden Bildern und Videos konfrontiert. Wer auf sozialen Medien aber von seichten, witzigen oder sensationellen Beiträgen unterhalten werden möchte, bei dem- oder derjenigen wird, so der algorithmischen Logik folgend, eine Konfrontation mit der eigenen Meinung oder Moral zuwiderlaufenden Inhalten vermieden.

Die den sozialen Medien zugrunde liegenden algorithmischen Logiken führen schließlich dazu, dass sich die Nutzer:innen häufig nicht mit dem tatsächlichen menschlichen Umgang mit anderen Tieren sowie dem daraus erwachsenden Tierleid auseinandersetzen müssen. Im Gegenteil: Anthropozentrische und speziesistische Denkmuster, die dem Umgang mit nichtmenschlichen Tieren zugrunde liegen, werden in großen Teilen sogar verschleiert, indem vordergründig ‚funktionierende‘ Mensch-Tier-Verhältnisse (siehe oben) dargestellt

werden. Das Herausfiltern ‚unangenehmer‘ Inhalte, die gegebenenfalls eine Reflexion gesellschaftlicher Mensch-Tier-Verhältnisse sowie potenziell eine Verhaltensänderung anregen könnten, untermauert letztlich die von Ingo Juchler (2022, 166) ausgemachte „vorsätzliche Blindheit gegenüber dem Umgang mit Tieren allgemein wie deren Leiden [...] im Besonderen“.

Auch die Berichterstattung in den Nachrichten trägt mitunter nicht zu einer Reflexion anthropozentrischer und speziesistischer Denkmuster bei. Besonders eindrücklich lässt sich dies anhand von Berichten über entlaufene *Tiere* zeigen, die eigentlich geschlachtet werden sollten. 2011 entfloh die ehemalige ‚Milchkuh‘ Yvonne ihrem neuen ‚Besitzer‘ in Bayern und hielt sich in der Folge rund 100 Tage in bayrischen Wäldern auf, bevor sie schließlich eingefangen und auf einen Gnadenhof gebracht wurde. Ein ganz ähnlicher Fall ereignete sich 2017 in den USA. Hier gelang einem Kalb namens Bonnie, das ebenfalls geschlachtet werden sollte, die Flucht. Auch Bonnie entkam in die Wälder, schloss sich einer Herde Rehe an und war fast ein Jahr unauffindbar. Beide Fälle wurden durch die Medien publik gemacht, und in beiden Fällen entwickelte sich eine große Begeisterung für die entkommenen *Tiere*. Yvonne wurde sogar mit einem Lied besungen, das skandierte: „Hey Yvonne, du wuude Kuh, lebst im Wald, wuist nur deine Ruh“ (Dobel 2016). Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie sehr sich die Medien für das Schicksal eines einzelnen *Tieres* begeistern. Im Fall Yvonne ging es sogar so weit, dass die *Abendzeitung München* fünf Jahre später einen Artikel veröffentlichte, in dem über den aktuellen Zustand der Kuh berichtet wurde (vgl. ebd.). Molloy stellt im Hinblick auf vergleichbare Beispiele aus Großbritannien fest, dass die Presse durch die Beschreibung der Flucht zwar Empathie für das jeweilige *Tier* erwecken will (vgl. 2011, 2–8). Sie merkt jedoch an – und dies lässt sich auch auf die hier beschriebenen Beispiele ausweiten –, dass der menschliche Umgang mit *Tieren* im Allgemeinen (also beispielsweise der Transport, die Haltungsbedingungen und der Schlachtprozess), der in den hier beschriebenen Fällen offensichtlich dazu führte, dass ein Herdentier panisch und allein in einen Wald flieht, in diesem Zuge nicht ansatzweise kritisch hinterfragt wird (vgl. ebd., 7). Vielmehr tragen die Sensationalisierung der Flucht sowie die ausbleibende Reflexion vorherrschender gesellschaftlicher Mensch-Tier-Verhältnisse eher zu einer Normalisierung ebendieser bei. Die ausbleibende Reflexion lässt sich in Anlehnung an die Ausführungen Molloyes damit erklären, dass die Boulevardpresse häufig zu einer sensationalisierenden Berichterstattung neigt. Die veröffentlichten Berichte sollen die Leser:innen unterhalten und (emotional) ansprechen (vgl. ebd., 6 f.). Tierlichen Themen seien zudem wichtige Bestandteile des „news mix“ (ebd., 2), da sie als *soft news* einen Gegenpol zu den *hard news* über Wissenschaft, Politik, Krieg u. ä. darstellen und Sympathie, Neugier oder Faszination der Rezipient:innen wecken sollen (vgl. ebd.). Eine kritische Betrachtung vorherrschender gesellschaftlicher Mensch-Tier-Verhältnisse, also eine Konfrontation der Leser:innen mit alltäglichen, realen Schicksalen jener *Tiere*, die täglich in Schlachtbetrieben getötet werden, würde dieser Zielperspektive jedoch zuwiderlaufen, da in der Gesellschaft verbreitete Denkmuster in Zweifel gezogen würden oder potenziell gar für Abneigung und Lähmung

der Rezipient:innen gesorgt würde (vgl. Paganini 2018, 419). Dass die mediale Aufmerksamkeit auf nichtmenschliche Tiere gerichtet wird, die ihrem ‚eigentlichen Schicksal‘ – der Schlachtung – ‚sensationell‘ entkommen, überrascht vor diesem Hintergrund also wenig. Abschließend sei jedoch betont, dass nicht alle Nachrichtenmedien *Tiere* auf diese Weise trivialisieren. Insbesondere das große öffentliche Interesse an Naturschutz, Tierschutz, Tierrechten, Ethik und Umwelt führt zunehmend dazu, dass in Zeitungen und im Fernsehen Beiträge über nichtmenschliche Tiere erscheinen, die die Grenze zwischen *soft news* und *hard news* verwischen (vgl. Molloy 2011, 7).

Festgehalten werden kann, dass mediale (Re-)Präsentationen von *Tieren* nicht immer zu einer Reflexion vorherrschender Mensch-Tier-Verhältnisse beitragen, sondern mitunter sogar das Gegenteil der Fall ist, da die Nicht-Thematisierung letztlich zu einer Normalisierung bzw. Verfestigung bestehender Mensch-Tier-Verhältnisse führt.<sup>3</sup> In Anbetracht dieser Erkenntnis sowie der dargestellten Relevanz von Medien(-technologien, -angeboten/-inhalten sowie -praktiken) im Kontext der gesellschaftlichen Konstruktion von *Tieren* erscheint es aus der Perspektive des vorliegenden Beitrages durchaus sinnvoll, dass im Rahmen von Bildungskontexten, die die Perspektiven der *Animal Studies* aufgreifen (und hierzu zählen wir perspektivisch eben auch die politische Bildung), mediale (Re-)Präsentationen von nichtmenschlichen Tieren als bewusst geschaffene Konstrukte analysiert werden.

Ausgehend von dieser Zielperspektive wird im nächsten Abschnitt exemplarisch angedeutet, in welcher Weise mediale (Re-)Präsentationen nichtmenschlicher Tiere als Lernanlässe im Politikunterricht aufgegriffen werden können.

### **Mediale (Re-)Präsentationen von *Tieren* als Lernanlässe im Politikunterricht**

Der vorliegende Beitrag hat bis hierher versucht, mit der Veranschaulichung des Speziesismus-reproduzierenden Charakters von (sozialen) Medien Herausforderungen für die (politische) Bildung deutlich zu machen. Zwar sind die kritische Auseinandersetzung mit anthropozentrischen und speziesistischen Denkmustern sowie mit der potenziell beeinflussenden Wirkung medialer Inhalte, welche durch algorithmische Strukturen verstärkt wird, bereits jeweils für sich komplex genug. Dennoch trägt ihr Zusammendenken zum Verständnis dessen bei, wie sich das Mensch-Tier-Verhältnis rekonstruiert.

Als genuin kritische Disziplin muss es Aufgabe politischer Bildung sein, Machtstrukturen und Normalitätsvorstellungen, welche das Verhältnis zu *Tieren* formen, auf den Prüfstand zu stellen. Diesbezüglich muss die Förderung einer Analysekompetenz (vgl. u. a. GPJE 2004, 15; Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 145 ff.; Massing 2020, 170 ff.) im Vordergrund

3 Es finden sich durchaus Beispiele (beispielsweise Accounts von Tierschutzverbänden), die das Potenzial medialer (Re-)Präsentation ausschöpfen, vorherrschende Mensch-Tier-Verhältnisse kritisch zu betrachten. Wesentlich häufiger bleibt eine Reflexion ebendieser jedoch (noch) aus.

stehen, welche Schüler:innen dazu befähigen kann, die (Re-)Konstruktion des Mensch-Tier-Verhältnisses unter Einwirkung von Medien kritisch zu untersuchen. Bei der Analyse geht es – so Massing (vgl. 2020, 171) – unter anderem darum, verschiedene Perspektiven auf einen Sachverhalt herauszuarbeiten und zugleich bislang unsichtbare Aspekte aufzudecken. Erst das Erkennen und Analysieren dessen, wie Medien, mediale Inhalte und Logiken sozialer Kommunikationsplattformen Vorstellungen von *Tieren* und Mensch-Tier-Verhältnissen prägen, ermöglicht es, dieses Verhältnis sowie die Wirkung von Medien adäquat zu beurteilen. Damit könnte politische Bildung vorherrschende gesellschaftliche Perspektiven auf *Tiere* bzw. Mensch-Tier-Verhältnisse sowie u. a. medial reproduzierte Machthierarchien und Denkmuster durch eine zeitgemäß-kritische Analyse sichtbar machen. Daran anschließend können anthropozentrische und speziesistische Denkmuster identifiziert, dekonstruiert und im Sinne eines neuen Miteinanders menschlicher und nichtmenschlicher Tiere verändert werden (vgl. Schluchter 2023, 33 f.).

Im Hinblick auf eine konkrete Umsetzung ebendieser Zielperspektive im Politikunterricht bietet die Quellenkritik als sozialwissenschaftliches Analyseinstrument einen günstigen Orientierungsrahmen. Die im Rahmen der Quellenkritik aufgeworfenen Leitfragen unterstützen die Lernenden dabei, Quellen, also beispielsweise Reden, Karikaturen, Zeitungsartikel, Filme und Schaubilder (sowie im Sinne des vorliegenden Aufsatzes Beiträge aus sozialen Medien), kritisch zu betrachten. Auf diese Weise werden die Lernenden in die Lage versetzt, das Gestaltete-Sein von Quellen (bzw. in unserem Kontext von medialen Darstellungen) offenzulegen und kritisch zu reflektieren. Die Quellenkritik wird im Rahmenlehrplan Politische Bildung für das Land Brandenburg als Gegenstand der Doppeljahrgangsstufe 7/8 im Themenfeld „Leben in einer globalisierten Welt“ – „Vernetzte Welt/digitale Gesellschaft“ vorgeschlagen (vgl. LISUM 2015, 25). Es kann somit angenommen werden, dass das Analyseinstrument bereits früh in der Sekundarstufe I erlernt wird (bzw. erlernt werden kann) und in der Folge entsprechend Anwendung finden kann. Viele Leitfragen lassen sich auch für die Analyse medialer (Re-)Präsentationen nichtmenschlicher Tiere verwenden. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass der Blick durch die Leitfragen insbesondere auf die (Re-)Produktion vorherrschender gesellschaftlicher Strukturen gerichtet wird. In welcher Weise die Leitfragen einer Quellenkritik die Analyse medialer (Re-)Präsentation nichtmenschlicher Tiere unterstützen können, soll anhand der folgenden beiden Beispiele exemplarisch dargestellt werden.<sup>4</sup>

4 Die genutzten Leitfragen orientieren sich an den Leitfragen aus dem Schulbuch *Mensch & Politik* von Erdmann et al. (2022, 84 f.) und wurden leicht verändert, sodass sie explizit die (Re-)Produktion vorherrschender gesellschaftlicher Denkmuster fokussieren.



Abb. 1: Kein Verkauf von Hunde- und Katzenfleisch mehr auf bekanntem Tomohon-Markt in Indonesien (zdfheute 2023a)

## 1 Informationen zu den Quellen

*Was für eine Art von Quelle liegt vor?*

Bei den Quellen handelt es sich um zwei Instagram-Posts. Abb. 1 besteht aus einem Bild und einem Text, Abb. 2 aus zwei Bildern und einem Text.

*Für wen wurden die Quellen erstellt?*

Beide Beiträge richten sich an die Follower:innen der *zdfheute* Instagram-Seite. Bei ebendiesen handelt es sich um ein breites Publikum, das an täglichen Kurznachrichten interessiert ist.

*Wann und wo wurden die Quellen veröffentlicht?*

Der erste Beitrag wurde von *zdfheute* am 23.07.2023 auf ihrer Instagram-Seite veröffentlicht, der zweite Beitrag erschien am 09.08.2023.

*Wer ist Autor:in, Herausgeber:in oder Erzeuger:in der Quellen und in welchem Zusammenhang entstanden sie?*

Beide Posts wurden von der *zdfheute*-Redaktion im Zuge der täglichen Nachrichtenberichterstattung herausgegeben.



Abb. 2: Fleischproduktion in Deutschland geht weiter zurück (zdfheute 2023b)

## 2 Kritische Betrachtung der Quellen

*Werden direkt oder indirekt vorherrschende gesellschaftliche Machtstrukturen vertreten?*<sup>5</sup>

Abb. 1: Der Beitrag (Abb. 1) setzt sich kritisch mit vorherrschenden Mensch-Tier-Verhältnissen auseinander, *Tiere* sowie Tierschutz stehen somit eindeutig im Zentrum (siehe auch Hashtags unter dem Beitrag). Das Ensemble aus Bild und Text drückt sowohl implizit als auch explizit Kritik an dem gewaltsamen Umgang der Menschen in Indonesien mit Hunden und Katzen aus. Einerseits veranschaulicht das ausgewählte Bild das durch das Verhalten der Menschen entstandene Leid der *Tiere*: Die abgebildeten Hunde sind in einem engen Metallkäfig eingesperrt, ihre Körperhaltung (eingezogener Schwanz sowie angelegte Ohren) lässt darauf schließen, dass sie verängstigt sind. Andererseits wird auch explizit Kritik an den bestehenden Verhältnissen beschrieben. Der Text berichtet davon, dass Aufnahmen von den „brutalen Schlachtmethoden“ auf indonesischen Wildtiermärkten bei zahlreichen Prominenten aus dem Ausland Empörung ausgelöst hätten, was schließlich dazu geführt habe, dass sich im Jahr 2018 „zahlreiche Personen des öffentlichen Lebens“ dafür eingesetzt hätten „die Märkte zu schließen“. Ebendiese Aufnahmen werden zudem genau beschrieben: „Bilder von Hunden und Katzen, die bei vollem Bewusstsein erschlagen oder angezündet wurden [...]“. Das Ensemble aus Bild und Text lässt den Umgang mit den Hunden und Katzen als besonders grausam erscheinen und reproduziert somit im gleichen Zuge die Denkweise, dass Hunde und Katzen als besonders schützenswerte *Tiere* eben nicht gequält, geschlachtet und gegessen werden sollten. Diese Ansicht entspricht dem Status quo in der westlichen Welt,

5 Die vorliegende Analyse soll und kann (aus Platzgründen) nur exemplarischen Charakter haben. Im Unterricht ließen sich mediale Repräsentationen nichtmenschlicher Tiere noch tiefergreifender untersuchen, indem beispielsweise die Wortwahl, die Auswahl der Fotos/Fotomotive etc. (arbeits-teilig) noch genauer analysiert werden.

in der Hunde und Katzen als ‚tierliche Freunde‘ und als in hohem Maße schützenswert gelten. Die Darstellung steht gleichwohl in einem Gegensatz zu der in der westlichen Welt betriebenen agrarindustriellen Massentierhaltung (siehe unten), denn hier werden täglich massenhaft nichtmenschliche Tiere (v. a. Schweine, Rinder und Hühner) eingesperrt, getötet und verzehrt.

Abb. 2: Der Instagram-Post (Abb. 2) beschreibt die Entwicklung der Fleischproduktion in deutschen Schlachthöfen und gibt diesbezüglich Daten des Statistischen Bundesamtes für das erste Halbjahr 2023 wieder. Er setzt sich somit ebenfalls mit den Auswirkungen des vorherrschenden gesellschaftlichen Verhältnisses zu *Tieren* auseinander. Auch wenn auf dem ersten Bild (ebenso wie in Abb. 1) in einem Käfig eingesperrte *Tiere* gezeigt werden, wird die Haltung und Schlachtung der Schweine (stellvertretend für die ‚Nutztiere‘) in diesem Post nicht thematisiert bzw. problematisiert. Ebenso wird auch das Tierleid, das aus der ‚Fleischproduktion‘ resultiert, nicht ersichtlich, da die Schweine (im Vergleich zu den Hunden in Abb. 1) nicht verängstigt zu sein scheinen bzw. sogar angemessene Haltungsbedingungen suggeriert werden (2. Bild). Der Beitrag übernimmt in diesem Sinne eine Objektifizierung der ‚Nutztiere‘ (vgl. Sebastian 2019, 71 ff.), welche auch im Alltag regelmäßig vorgenommen wird (vgl. Singer 1997, 21). Die *Tiere* werden demnach nicht als Individuen, sondern vielmehr als Objekte bzw. Nahrungsmittel wahrgenommen. Der Post reproduziert somit das normalisierte Bild von ‚Nutztieren‘ in Käfigen, die als Objekte nur dazu da zu sein scheinen, vom Menschen geschlachtet und verzehrt zu werden. Ebendieses Bild basiert wiederum auf anthropozentrischen Denkmustern.

*Welchen Inhalt transportieren die Quellen im Hinblick auf vorherrschende gesellschaftliche Machtstrukturen?*

Abb. 1: Durch die beschriebene Darstellung reproduziert der Beitrag letztlich die auf spezieisistischen Denkmustern basierende und in der Gesellschaft weit verbreitete Sichtweise, dass einige *Tiere* mehr wert sind als andere. Die hierfür ausschlaggebende ‚Rangfolge‘ basiert wiederum auf einer anthropozentrischen Denkweise, denn der Wert eines *Tieres* wird in Abhängigkeit von seiner Bedeutung für den Menschen bestimmt. Da ebendiese Kategorisierung durch die beschriebene Art und Weise der Darstellung reproduziert wird, trägt der Beitrag zu einer Normalisierung des Umgangs mit ‚Nutztieren‘ sowie dementsprechend zur Bestätigung bzw. Verfestigung vorherrschender gesellschaftlicher Mensch-Tier-Verhältnisse bei.

Abb. 2: Durch die angedeutete Bestätigung anthropozentrischer Denkmuster reproduziert der Post die auf spezieisistischen Denkweisen basierende und in der Gesellschaft weit verbreitete Sichtweise, dass einige *Tiere* weniger wert sind als andere. Die beschriebenen ‚Nutztiere‘ werden – wie im Alltag üblich – als Objekte betrachtet, deren Nutzung bzw. Ausbeutung durch den Menschen als ‚normal‘ und ‚richtig‘ erachtet wird. Der Umstand, dass diese Sichtweisen nicht kritisch betrachtet, sondern als gegeben hingenommen werden, trägt schließlich zur Verfestigung anthropozentrischer und spezieisistischer Denkweisen bei.



### 3 Bewertung der Quellen

*Wie sind die Aussagen der Quellen zu bewerten?*

Abb. 1: Es ist grundsätzlich positiv hervorzuheben, dass sich der Beitrag dem gesellschaftlichen Verhältnis zu *Tieren* widmet und dieses kritisch betrachtet. Auffällig ist allerdings, dass er dem Umgang mit jenen *Tieren*, die in der westlichen Welt als besonders schützenswert gelten (Haustiere), emotionalisierend und wertend begegnet. Dies ist problematisch, da diese Darstellung im gleichen Zuge (unbewusst) zu einer Normalisierung des Umgangs mit jenen *Tieren* beiträgt, die aus Sicht der Menschen in der westlichen Welt weniger wert sind (beispielsweise, Nutztiere). Solche gesellschaftlich konstruierten Kategorisierungen sind insofern durchaus kritisch zu betrachten, als sie (ebenso wie daraus folgende Umgangsweisen) den intrinsischen Wert (vgl. Theuer 2015, 361) untergraben, der einem jedem *Tier* innewohnt.

Abb. 2: Eindeutig ist, dass der Beitrag insbesondere über die Entwicklungen in der Fleischproduktion informieren soll. Kritisch zu betrachten ist dennoch (insbesondere im Vergleich zu Abb. 1), dass der Post dabei die Objektifizierung von ‚Nutztieren‘ übernimmt, deren Käfighaltung als gegeben hinnimmt und somit letztlich (wenn auch unbewusst) zu einer Normalisierung ebendieser sowie zu einer Bestätigung bzw. Verfestigung vorherrschender gesellschaftlicher Mensch-Tier-Verhältnisse beiträgt.

Anhand der vorliegenden exemplarischen Analyse konnte gezeigt werden, dass sich die Leitfragen der Quellenkritik in leicht abgewandelter Form durchaus für die Analyse medialer (Re-)Präsentationen nichtmenschlicher Tiere eignen. Sofern die Leitfragen zur ‚kritischen Betrachtung der Quelle‘ explizit die Analyse gesellschaftlicher Machtstrukturen fokussieren, ermöglichen sie durchaus eine Offenlegung ebenjener sowie eine darauf bezogene Bewertung der medialen Darstellung. Insbesondere eine vergleichende Analyse, wie sie im vorliegenden Beitrag exemplarisch durchgeführt wurde, vermag etwaige Unterschiede sowie zugrunde liegende Denkmuster offenzulegen. Im Rahmen der Analyse der beschriebenen Instagram-Posts konnte u. a. der das gesellschaftliche Verhältnis zu *Tieren* prägende Kontrast zwischen Personalisierung und Objektifizierung (vgl. Sebastian 2019, 71 ff.) aufgezeigt werden. Die in beiden Beiträgen zu sehende Käfighaltung wird unterschiedlich gerahmt und dementsprechend nur in einem der beiden Posts (Abb. 1) problematisiert. Somit wird nur der Käfighaltung von Hunden (und Katzen) mit einer normativen, emotional-aufgeladenen Positionierung begegnet; die Bildbeschreibung des anderen Beitrags (Abb. 2) ist hingegen deskriptiv und lässt keinen Rückschluss auf eine Wertung zu. Damit wird das normalisierte Bild von *Schweinen in Käfigen* (stellvertretend für ‚Nutztiere‘) rekonstruiert, während das Bild von *Hunden in Käfigen* irritiert und entsprechend problematisiert wird. Auf diese Weise werden speziesistische Vorstellungen wie die Annahme, dass einige *Tiere* mehr wert sind als andere, reproduziert. Dies kann letztlich zu einer Normalisierung bzw. Verfestigung bestehender Mensch-Tier-Verhältnisse führen.



Mit Blick auf eine ähnliche Analyse im Rahmen des Politikunterrichts sei abschließend betont, dass es nicht ausschließlich Ziel der unterrichtlichen Beschäftigung sein sollte, die jeweilige mediale (Re-)Präsentation nichtmenschlicher Tiere zu kritisieren, denn diese werden – wie oben gezeigt – im Rahmen bestehender diskursiver Grenzen geschaffen. Vielmehr sollte angestrebt werden, bei den Lernenden ein Bewusstsein für die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Denkweisen zu schaffen und diese, ausgehend von den Analyseergebnissen, zu dekonstruieren und gegebenenfalls neu zu denken. In diesem Zuge kann auch untersucht werden, inwiefern die analysierten Beiträge verändert werden könnten, sodass sie die aufgedeckten gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen nicht (mehr) reproduzieren.

### Fazit

Der vorliegende Beitrag konnte zunächst aufzeigen, dass das gesellschaftliche Verhältnis zu *Tieren* aufgrund der ihm zugrunde liegenden normalisierten Macht- und Herrschaftsstrukturen wie auch in Anbetracht offensichtlicher problembehafteter Verwobenheiten (z. B. mit dem Klimawandel) von Relevanz für den Diskurs politischer Bildung ist. Dass die medialen (Re-)Präsentationen von *Tieren* die vorherrschenden Mensch-Tier-Verhältnisse häufig nicht reflektieren, sondern vielmehr zu ihrer Normalisierung und (Re-)Produktion beitragen, eröffnet Anknüpfungspunkte für den Politikunterricht. Vor diesem Hintergrund hat dieser Aufsatz die Relevanz dessen herausgestellt, die (Re-)Präsentationen von *Tieren* in (sozialen) Medien im Rahmen von politischen Bildungskontexten kritisch zu analysieren. Ausgehend von dieser Zielperspektive wurden exemplarisch zwei Instagram-Beiträge analysiert, um anzudeuten, auf welche Weise eine solche Analyse im Politikunterricht durchgeführt werden könnte. Als Instrument haben sich hierbei Leitfragen der Quellenkritik (in leicht abgewandelter Form) als hilfreich erwiesen. Die Untersuchung der exemplarischen Instagram-Posts zeigte, dass eine solche Analyse das Potenzial besitzt, politikdidaktisch fruchtbare Zugänge zur Reflexion der medial reproduzierten gesellschaftlichen Denkweisen über *Tiere* und damit zur kritischen Beurteilung spezieisistischer und anthropozentrischer Strukturen zu eröffnen.

### Bibliographie

- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozial-wissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bloise, Jennifer (2022): Tiere neu denken? Die Zukunft einer kritischen politischen Bildung über Mensch-Tier-Verhältnisse. In: Tierstudien, Heft 11/2022, 21. Jg., 40–50.
- Bloise, Jennifer (2023): Verortung des Mensch-Tier-Verhältnisses in der politischen Bildung. Zur Notwendigkeit eines Umdenkens hinsichtlich des gesellschaftlichen Verhältnisses zu Tieren. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Beziehungsweisen von Mensch, Tier und Umwelt. Wiesbaden: Springer VS, 29–45.
- Bloise, Jennifer; Hartmann, Kathrin (2023): Was Schüler:innen über Algorithmen wissen (sollten). Algorithmen als Gegenstand politischer Bildung. In: Heldt, Inken; Beutel, Wolfgang; Lange, Dirk (Hrsg.):

- Demokratie auf Distanz. Digitaler Wandel und Krisenerfahrung als Anlass und Auftrag politischer Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 128–139.
- Brand, Ulrich; Preiser, Anna (2023): Umkämpfte Zukunft in Anbetracht der Klimakrise. Politische Bildung über und gegen die imperiale Lebensweise? In: Kierot, Lara; Brand, Ulrich; Lange, Dirk (Hrsg.): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Wiesbaden: Springer, 63–82.
- Bussmann, Bettina; Haase, Volker (2016): Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden? In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, Heft 3/2016, 38. Jg., 87–99.
- Chimaira (2011): Eine Einführung in Gesellschaftliche Mensch-Tier Verhältnisse und Human-Animal Studies. In: Chimaira (Hrsg.): Human-Animal Studies. Über die gesellschaftliche Natur von Mensch-Tier-Verhältnissen. Bielefeld: transcript, 7–42.
- Dobel, Sabine (2016): Fünf Jahre danach: So geht's Kuh Yvonne heute. In: abendzeitung-muenchen.de. Erstveröffentlichung: 05.07.2016. URL: <https://www.abendzeitung-muenchen.de/bayern/fuenf-jahre-danach-so-gehts-kuh-yvonne-heute-art-349683> (Zugriff: 27.02.2024).
- Erdmann, Martin; Kabisch, Pierre O.; Menzel, Stefan; Simon, Albrecht (2022): Mensch & Politik. Sekundarstufe I – 7./8. Schuljahr (Politische Bildung Berlin/Brandenburg). Braunschweig: Westermann.
- Freeman, Carrie P.; Merskin, Debra (2016): Respectful Representation. An Animal Issues Style Guide for All Media Practitioners. In: Almiron, Núria; Cole, Matthew; Freeman, Carrie P. (Hrsg.): Critical Animal and Media Studies. Communication for Nonhuman Animal Advocacy. New York: Routledge, 205–220.
- Friedrichs, Werner (2016): Den Beutelsbacher Konsens radikaler denken! In: Widmaier, Benedikt; Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: bpb, 140–147.
- Gerber, Pierre; Steinfeld, Henning; Henderson, Benjamin; Mottet, Anne; Opio, Carolyn; Dijkman, Jeroen; Falcucci, Alessandra; Tempio, Guiseppe (2013): Tackling climate change through livestock. A global assessment of emissions and mitigation opportunities. Rom: FAO.
- Goll, Thomas (2022): Mündige Bürger/-innen als Ziel der Politikdidaktik. In: Weißeno, Georg; Ziegler Béatrice (Hrsg.): Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 109–122.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gunnarsson Dinker, Karin; Pedersen, Helena (2019): Critical Animal Pedagogy. Explorations toward Reflective Practice. In: Nocella II, Anthony J.; Drew, Carolyn; George, Amber E.; Ketenci, Sinem; Lupinacci, John; Purdy, Ian; Schatz, Joe L. (Hrsg.): Education for Total Liberation. New York: Lang, 45–62.
- Hedtke, Reinhold; Heinrich, Gudrun; Kenner, Steve; Oeftering, Tonio; Schrieverhoff, Christel (2022): Politische Bildung in der Krise – eine Positionsbestimmung. In: Kenner, Steve; Oeftering, Tonio (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 16–30.
- Heinrich-Böll-Stiftung; Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland; Le Monde Diplomatie (2021): Fleischatlas 2021. Daten und Fakten über Tiere als Nahrungsmittel. URL: [https://www.boell.de/sites/default/files/2021-01/Fleischatlas2021\\_0.pdf](https://www.boell.de/sites/default/files/2021-01/Fleischatlas2021_0.pdf) (Zugriff: 27.02.2024).
- Heldt, Inken (2023): „Digitale Bildung“? Klärungserfordernisse aus Perspektive der Politischen Bildung. In: Heldt, Inken; Beutel, Wolfgang; Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratie auf Distanz. Digitaler Wandel und Krisenerfahrung als Anlass und Auftrag politischer Bildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 59–71.

- Horn, Eva (2018): Leben in einer beschädigten Welt. Das Denken des Anthropozäns und die Enzyklika *Laudato si*. In: Bertelmann, Brigitte; Heidel, Klaus (Hrsg.): *Leben im Anthropozän. Christliche Perspektiven für eine Kultur der Nachhaltigkeit*. München: oekom, 65–78.
- Horstmann, Simone (2023): Von Tierleid überwältigt werden? Dialektische Konstellationen von realen Überwältigungen und Überwältigungsverboten in der Diskussion um die (medien-)pädagogische Relevanz des Beutelsbacher Konsenses. In: Schluchter, Jan-René (Hrsg.): *Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Medienpädagogik* (Band 1). München: kopaed, 43–53.
- Ihle, Sebastian; Carl, Kea (2023): Die Mensch-Tier-Beziehung im (Politik-)Unterricht. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): *Beziehungsweisen von Mensch, Tier und Umwelt*. Wiesbaden: Springer VS, 69–88.
- Joy, Melanie (2013): Warum wir Hunde lieben, Schweine essen und Kühe anziehen: Karnismus – eine Einführung. Münster: compassion media.
- Juchler, Ingo (2022): „...die im Dunkeln sieht man nicht“. Zur Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung. In: Kenner, Steve; Oeftering, Tonio (Hrsg.): *Standortbestimmung Politische Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 163–175.
- Korge, Johannes (2021): Verirrter Wal an der Themse in London eingeschläfert. In: *Der Spiegel*. Erstveröffentlichung: 11.05.2021. URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/london-verirrter-wal-in-der-themse-eingeschlaefert-a-a9552c9b-1bc1-4147-b99e-7df2c6f1c598> (Zugriff: 27.02.2024).
- Linné, Tobias (2016): Tears, Connections, Action! Teaching Critical Animal and Media Studies. In: Almiron, Nuria; Cole, Matthew; Freeman, Carrie P (Hrsg.): *Critical Animal and Media Studies. Communication for Nonhuman Animal Advocacy*. New York [u. a.]: Routledge, 251–264.
- LISUM (2015): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 7-10 in Berlin und Brandenburg. Teil C – Politische Bildung. In: [bildungsserver.berlin-brandenburg.de](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de). Erstveröffentlichung: 2015. URL: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche\\_Fassung/Teil\\_C\\_Politische\\_Bildung\\_2015\\_11\\_16\\_web.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf) (Zugriff: 27.02.2024).
- Lösch, Bettina (2020): Kritische politische Bildung. In: Achour, Sabine; Busch, Matthias; Massing, Peter; Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 137–140.
- Lösch, Bettina (2022): Der Diskurs um Neutralität aus demokratietheoretischer Sicht. Welche Standards und Kriterien der Profession Politische Bildung gewährleisten eine demokratische Offenheit?. In: Wohnig, Alexander; Zorn, Peter (Hrsg.): *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn: bpb, 137–161.
- Malamud, Randy (2012): *An Introduction to Animals an Visual Culture*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Massing, Peter (2020): Politische Analysefähigkeit. In: Achour, Sabine; Busch, Matthias; Massing, Peter; Meyer-Heidemann, Christian (Hrsg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 170–173.
- Molloy, Claire (2011): *Popular Media and Animals*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Oertel, Britta; Dannetto, Diego; Kluge, Jakob; Todt, Jan (2022): Algorithmen in digitalen Medien und ihr Einfluss auf die Meinungsbildung. TAB-Arbeitsbericht Nr. 204. Berlin: TAB (Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag).
- Paganini, Claudia (2018): Das perfekte Herrchen für Fox. Oder: Was Tierethik und Medien miteinander zu tun haben. In: *Communicatio Socialis* 4/2018, 51. Jg., 410–422.
- Pedersen, Helena (2023): Post-anthropocentric pedagogies: purposes, practices, and insights for higher education. In: *Teaching in higher education*. DOI: 10.1080/13562517.2023.2222087.

- Pfeiler, Tamara; Wenzel, Mario (2015): Psychologie – Von Mensch zu Tier. In: Spannring, Reingard; Schachinger, Karin; Kompatscher, Gabriela; Boucabeille, Alejandro (Hrsg.): *Disziplinierte Tiere? Perspektiven der Human-Animal Studies für die wissenschaftlichen Disziplinen*. Bielefeld: transcript, 189–228.
- Ryder, Richard D. (2004): Speciesism revisited, In: *Think*, Heft 6/2004, 2. Jg., 83–92.
- Schluchter, Jan-René (2023): Tiere – Medien – Bildung. *Animal Studies und Medien(Pädagogik)*. In: Ders. (Hrsg.): *Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Medienpädagogik*. München: kopaed, 23–41.
- Singer, Peter (1997): Alle Tiere sind gleich. In: Krebs, Angelika (Hrsg.): *Naturethik: Grundtexte der gegenwärtigen tier- und ökoethischen Diskussion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 13–32.
- Schmiederer, Rolf (1971): *Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Sebastian, Marcel (2019): Subjekt oder Objekt? Ambivalente gesellschaftliche Mensch-Tier-Beziehungen als Resultat kultureller Aushandlungs- und Wandlungsprozesse. In: Diehl, Elke; Tuider, Jens (Hrsg.): *Haben Tiere Rechte? Aspekte und Dimensionen der Mensch-Tier-Beziehung*. Bonn: bpb, 69–81.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. 3. Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp.
- Stöcker, Christian; Lischka, Konrad (2018): Wie algorithmische Prozesse Öffentlichkeit strukturieren. In: Mohabbat Kar, Resa; Thapa, Basanta; Parycek, Peter (Hrsg.): *(Un)berechenbar? Algorithmen und Automatisierung in Staat und Gesellschaft*. Berlin: Kompetenzzentrum Öffentliche IT (ÖFIT), 364–391.
- Taylor, Nik (2013): *Humans, Animals, and Society. An Introduction to Human-Animal Studies*. New York: Latern Books.
- Theuer, Eberhart (2015): Tierrecht(e), Aktivismusrecht, Animal Law, Legal Animal Studies und HAS: Eine begriffliche Klärung unter besonderer Berücksichtigung der Analyse rechtlicher und sozialer Rahmenbedingungen von Tierrechtsaktivismus. In: Spannring, Reingard; Heuberger, Reinhard; Kompatscher, Gabriela; Oberprantacher, Andreas; Schachinger, Karin; Boucabeille, Alejandro (Hrsg.): *Tiere, Texte, Transformationen. Kritische Perspektiven der Human-Animal Studies*. Bielefeld: transcript, 353–382.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, 173–184.
- Zdfheute (2023a): Kein Verkauf von Hunde- und Katzenfleisch mehr auf bekanntem Tomohon-Markt in Indonesien. In: [instagram.com/zdfheute](https://www.instagram.com/p/CvDPnJnr9Xi/). Erstveröffentlichung: 23.07.2023. URL: <https://www.instagram.com/p/CvDPnJnr9Xi/> (Zugriff: 29.08.2023).
- Zdfheute (2023b): Fleischproduktion in Deutschland geht weiter zurück. In: [instagram.com/zdfheute](https://www.instagram.com/p/CvutzfGqugG/). Erstveröffentlichung: 09.08.2023. URL: <https://www.instagram.com/p/CvutzfGqugG/> (Zugriff: 29.08.2023).



## Zwischen Anthropomorphisierung und Ausrottung

### Die Inszenierung von Fischen in kinderliterarischen Erzählungen

Elisabeth Hollerweger

„[W]ie sehr unsere Vorstellungen von Tieren – gerade in unserer mediendominierten Gesellschaft – von Bildern und kulturell vermittelten Auffassungen abhängig“ (Chimaira 2013, 10) sind, manifestiert sich beispielhaft im Diskurs um den sogenannten „Nemo-Effekt“: Berichte über Zierfische in der Kanalisation (vgl. bgr 2010), über die steigende Nachfrage nach Clown-Fischen für Aquarien (vgl. Frentzen 2023) und über Studien, die derartige Korrelationen am Nachfolger *Findet Dorie* relativieren (vgl. Veríssimo et al. 2020), sind symptomatisch für die Eigendynamik, die eingängige Narrative entfalten können. Die spezifische Wirkungsmacht des Nemo-Narrativs liegt einerseits an der zur Entstehungszeit innovativen Machart des Films, andererseits aber auch an den Figuren, die diesen Handlungsraum beleben und eine Neuperspektivierung von Fischen in Kindermedien einleiten:

„Fische erschienen zumeist eben einfach als ‚Fisch‘ – Fisch als abstrakte Beute oder Köder, in stilisierter Erscheinung und zumeist ohne individuelle Persönlichkeiten. Der kleine Anemonenfisch Nemo, sein Vater Marlin und Doktorfisch Dorie als Leinwandberühmtheiten markieren hier eine besondere Zäsur.“ (Weber 2023, 160)

Diese Individualisierung der fischigen Held:innen trägt zu Identifikationspotential und Lebensweltbezug bei, denn: „Zwischenmenschliches begegnet dem Zuschauer geschuppt, beflosst und blubbernd – verfremdet eben und einer Parabel ähnlich.“ (Üing 2003) Welche Bedeutung fiktiven Fischen bei der Auseinandersetzung mit Zwischenmenschlichem zukommen kann, führen Nemo und Dorie prominent vor Augen und soll im Folgenden mit Blick auf kinderliterarische Erzählungen systematisch erschlossen werden. Dies scheint deshalb lohnenswert, weil Fische gerade durch ihre „Unverfügbarkeit [...] zu einer Projektionsfläche“ (Hoiß / Schluchter 2023, 11) werden und die damit verbundene Deutungsoffenheit dazu führt, dass sie unterschiedliche und durchaus komplexe Funktionen innerhalb der Geschichten einnehmen. Ausgehend von einer Unterteilung von Fischen als Identifikations-, Helfer- und Opferfiguren wird deshalb untersucht, wie die Unterwassertiere erzählerisch inszeniert und thematisch kontextualisiert werden, inwiefern sich darin Tier-Mensch-Verhältnisse manifestieren und welche didaktischen Lesarten daraus hervorgehen.

### Fische als Identifikationsfiguren

Die folgenden Beispiele mit Fischen als Identifikationsfiguren haben gemeinsam, dass die Tiere als „Chiffre für den Menschen“ (Haas 2000, 294) inszeniert werden, indem sie in einer

raum-zeitlich abgegrenzten und in sich geschlossenen Unterwasserwelt mit verschiedenen Problemen aus der kindlichen Lebenswelt konfrontiert sind. Durch ihre Erlebnisse, Erkenntnisse und Lösungen können sie als Rollenvorbilder fungieren, gleichzeitig wird durch die Verlagerung des Geschehens an einen unzugänglichen, fremden Handlungsort eine Distanzierung oder schrittweise Annäherung der Rezipient:innen ermöglicht.

Als Lionnis *Swimmy* 1965 mit dem deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet wurde, lobte die Jury nicht nur die „raffinierte [...] Aquarelltechnik“ (Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. 1965), mit der der Maler „vor den staunenden Kinderaugen den ganzen Zauber der Unterwasserwelt, das Flirrende und Bewegte des Meeres [entfaltet]“ (ebd.), sondern auch die über die Geschichte transportierte Moral: „Lustig und überraschend erfahren Kinder die Belehrung: ‚Einigkeit macht stark.‘ Auch wenn der Begriff *Belehrung* inzwischen negativer konnotiert ist, zeugen Empfehlungen (vgl. Hollstein / Sonnenmoser 2007, 77) und Neuauflagen, zum Beispiel als Kamishibai, von der anhaltenden Beliebtheit des Klassikers.

Das Geschehen wird bereits zu Beginn in räumlich und zeitlich unbestimmter Entfernung verortet: „Irgendwo in einer Ecke des Meeres lebte einmal ein Schwarm kleiner, aber glücklicher Fische.“ (Lionni 1964)<sup>1</sup> Die Charakterisierung des titelgebenden Protagonisten erfolgt dabei über die Abgrenzung von den anderen Fischen: „Sie waren alle rot. Nur einer von ihnen war schwarz. Schwarz wie die Schale einer Miesmuschel. Aber nicht nur in der Farbe unterschied er sich von seinen Brüdern und Schwestern. Er schwamm auch schneller.“ (ebd.) Die farbliche Andersartigkeit avanciert in Kombination mit der körperlichen Überlegenheit zu einem positiv konnotierten Alleinstellungsmerkmal, was bildlich dadurch unterstützt wird, dass Swimmys Körper anders als bei den anderen Fischen nicht nur aus Umrissen und einem angedeuteten Punkt besteht, sondern flächig ausgefüllt und mit einem detaillierten Auge versehen ist. Die Vernichtung des Schwarms durch einen Thunfisch, dem Swimmy als Einziger entkommen kann, bildet den Ausgangspunkt für die umfassende Erkundung des Meeres und seiner Bewohner, die mit sechs Doppelseiten den größten Teil der Erzählung einnimmt. Die dabei anzutreffende Vielfalt an Unterwasserphänomenen manifestiert sich im Bild durch die Variation von Farben, Formen und Hintergründen und im Text durch ebenso überraschende wie unterschiedliche Vergleiche, zum Beispiel „als wäre sie aus Glas“, „eine Art lebenden Schaufelbagger“, „einen prächtigen Märchenwald“, „wie rosa Palmen“ (ebd.). Ähnlich wie zuvor der Verlust seiner Artgenossen leitet schließlich die Begegnung mit einem weiteren Schwarm roter Fische einen Wendepunkt ein. Bereichert durch eigene Erfahrungen und getrieben von dem Wunsch, die „große Welt der Wunder“ auch den anderen zuteil werden zu lassen statt ihre Angst zu akzeptieren, findet Swimmy mit der Formierung des Schwarms als „Fisch aus Fischen“ eine Lösung für gemeinsame Entdeckungen und selber als wachsames Auge erstmals einen festen Platz.

Die Inszenierung von Anderssein als Privileg, die nachvollziehbare Entwicklung des Protagonisten, die Ästhetik der Text- und Bildsprache sowie die Metaphorik der Geschichte bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für das literarische Lernen und Verstehen, werden in

1 Da die Bilderbücher keine Seitenzahlen aufweisen, wird auf eine Seitenangabe verzichtet.

verbreiteten Praxismodellen aber überlagert von einer werkentfremdenden Fokussierung auf Freundschaft und Vertrauen (vgl. z. B. Lohr / Schmeiler 2013; Happel 2019). Obwohl der Text *Swimmy* klar als Anführer inszeniert („Da Swimmy den kleinen roten Fischen gefiel, befolgten sie seine Anweisungen.“ (Lionni 1964)), fußt die didaktische Aufbereitung auf der Kernthese: „Er [...] schließt schnell neue Freundschaften. Das ist offensichtlich eine Stärke von ihm.“ (Happel 2019, 7) Diese erklärende Schwerpunktverschiebung reduziert den selbstbewussten tierischen Helden auf eine pädagogisch wertvolle Charaktereigenschaft, die in der Erzählung überhaupt nicht angelegt ist. Während das Thema Freundschaft zum Beispiel über Lionnis *Fisch ist Fisch* wesentlich schlüssiger zu erarbeiten wäre, scheinen im Umgang mit *Swimmy* die Entwicklung der Figur und ihre Verortung im natürlichen Lebensraum ergiebiger. Darauf aufbauend lassen sich vermenschlichende Textstellen zum Beispiel zu Swimmys Gefühlen auch hinsichtlich der damit einhergehenden Vorstellung von Fischen hinterfragen: „Was denkst du über den Satz ‚Erschrocken, traurig und einsam wedelte der kleine Swimmy hinaus ins große, große Meer.? Welchen Eindruck bekommst du dadurch von dem Fisch?“

Noch weitere Kreise als Lionni *Swimmy* zieht Pfisters *Regenbogenfisch*, für den bis heute gilt: „Im Reich der Bilderbuchtiere schwimmt einer ganz oben. Seit Jahren ist der ‚Regenbogenfisch‘ ein richtiger Megastar.“ (Mieles 1998) Dass der eher durch Zufall aus einer Eulenzeichnung entstandene Meeresbewohner zu einem „Globalplayer des Bilderbuchs“ (Voss 2017) avanciert ist, liegt nicht zuletzt daran, dass er das Plädoyer vom vermeintlichen Glück des Teilens ebenso wirkungsvoll unter seinen Fans verbreitet wie innerhalb der Geschichte seine Glitzerschuppen.

Wie Lionni leitet auch Pfister seine Erzählung über die Vorstellung von Lebensraum und Bewohner ein: „Weit draußen im Meer lebt ein Fisch.“ (Pfister 1992) Während die Ortsangabe das Geschehen in einer unbestimmten Entfernung lokalisiert, suggeriert das Präsens eine Gleichzeitigkeit von Erzählzeit und erzählter Zeit. Wird Swimmys optische Abweichung mit körperlicher Stärke kombiniert und nicht explizit gewertet, ist das andersartige Aussehen des Regenbogenfisches mit eindeutig positiven Attributen besetzt, geht aber mit negativen Charaktereigenschaften einher: „Er ist der schönste Fisch im ganzen Ozean. Die anderen nennen ihn Regenbogenfisch. Doch er kümmert sich nicht um sie. Stolz lässt er seine Schuppen glitzern.“ (ebd.)

Pfisters Intention, einen Helden zu konzipieren, mit dem man sich „identifizieren kann, weil er eben, wie wir alle, seine Fehler und Schwächen hat“ (Voss 2017), realisiert sich letztlich in einer extrinsisch motivierten Entwicklung der Figur vom schönsten zum einsamsten zum glücklichsten Fisch im Meer, die Einzigartigkeit als Makel suggeriert, dem „weisen Tintenfisch“ als moralisch überlegenem Ratgeber Recht gibt und auch den Adressat:innen jegliche Eigenständigkeit bei der Problemlösung abspricht. Mindestens so interessant wie die Vorannahmen zu Fischen sind also die Vorannahmen zu kindlichen Rezipient:innen, die der Regenbogenfisch transportiert.

Entsprechend kritisch wurde Pfisters Kassenschlager auch als „sozialistisches Lehrstück par excellence“ (Bronsky 2017) und sogar als „toxic“ (Welch 2019) eingeordnet. Bronsky bezieht



sich dabei vor allem auf die Dynamik zwischen den Meeresbewohnern: „So mobben die neidischen Fische den Bevorteilten so lange, bis er von seinem Schatz abgibt und alle gleich stark glitzern. Erst dann haben sie ihn lieb.“ (Bronsky 2017) Welch hebt zusätzlich die damit einhergehende Einschränkung von Individualität hervor: „he only gets truly ostracized because he won't hand over his body parts on demand, in the name of equality.“ (Welch 2019)

Derartige Deutungen bleiben in den didaktischen Materialien zu dem Bilderbuch gänzlich unberücksichtigt. Im Bestreben, verschiedene Bildungsbereiche abzudecken, finden sich neben diversen Spielvorschlägen rund um die Themen Gefühle, Teilen und Freundschaft auch Bastelideen vom Ausschneidebogen (vgl. Emde 2015, 27) bis hin zur Nähanleitung (vgl. Fries 2017, 11) sowie auf das Sprachhandeln bezogene Aufgaben wie Wörter angeln (vgl. Emde 2015, 11) oder Beschwerdebrief schreiben (vgl. Fries 2017, 40), deren Zusammenhang zum Buch oft sehr gewollt erscheint. Die Verbreitung des Regenbogenfisches in Kinder- und Klassenzimmern stellt demnach ein Musterbeispiel für die Mechanismen eines von Erwachsenen dominierten Bilderbuchmarktes dar, auf dem plakative, mit Glitzerfolie unterlegte Botschaften als das gelten, was Kindern fürs Leben mitgegeben werden soll.

Einen Gegenpol dazu bildet die *Regenbogenfisch*-Parodie *Leuchte, kleiner Glitzerfisch*, deren sarkastischer Umgang mit der Vorlage bereits in den einleitenden Sätzen deutlich wird: „Ganz weit unten in den Tiefen des Meeres gibt es Algen und Korallen, eine große Stille – und massenhaft kleine Fische. Einer von ihnen ist Piranju.“ (Huneman / Guettier 1998) Im Gegensatz zu Swimmy und dem Regenbogenfisch weist Piranju keine äußerlichen Besonderheiten auf, sondern hat wie alle anderen nur „eine hübsche, goldglitzernde Schuppe auf dem Rücken.“ Was ihn von der Masse abhebt, ist gerade deshalb der Wunsch „ein besonderer Fisch [...] ein Stör – oder auf jeden Fall ein Star“ (ebd.) zu sein, für dessen Realisierung er sich schließlich ähnlich wie der Regenbogenfisch Rat sucht. Statt einer klaren Handlungsanweisung erhält Piranju vom klugen Kraken Kwrtax lediglich den „bedeutungsvollen“ Hinweis „du bist jung, du kannst schnell schwimmen und du hast scharfe Zähne...“ (ebd.), der nicht nur den Protagonisten, sondern auch die Rezipient:innen anregt, eigene Rückschlüsse zu ziehen. Dass Piranju daraufhin alle seine Artgenossen auffrisst, um sich an ihren Glitzerschuppen zu bereichern und sein Ziel, ein „außergewöhnlicher Fisch zu sein“, zu erreichen, mag in einer pädagogischen Betrachtung des Fisches als Identifikationsfigur zwar moralisch verwerflich erscheinen, fordert aber zu einer Positionierung heraus, die auch in Bezug zu natürlichem Verhalten von Fischen gesetzt werden kann, um den bewussten Umgang mit Fiktionalität (vgl. Spinner 2006) und insbesondere mit den Inszenierungsstrategien zu fördern. Pfisters harmonisierendem Happy End setzt Huneman darüber hinaus eine originelle Wendung entgegen, indem der grenzenlos stolze Piranju schließlich seinerseits vom Kraken Kwrtax als Leselampe vereinnahmt wird. Dieser zynische Umgang mit der Vorlage spiegelt sich nicht nur in Handlungsverlauf, Figurenkonzeption und ironischer Sprache, sondern auch den cartoonhaften Bildern wider, die mit ihren klaren Konturen und ihrer Reduktion auf die Mimik der Figuren einen deutlichen Kontrast zu Pfisters verschwimmenden Aquarellzeichnungen bilden.

Mit seiner Dekonstruktion der Erzählung provoziert Hunemann also einen kritischen Umgang mit vorschnellen Lösungen und gesellschaftskonformen Botschaften und liefert damit auch für den Unterricht ergiebige Impulse, um Kinder zur kritischen Auseinandersetzung mit Geschichten, den durch Fische transportierten Botschaften und damit einer Metareflexion anzuregen. Im Vergleich von Regenbogenfisch und Piranju ließen sich beispielsweise Handlungselemente, Figurenkonstellationen, Sprachbesonderheiten und Metaphorik erarbeiten und literarische Gespräche anregen, die die „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2006, 12) bereits im Vor- und Grundschulalter erfahrbar machen. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, inwiefern die junge Zielgruppe die Vermenschlichung von Fischen bzw. die Verlagerung von menschlichen Themen in die Tiefen des Ozeans überhaupt bewusst wahrnimmt und bewertet.

Anders als die wirkungsmächtigen Marktführer hebt sich *Flunkerfisch* des Erfolgsduos Scheffler / Donaldson gerade nicht durch äußerliche Merkmale von der Masse ab, sondern durch seine besondere Erzählfähigkeit: „Er sah nicht nach viel aus, grau und schuppig war er bloß. Doch wenn er erst mal redete, dann gab's auch was zu hören, denn Flunkerfisch war klein, doch seine Fantasie war groß.“ (Scheffler / Donaldson 2007) Diese Abkehr von oberflächlichen Zuordnungen wirkt sich auf die Originalität von Figurenzeichnung und Handlungslogik insofern aus, als Flunkerfisch als ständig zu spät kommender Chaot inszeniert wird, dessen ausschweifende Ausreden sich im Meer so weit verbreiten, dass sie ihm letztlich den Weg nach Hause weisen, als er von Fischen gefangen und fernab der vertrauten Umgebung wieder ins Wasser geworfen wird. Die Darstellung menschlicher Handlungsmacht unterscheidet *Flunkerfisch* von den zuvor beleuchteten Geschichten, beschränkt sich aber darauf, dass die Männer den – von ihnen auch so benannten – Flunkerfisch für nicht verwertbar halten und deshalb freilassen. Der in kräftigen bunten Farben ausgestaltete Artenreichtum der Unterwasserwelt wird dabei zum Rahmen der Rückverfolgung seiner Geschichte, die von den Sardellen über Garnele, Wal, Hering, Aal, Hummer, Seehund, Seestern, Butt und schließlich wieder zu seiner Lehrerin Frau Peterfisch führt. Das Booklet zu den Kamishibai-Bilderbuchkarten (vgl. Sinnwell-Backes 2022) setzt zwar Impulse für eine kleinschrittige Auseinandersetzung mit den einzelnen Seiten, bleibt dabei insbesondere hinsichtlich der Vermenschlichung der Fischfigur und der Mensch-Tier-Beziehung ausbaufähig. Statt zu fragen „Was machen die Männer auf dem Boot? Wie viele Männer sind zu erkennen?“ wäre der Blick viel konkreter auf die Handlungsmotivation der Fischer und das Schicksal der Fische im Netz zu lenken, zum Beispiel durch Fragen wie: „Warum fangen die Männer Fische in ihrem Netz? Was denkst du darüber? Warum lassen sie Flunkerfisch wieder frei, die anderen Fische aber nicht? Wie geht es den Fischen, die im Netz zurückbleiben?“ Darüber hinaus lassen sich u. a. das Verhältnis von erzählten und erlebten Geschichten innerhalb der Handlungslogik sowie Flunkerfischs ‚kreativer‘ Umgang mit der Wahrheit thematisieren und auf die Lebenswelt der Schüler:innen übertragen, um für Funktionen und Wirkungsmechanismen der Anthropomorphisierung zu sensibilisieren.

## Fische als Helferfiguren

Während in Erzählungen mit anthropomorphisierten Fischen als Identifikationsfiguren menschliche Akteur:innen gar nicht oder nur als dramaturgisches Element vorkommen, ist die Inszenierung von Fischen als Helferfiguren gerade dadurch geprägt, dass in der Beziehung zwischen Menschen und Fischen existentielle Entwicklungsthemen verarbeitet werden, Fische also als realistische Tiere und vielschichtige Bedeutungsträger in Erscheinung treten. Neben Bilderbüchern wie *Alfie und der Clownfisch* (Bell / Colpoys 2020) und *Ein eiskalter Fisch* (Angel / Kihl 2020) sind es vor allem Kinderromane, in denen diese Funktion von Fischen als Helfer kindlicher Rollenvorbilder ausgestaltet wird.

Einer dieser Kinderromane ist Baischs *Anton taucht ab*, dessen Nominierung für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2011 u. a. mit der Relevanz des Fisches für den Protagonisten begründet wurde: „Erst die Bekanntschaft mit einem Fisch, dem er treuherzig seine Reflexionen mitteilt, eröffnet Anton den Zugang zu einer ganz realen Welt.“ (Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. 2011) Dieser Zugang zur realen Welt erfolgt in mehreren Schritten, bei denen der Fisch jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllt. Denn während Anton die ersten Tage des Campingurlaubs mit seinen Großeltern vor allem darauf fokussiert ist, sich selbst zu bedauern, alles schrecklich zu finden und Zeit totzuschlagen, initiiert der von seinem Opa gefangene Fisch einen Perspektivwechsel. Der „Ort ohne Swimmingpool, an dem es keine Ratte ausgehalten hätte“ (Baisch 2010, 9), wird in Gesellschaft des Fisches plötzlich zur sehenswerten Attraktion: „Erstmal wollte ich ihm alle Angebote vom Campingplatz zeigen. Das hätte Piranha gut gefallen.“ (ebd., 46) Neben seiner räumlichen Umgebung nimmt Anton auch die Beziehung zu seinen Großeltern bewusster wahr. Denn um den ‚Piranha‘ getauften Barsch behalten zu können, setzt er sich ihnen gegenüber erstmals vehement durch, sodass sich die konträren Vorstellungen vom kindlichen Ferienglück zunehmend annähern. Wirkt sich der Fisch auf die Interaktion zwischen Großeltern und Enkel also unmittelbar aus, bringt Anton seine Kränkung durch seinen Vater in einem Spiel mit dem Fisch zum Ausdruck: „Ich wollte Piranha beibringen, dass er sagt: ‚Anton, du kapiertest das niiiiee!‘ So wie Papa das immer sagt. [...] Piranha zuckte zurück. Er fand das doof. Recht hatte er.“ (ebd., 68) Nicht zuletzt arbeitet Anton durch die Verteidigung des Fisches gegen seinen Kontrahenten „Pudel“ auch ein mit der Mutter verbundenes Kindheitstrauma auf, indem er sich zunächst explizit erinnert, was zuvor nur angedeutet wird: „Niemals wollte ich derjenige sein, der einen anderen schüttelt. Oder haut oder tritt. Niemals wollte ich einen anderen so zum Weinen bringen.“ (ebd., 78) Diesen als Fünfjähriger getätigten Schwur kann er schließlich anlassbezogen erweitern: „Ich war stolz. Ich hatte gegen den Starken gekämpft. Für den Schwachen. [...] Ich schwöre, dass ich Gewalt abschaffen werde. Gewalt gegen Kinder und Schwache und Fische. Gewalt gegen Starke und sehr Doofe schaffe ich aber nicht ab.“ (ebd., 84 f.) Der Fisch wird damit für Anton zum Vehikel, um einen neuen Zugang zu seinen Familienmitgliedern zu bekommen, sich auf dem Campingplatz unter Gleichaltrigen zu behaupten und sein eigenes Wertesystem weiterzuentwickeln. Kinder, Schwache und Fische ordnet er dabei

ohne Unterscheidung von Mensch und Tier als schutzbedürftig ein und bezieht aus der Erfahrung, dass er nicht mehr zu dieser Gruppe gehört, sondern sich aktiv für diese Gruppe einsetzen kann, Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit.

Gleichzeitig verändert die neue Verantwortung für ein Lebewesen zunehmend den zuvor selbstbezogenen Umgang mit elektronischen Geräten. So baut Anton nicht nur seinen Power Racer X3C so um, dass er den Fisch in seinem Gurkenglas durch die Gegend fahren kann, sondern verlagert das titelgebende „Abtauchen“ zunehmend von der virtuellen in die reale Welt. Der Fokus verschiebt sich bereits kurz nachdem der Großvater den Fisch gefangen hat: „Den Nachmittag über blieb ich beim Fisch, damit er nicht so alleine war. Wir spielten zusammen Im-Kreis-Schwimmen oder er stand auf der Stelle und ich zeigte ihm mein Computerspiel.“ (ebd., 25) Indem er sein eigenes Alleinsein auf den Fisch projiziert, ist er in der Lage, es durch den Fisch zu überwinden und alternative Spielideen wahrzunehmen. Die Übertragung der eigenen Gefühle auf Piranha setzt sich auch beim gemeinsamen Abtauchen in einem Waschbecken fort, bei dem sich Mensch und Fisch in ihrer Andersartigkeit auf besondere Weise verbinden und damit eine *companionship* im Sinne Haraways (2016) eingehen:

Ich holte tief Luft. Und dann tauchte ich ab und tauchte mit Piranha. [...] Manchmal kam er bis zur Taucherbrille und stupste dagegen. [...] Es war bestimmt ein Fischegruß. So, wie bei den Menschen sich manchmal Kumpels schubsen. [...] Ich freute mich mit ihm, weil es ihn glücklich machte. (Baisch 2010, 73)

Die neue haptische Qualität, die das Abtauchen hier erhält, findet bei Piranhas Freilassung im See ihren Höhepunkt, bei der Anton seinen tiefen Ekel gegenüber der „Brühe“ (ebd., 27) überwindet, um seinen Fisch gebührend zu verabschieden: „Aber ich wollte noch ein bisschen in Piranhas Nähe bleiben. Er war schließlich auch fast eine Woche in meiner Nähe geblieben.“ (ebd., 60) Dass mit dem Abtauchen in den See für Anton auch andere Knoten platzen, zeigt sich im Abschiedsgespräch und der Verabredung mit Marie, der er zuvor eher befangen begegnet ist.

Der Fisch ist in *Anton taucht ab* also als konkreter individualisierter Bezugspunkt konzipiert, der die Entwicklung des Protagonisten initiiert, begleitet und spiegelt. Dies wird in der Lehrerhandreichung zum Buch in der Übersicht über Themen und Motive umfassend berücksichtigt (vgl. Buck 2012, 3), in den Materialien allerdings kaum umgesetzt. Stattdessen fokussieren sich die Fragen auf die natürlichen Bedürfnisse des Fisches (vgl. Schulze-Erdei / Jessberger 2018, 34), auf Gewalt gegenüber Lebewesen (vgl. ebd., 38–40) und auf die allgemeine Meinung der Schüler:innen zu Freundschaften mit Tieren, die zwar Grundideen der Human-Animal Studies aufgreifen, aber eher vom Text wegführen als zu seiner Erschließung beitragen. Um Perspektiven der Human-Animal Studies zu berücksichtigen, ohne den literarischen Gegenstand zu vernachlässigen, wäre eine differenzierte Analyse des Tier-Mensch-Verhältnisses im Roman notwendig, die sich an Fragen orientieren kann wie zum Beispiel: „Wie würdest du die Beziehung zwischen Anton und Piranha beschreiben?

Welche ähnlichen Situationen hast du schon einmal mit einem Tier erlebt? Wofür braucht Anton Piranha, wofür braucht Piranha Anton? Was denkst du: Wie geht es Piranha während seiner Zeit im Gürkenglas? Welche Formen von Gewalt kommen in der Geschichte vor? Welche Rolle kommt Piranha in diesem Zusammenhang zu? Welche Parallelen gibt es dazu in deiner Lebenswelt?“

Vor allem im Paratext kommen Fische in Fabsits *Der Goldfisch ist unschuldig* zur Geltung: Neben dem Titel und dem Coverbild zieren sie das vordere und hintere Vorsatzblatt und werden als grafische Elemente sowohl zur Nummerierung der Kapitel als auch zur Abgrenzung von einzelnen Abschnitten innerhalb eines Kapitels eingesetzt. Diese bildliche Fischvielfalt findet im Text keine Entsprechung, denn der titelgebende Goldfisch Goldie wird bereits am Ende des ersten Kapitels freigelassen. Dieser scheinbare Widerspruch löst sich allerdings auf in der Funktion des Fisches als zentrales Element eines übergreifenden Handlungsmusters, in dem sich Henris hilfloser Umgang mit der Depression seines Vaters manifestiert. Indem er aus „Verzweiflung und Wut“ (Fabsits 2018, 23) Goldie aus dem Fenster im dritten Stock wirft, weil sein Vater „kein einziges Wort mehr mit mir sprach“ und „seit Wochen nur den blöden Goldfisch anschaute, mich aber nicht“ (ebd., 12), versucht er letztlich Symptome zu bekämpfen, deren Ursachen für ihn weniger greifbar sind als das Goldfischglas. Die Unzulänglichkeit seiner Bemühungen, die ihm in der einleitenden Fischepisode dadurch deutlich wird, dass sein Vater sowieso weiterhin „stundenlang dorthin starrt, wo das Goldfischglas stand“ (ebd., 40), nimmt er im entschlossenen Kampf gegen die Widrigkeiten des Lebens sowie diverse Gegenspieler kaum wahr. Der Goldfisch steht damit stellvertretend für verschiedene Übersprunghandlungen, die Henris eigentliches Problem zwischenzeitlich in den Hintergrund treten lassen und bei denen er sich meist erfolgreicher bewähren kann als im Kontakt mit seinem Vater.

Darüber hinaus bildet der aus dem Fenster geworfene Fisch den Ausgangspunkt für Henris Kontaktaufnahme zum Hausmeister Signore Montesanto. Dieser fängt nicht nur den entsorgten Goldfisch, sondern auch Henri in verschiedenen Krisenmomenten auf und entwickelt sich zwischenzeitlich zur einzig stabilen Bezugsperson. Nicht zuletzt wird auch Goldies – auf Fensterwurf und Rettung folgendes – Schicksal in einen größeren Deutungszusammenhang eingeordnet. So ist ihre Freilassung nicht Teil der Ich-Erzählung, sondern Inhalt des ersten Briefes von Henri an seinen Vater und bildet den Auftakt für eine einseitige Kommunikation, die die Geschichte um gezielt adressierte Innensichten ergänzt. Dass Goldie zunächst im Topf bleibt statt in den Teich zu schwimmen, dass sie daraufhin von einem Hund erfasst wird und erst nachdem er sie unfreiwillig wieder ausspuckt das Weite sucht, wirkt in seiner Absurdität wie eine Vorausdeutung auf die überraschenden Wendungen, mit denen auch Henri immer wieder konfrontiert ist. Signore Montesanto nutzt Goldies Beispiel zudem zur Bestätigung und Veranschaulichung der allgemeingültigen Überzeugung „Die Freiheit ist eine gefährliche Sache.“ (ebd., 16), in deren Wiederholung und Erweiterung sich am Ende Henris neu gewonnenen Erkenntnisse niederschlagen:

Der Zug ratterte an einem Teich vorbei und ich musste an Goldie denken.

„Ob es Goldie gut geht?“ Der Signore murmelte: „Wer kann das schon sagen? Die Freiheit ist eine gefährliche Sache.“

Ich dachte an Papa und an seine Zeit auf dem Sofa. [...] „Ja“, sagte ich. „Aber die Angst vor der Freiheit ist noch viel gefährlicher!“ (ebd., 169)

Der Überraschungseffekt, den der Roman durch die Diskrepanz zwischen Paratext und Text bietet, bringt der 10-jährige Justus in seiner *ZEIT* Leo-Rezension auf den Punkt: „Der Titel des Buches klang so lustig. Deshalb war ich überrascht, wie ernst sein Thema in Wahrheit war. Das Buch hat mich ganz nachdenklich gemacht.“ (Justus 2019, o. S.) Für den didaktischen Umgang mit dem Buch wird im Unterrichtsmaterial deshalb ein identitätsorientiertes Setting vorgeschlagen, in dem die Schüler:innen ihre eigenen Schwerpunkte setzen können (vgl. Hollerweger 2020).

Anders als für Anton und Henri ist für Jette in Raschkes *Schlafen Fische?* nicht ein einzelner Fisch von Bedeutung, sondern die titelgebende Frage, deren Deutungsspektrum sich erst in den wiederkehrenden Reflexionen nach und nach erschließt. Die Erzählung setzt kurz nach Jettes zehntem Geburtstag ein, an dem ihr Bruder Emil bereits verstorben ist und besteht aus Alltagsschilderungen, Erinnerungen, Überlegungen und Gefühlsäußerungen der kindlichen Ich-Erzählerin.

Ihr Interesse am Schlaf von Fischen geht zurück auf ein Ferienerlebnis mit Vater und Bruder, im Rahmen dessen Jette sich erstmals der Wissenslücken ihres Vaters bewusst wird:

Und ich habe Papa gefragt: „Papa, schlafen Fische eigentlich auch?“

Papa hat mich ganz komisch angeschaut und irgendwas gebrummt. Da war mir klar, dass er es selbst nicht wusste. [...] Papa weiß einiges nicht, das habe ich mittlerweile festgestellt. (Raschke 2017, 29 f.)

Ist die erinnerte Situation geprägt von einer neugierigen Annäherung an die Natur, einer von eigenen Erfahrungen ausgehenden Einschätzung der Bedürfnisse von Fischen und einem damit verbundenen Verantwortungsgefühl, stellt sich in der Situation des Erinnerns zunehmend eine Frustration über die Unzulänglichkeit des Vaters ein, der auf die für Jette entscheidenden Fragen keine zufriedenstellenden Antworten geben kann. Der Befangenheit der Erwachsenen setzt Jette schon zu Lebzeiten ihres Bruders einen offenen Umgang mit dem Tod entgegen, der sich unter anderem im gemeinsamen Beerdigungsspiel niederschlägt. In der Erinnerung daran ist die Erinnerung an die väterliche Wissenslücke erneut eingebettet und regt weiterführende Erörterungen mit dem todkranken Bruder an:

„Ich werde zum Beispiel erzählen, [...] wie wir im Urlaub diesen Staudamm gebaut haben und Papa nicht wusste, ob Fische schlafen.“

„Schlafen Fische denn?“

„Ich weiß nicht. Aber ich nehme es mal an.“ [...]

„Ist schlafen so wie tot sein?“

„Vielleicht. Nur dass man nicht mehr aufwacht.“ (ebd., 40)

Ähnlich wie Jette versucht auch Emil aus seinen Einschlafritualen Rückschlüsse auf die Wasserbewohner zu ziehen und sich die für ihn relevanten Zusammenhänge zu erschließen. Die Fragen und Spekulationen zeugen von einem konstant ernsthaften Interesse der Kinder, sodass der Schlaf der Fische und der bevorstehende Tod des Bruders letztlich wie gleichwertige Rätsel in einem übergeordneten System erscheinen.

Im vorletzten der von 10 an rückwärts durchnummerierten Kapitel findet Jette zumindest auf die Frage nach dem Schlaf der Fische eine Antwort: „Fische schlafen übrigens wirklich. Wann sollten sie sonst auch träumen? Sie verkriechen sich dazu im Meeresboden oder in Felsspalten und kleinen Höhlen unter Wasser. Damit niemand sie stört.“ (ebd., 54)

Unmittelbar mit dieser Gewissheit einher geht schließlich auch eine hoffnungsvolle und ganzheitliche Vorstellung von Emils postmortaler Existenz:

Ich stelle mir jetzt also vor, dass irgendein Wurm, der irgendeinen anderen Wurm gegessen hat, der wiederum an Emil rumgeknabbert hat – also dieser Wurm [...] wandert aus. [...] ans Meer! [...] Ein Fisch kommt vorbei, und weil es kein dummer Fisch ist, sondern ein total schlauer, stibzt er sich den Wurm ganz vorsichtig vom Angelhaken und nimmt ihn mit nach Hause. Dort isst er ihn dann. Ganz in Ruhe. Und dann legt er sich schlafen. Und Emil, der ja irgendwie in dem Wurm in dem Fisch drinnen ist, der schläft jetzt auch... (ebd., 58)

In der Auseinandersetzung mit der titelgebenden Frage spiegelt sich also Jettes Trauerprozess wider, sodass Fische vor allem als Imaginations- und Erinnerungsimpuls von Bedeutung sind, ohne tatsächlich in Erscheinung zu treten. Zu Helferfiguren werden sie somit eher indirekt durch ihre Stellvertreterfunktion in der Verarbeitung von Emils Tod. Die damit verbundene Polyvalenz der Fische findet in der Materialmappe keine Berücksichtigung, stattdessen wird die Geschichte als Impuls aufgefasst, um über den Tod und die eigenen Beerdigungsvorstellungen ins Gespräch zu kommen (vgl. Bruckbauer 2015). Eine solche Reduktion der Erzählung auf ihre Funktion als Themenlieferant sowie die damit verbundene Verpflichtung der Schüler:innen, sich im schulischen Kontext mit sehr sensiblen Fragen zu befassen, ließe sich u. a. durch eine an den Human-Animal Studies orientierte Auseinandersetzung mit dem Roman vermeiden. Diese kann ganz basal auf Fragen zum Titel aufbauen wie zum Beispiel: „Was denkst du: Warum heißt das Buch *Schlafen Fische*?? Welche Bedeutung kommt Fischen in der Geschichte zu? Ersetze die Fische durch ein anderes Tier und überlege, wie sich das auf die entsprechenden Textstellen auswirken würde! Welche Möglichkeiten bieten die Fische für die Erzählung, die andere Tiere gegebenenfalls nicht bieten?“

## Fische als Opferfiguren

Wenn Fische als Leidtragende menschlicher Umweltzerstörung dargestellt werden, nehmen sie anders als zum Beispiel der Eisbär (vgl. u. a. Hagn 2020) keine empathiefördernde Hauptrolle ein, sondern tauchen häufig im Schwarm als eindrucksvolle Hintergrundkulisse der Zerstörung auf – und das im ganz wörtlichen Sinne, denn so lange die Welt sich im Gleichgewicht befindet, bleiben sie den Menschen verborgen. Diese ungewohnte Sichtbarkeit, das Massensterben und die relative Bedeutungslosigkeit des Einzelwesens machen Fische zum wiederkehrenden Repertoire kulturkritischer Metadiskurse, die laut Zapf kulturelle Fehlentwicklungen entlarven (vgl. Zapf 2008, 33).

Dies zeigt sich in Umweltkrimis, in denen das Sterben oder die Abwesenheit von Fischen Indizien für verbrecherische Machenschaften in den Gewässern liefern. So bildet die Entdeckung verendeter Fische im Band *Giftgefahr unter Wasser* (Poßberg 2014) der Reihe *Die grünen Piraten* ein handlungsauslösendes Ereignis, das sowohl im Text als auch im Bild ausgestaltet wird:

„Guckt euch das an“, sagte [Pauline] heiser. „Das sind ja lauter tote Fische!“

„Mein Gott, das sind ja hunderte!“ Flora war völlig fassungslos. „Wie schrecklich! Und da hinten sind noch mehr!“

„Die sehen wirklich ziemlich... tot aus“, stellte Ben trocken fest und fuhr sich durch die blonden Stoppelhaare. „Was ist hier bloß passiert?“ (ebd., 8 f.)

Dagegen ist es in *Fette Fische* (Hiaasen 2005) die plötzliche Abwesenheit der „kleinen grünen Elritzen, die sonst immer hier sind“ (ebd., 160), die den bestehenden Verdacht auf unrechtmäßige Abwasserentsorgung im Meer verstärkt. Neben der als temporär wahrgenommenen Beeinträchtigung des Wassers wird das Verschwinden einzelner Fischarten aber auch als Symptom für grundsätzlichere Probleme in den Fokus gerückt:

„Ich wette, hier hat sich schon seit Ewigkeiten kein Hammelfisch mehr gezeigt. Das hat viele Gründe: Fischfallen, Umweltverschmutzung, zu viele Boote. Das passiert immer, wenn die Leute einen besonderen Ort entdecken, der noch unberührt und voller Leben ist – sie trampeln ihn zu Tode.“ (ebd., 120)

Werden Fische in den Umweltkrimis also explizit als Symptome menschlichen Raubbaus an der Natur thematisiert, erscheinen sie in der Kulturillustration *Polymeer* (Klobouk 2012) ausschließlich auf der Bildebene. Während im Zentrum des Werkes der Untergang Hollands als Folge des Klimawandels steht und der Plastikteppich im Meer letztlich die neue Anlaufstelle für die Heimatlosen wird, führen die multiszenischen und detailgenauen Unterwasserbilder die Auswirkungen menschlicher Hinterlassenschaften auf die Tierwelt schonungslos vor Augen: Fische, die in Metallteilen feststecken, die Schaumstofffüllung eines Polstersessels und Plastiktüten fressen oder bereits verendet sind, verdeutlichen, wie Müllpartikel den Meerestieren unter Wasser als vermeintliches Futter oder aber als Einschränkung ihrer



Bewegungsfreiheit im wahrsten Sinne des Wortes zum Verhängnis werden. Stellt der erfundene Magnetismus, der die Plastikteile zur Insel verschmelzen lässt, für das menschliche Problem eine Lösung dar, ist er für die sowieso schon geschädigten Meerestiere ein letzter Vernichtungsschlag, da sie aufgrund des gefressenen Plastiks ebenfalls angezogen und als Kadaver in die bunte Inselmasse eingeschlossen werden.

Wird das Fischsterben hier durch die synchrone Erzählweise direkt miterlebbar, gehört die Existenz von Fischen im Umweltklassiker *Der Lorax* (Dr. Seuss 2012) bereits der Vergangenheit an. Im erzählten Rückblick des Einstlers wird deutlich, dass nicht nur der titelgebende Lorax, sondern vor ihm bereits Braunfelliwullis, Schwippschwäne und Summerfische dem aus Profitgier zerstörten Trüffelwald entschwunden sind. Die Fische nehmen dabei insofern eine Sonderrolle ein, als sie anders als Säugetiere und Vögel ihr Element verlassen müssen (vgl. Bergthaller 2007), um der Verschmutzung zu entfliehen und damit einen anderen Tod dem im dreckigen Wasser vorziehen:

Er [der Schlamm] fließt in den Teich, wo der Summerfisch lebt! / Jetzt summt er nicht mehr, denn sein Mund ist verklebt. / Drum lass ich ihn gehen, auf Flossen wird's schwierig, doch er braucht frisches Wasser, denn das hier ist schmierig. (Dr. Seuss 2012)

Die Entwicklung vom Idyll zur Todeszone spiegelt sich sowohl im Bilderbuch als auch im Animationsfilm in der Gestik und Mimik der Summerfische wider, die damit die letzte Art sind, die aus dem Tal flieht.

Die Entwicklung von Populationsdichte zur Ausrottung, die im *Lorax* retrospektiv in einer Binnenhandlung erzählt wird, gestaltet der elfteilige Comicstrip *Die Geschichte von Noah und Aila* in chronologischer Abfolge mit mehreren größeren Zeitsprüngen aus. Die Fiktion ist eingebettet in das appellative Sachbuch *Was wird aus uns? Die Welt ohne Fische* (Kurlansky / Stockton 2013) und dient einer narrativen Aufbereitung der in den einzelnen Kapiteln zusammengetragenen Fakten. Die Geschichte wird entlang des Lebens von Aila erzählt, die im ersten Teil als kleines Mädchen mit ihrem Vater ihren ersten Fisch fängt und aus Artenschutzgründen wieder freilässt und im elften Teil von ihrer eigenen Tochter gefragt wird: „Mama? Was ist denn ein Fisch?“ (ebd., 166). Ihr Erwachsenwerden wird begleitet von den vergeblichen Versuchen ihres Vaters, auf die Problematik aufmerksam zu machen und dem Erfindungsreichtum der Fischer und Köche, die Profit über Artenschutz stellen, dem Meer immer das abtrotzen, was es gerade hergibt – sei es Heilbutt, Papageifisch, Hering, Aal, Krill, Quallen oder Schildkröte. Noahs Warnungen werden dadurch immer wieder relativiert, denn kritikwürdig und katastrophal ist die Entwicklung nur für diejenigen, die eine artenreiche Unterwasserwelt als erhaltenswertes Gut betrachten. Die nachkommende Generation kann hingegen nichts vermissen, was sie nicht kennt.

## Fazit

Das Credo „Fische sind Freunde, kein Futter“, mit dem Haifisch Bruce aus *Findet Nemo* Kultstatus erlangt hat, lässt sich mit Blick auf kinderliterarische Fischnarrationen deutlich erweitern: Fische werden darin als Rollenvorbilder, Bezugswesen, Projektionsflächen, Warnhinweise oder Vernichtete inszeniert und mit einer Vielfalt an Themen in Verbindung gebracht. Dieser Vielfalt an Themen entspricht auch die Vielfalt an Repräsentationsformen, hinter der die Praxisideen oft zurückbleiben und somit werkextern zu einer fragwürdigen Instrumentalisierung der fiktiven Wasserbewohner für pädagogische Zwecke führen. Eine an den Human-Animal Studies ausgerichtete Literaturdidaktik kann stattdessen entscheidend dazu beitragen, die mehrfach codierten Fische als lebensweltlich häufig unsichtbare Tiere „in Texten sichtbar zu machen [...] und kulturelle Konstruktionen aufzudecken“, aber auch „abwertende und unangemessene Darstellungen [...] zu dekonstruieren“ (Kompatscher 2023, 19). Wie die Betrachtung unterschiedlicher Fischnarrationen und ihrer Didaktisierung gezeigt hat, ist es dafür unabdingbar, die „Gestaltetheit sowie die Möglichkeit der Gestaltung von gesellschaftlichen Tier-Mensch-Verhältnissen“ (Schluchter 2023, 33) zum Ausgangspunkt der Analyse zu machen, um die stumme Spezies nicht als Sprachrohr für eingängige Botschaften misszuverstehen.

## Bibliographie

### Primärliteratur

- Angel, Frauke; Kihl, Elisabeth (2020): Ein eiskalter Fisch. Wien: Tyrolia.
- Baisch, Milena (2010): Anton taucht ab. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Bell, Davina; Colpoys, Allison (2020): Alfie und der Clownfisch. Berlin: Insel.
- Dr. Seuss (2012 [Original 1971]): Der Lorax. München: Kunstmann.
- Fabsits, Tanja (2018): Der Goldfisch ist unschuldig. Wien: Tyrolia.
- Hagn, Christina (2020): Vom kleinen Eisbären, dem es zu warm geworden ist. München: oekom.
- Hiaasen, Carl (2005): Fette Fische. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Huneman, Philippe; Guettier, Benedicte (1998): Leuchte, kleiner Glitzerfisch!. Frankfurt am Main: Moritz.
- Klobouk, Alexandra (2012): Polymeer. Berlin: Onkel & Onkel.
- Kurlansky, Mark; Stockton, Frank (2013): Was wäre wenn? Die Welt ohne Fische. Köln: Boje.
- Lionni, Leo (1964): Swimmy. Köln: Middelhauve.
- Lionni, Leo (1972): Fisch ist Fisch. Köln: Middelhauve.
- Pfister, Marcus (1992): Der Regenbogenfisch. Zürich: NordSüd Verlag.
- Poßberg, Andrea (2014): Giftgefahr unter Wasser. Grevenbroich: Südpol.
- Raschke, Jens (2017): Schlafen Fische?. München: mixtvision.
- Scheffler, Axel; Donaldson, Julia (2007): Flunkerfisch. Weinheim: Beltz & Gelberg.

## Sekundärliteratur

- Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. (1965): Jurybegründung *Swimmy*. URL: <http://www.djlp.jugendliteratur.org/datenbanksuche/bilderbuch-1/artikel-swimmy-1775.html> (Zugriff: 23.02.2024).
- Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V. (2011): Jurybegründung *Anton taucht ab*. URL: [http://www.djlp.jugendliteratur.org/2011/kinderbuch-2/artikel-anton\\_taucht\\_ab-123.html](http://www.djlp.jugendliteratur.org/2011/kinderbuch-2/artikel-anton_taucht_ab-123.html) (Zugriff: 23.02.2024).
- Bergthaller, Hannes (2007): *Populäre Ökologie*. Frankfurt am Main: Lang.
- bgr (2010): Ein Unterwasserfilm schlägt Wellen. In: *Süddeutsche Zeitung*, 17.05.2010. URL: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/falsches-fazit-aus-findet-nemo-ein-unterwasserfilm-schlaegt-wellen-1.416069> (Zugriff: 23.02.2024).
- Bronsky, Alina (2017): Vorsicht, Kinderbuch! Der Regenbogenfisch als sozialistisches Lehrstück. In: *Berliner Zeitung*, 26.03.2017. URL: <https://www.berliner-zeitung.de/mensch-metropole/vorsicht-kinderbuch-der-regenbogenfisch-als-sozialistisches-lehrstueck-li.49569> (Zugriff: 14.03.2023).
- Bruckbauer, Julia (2015): Theaterpädagogische Materialien *Schlafen Fische?* Castrop-Rauxel: Westfälisches Landestheater. URL: [https://westfaelisches-landestheater.de/media/materialmappe\\_schlafenfische.pdf](https://westfaelisches-landestheater.de/media/materialmappe_schlafenfische.pdf) (Zugriff: 23.02.2024).
- Buck, Christina (2012): „Anton taucht ab“ im Unterricht: Lehrerhandreichung zum Kinderroman von Milena Baisch. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Chimaira – Arbeitskreis für Human-Animal Studies (Hrsg.) (2013): *Bilder Tiere Ökonomien. Aktuelle Fragen der Human-Animal Studies*. Bielefeld: transcript.
- Emde, Cornelia (2015): *Literacy-Projekt zum Bilderbuch „Der Regenbogenfisch“*. Kempen: BVK.
- Frentzen, Carola (2023): Der Hype und seine Folgen. Clownfische leiden immer noch unter „Findet Nemo“. In: *ntv*, 25.05.2023. URL: <https://www.n-tv.de/wissen/Clownfische-leiden-immer-noch-unter-Findet-Nemo-article24147095.html> (Zugriff: 23.02.2024).
- Fries, Burkard (2017): *Das Regenbogenfisch-Begleitbuch*. Für Schule und Kindergarten. Zürich: NordSüd.
- Haas, Gerhard (2000): *Das Tierbuch*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Gattungen 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 287–307.
- Happel, Angela (2019): *Das Miteinander lernen*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Haraway, Donna (2016): *Das Manifest für Gefährten*. Berlin: Merve.
- Hoiß, Christian; Schluchter, Jan René (2023): Einleitung. In: Schluchter, Jan René (Hrsg.): *Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Medienpädagogik*. München: kopaed, 11–14.
- Hollerweger, Elisabeth (2020): Unterrichtsmaterial zum Kinderroman *Der Goldfisch ist unschuldig* von Tanja Fabsits. Wien: Tyrolia. URL: [https://www.tyroliaverlag.at/upload/schatzkiste/Material\\_Der\\_Goldfisch\\_ist\\_unschuldig.pdf](https://www.tyroliaverlag.at/upload/schatzkiste/Material_Der_Goldfisch_ist_unschuldig.pdf) (Zugriff: 23.02.2024).
- Hollstein, Grudrun; Sonnenmoser, Marion (2007): *100 Bilderbücher für die Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Justus (2019): Das Buch hat mich ganz nachdenklich gemacht. In: *ZEIT Leo* 1/2019, 65.
- Kompatscher, Gabriele (2023): Human-Animal Studies. Perspektiven der Sensibilisierung für die Bedürfnisse von Tieren in Schule und Unterricht. In: Schluchter, Jan René (Hrsg.): *Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Medienpädagogik*. München: kopaed, 15–22.
- Lohr, Nicole; Schmeiler, Jutta (2018): *Religionsprojekt zu „Swimmy“*. Kempen: BVK.

- Mieles, Myriam (1998): Fiesling statt Friedensstifter. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.08.1998. URL: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/rezension-belletristik-fiesling-statt-friedensstifter-11304601.html> (Zugriff: 23.02.2024).
- Pfäfflin, Sabine (2010): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schluchter, Jan-René (2023): Tiere – Medien – Bildung. Animal Studies und Medien(Pädagogik). In: Ders. (Hrsg.): Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Medienpädagogik. München: kopaed, 23–42.
- Schulze-Erdei, Madeleine; Jessberger, Birgit (2018): „Anton taucht ab“ im Unterricht: Lehrerhandreichung zum Kinderroman von Milena Baisch mit „Anton taucht ab in Einfacher Sprache“. Für Schüler\_innen auf G-Niveau. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Sinnwell-Backes, Christine (2022): Booklet zum Umgang mit Bilderbuchkarten zu „Flunkerfisch“. Weinheim: Beltz Nikolo.
- Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33 (2006), H. 200, 6–16.
- Üing, Svenja (2023): „Findet Nemo“ ist erfolgreichster Trickfilm. In: DW, 21.11.2003. URL: <https://www.dw.com/de/findet-nemo-ist-erfolgreichster-trick-film/a-1037447> (Zugriff: 23.02.2024).
- Veríssimo, Diogo; Anderson, Sean; Tlustý, Michael (2020): Did the movie Finding Dory increase demand for blue tang fish? In: Ambio Vol. 49, 903–911.
- Voss, Regina (2017): Schön und allein – oder besser teilen? In: Deutschlandfunk Kultur, 02.06.2017. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/der-regenbogenfisch-wird-25-schoen-und-allein-oder-besser-100.html> (Zugriff: 23.02.2024).
- Welch, Matt (2019): Don't be like the Rainbow Fish. In: reason 06/2019. URL: <https://reason.com/2019/05/12/dont-be-like-the-rainbow-fish/> (Zugriff: 23.02.2024).
- Zapf, Hubert (2008): Kulturökologie und Literatur. Heidelberg: Winter.



## Deep Blue Something

### *Ocean Literacy* im Englischunterricht der Primarstufe

Grit Alter

#### Statt einer Einleitung

Was sehen Sie? Welche Art von Lebewesen, von Organismus? Entgegen vielen Annahmen handelt es sich hier nicht um eine Pflanze, sondern um ein Tier. Das ist ein Federstern und er kommt in unterschiedlichsten Farben vor. Er geht eine Symbiose mit einem Springkrebs ein, der in seinen Boden einzieht, und nach ca. drei Monaten die Farbe des Federsterns annimmt (vgl. Rosenberg 2018, 62). Im Ozean<sup>1</sup> gibt es eine ganze Reihe solcher faszinierender und hochkomplexer Lebensformen und Symbiosen. Welche und wie viele es wirklich sind, weiß derzeit niemand, weil der Ozean größtenteils unerforscht ist. Symbiosen wie diese spielen eine wichtige Rolle in maritimen Ökosystemen. Und auch darüber hinaus: Das Funktionieren solcher Symbiosen beeinflusst die Gesundheit der Metropole Korallenriff und der Meere und damit auch der Menschen. Denn der Ozean trägt ganz wesentlich zur Qualität der Atemluft<sup>2</sup> bei, zum Klima und letztendlich zur Existenz des Menschen (vgl. Santoro 2017, 50–52). Für den Menschen ist die Existenz gesunder Riffe demnach essentiell. Das Riff hingegen, würde wahrscheinlich am gesündesten sein, wenn der Mensch ihm fernbliebe, sei es aktiv im und auf dem Wasser oder durch industrielle Einflüsse.



Abb. 1: Pflanze oder Tier? Nicht immer sind diese Unterscheidungen bei Unterwasserlebewesen deutlich. Foto: Grit Alter

Seit dem Pixar-Film *Finding Nemo* (Stanton 2003; dt. *Findet Nemo*) erfreuen sich Clownfische als Stofftiere, Spielfiguren oder sogar als Haustiere vor allem bei Kindern großer Beliebtheit. Die Abenteuer, die Marlin und Dory auf der Suche nach Marlins Sohn Nemo, der von Tauchenden mitgenommen wurde, erleben, erzählen auf unterhaltsame und liebevolle Weise den Konflikt zwischen elterlicher Fürsorge, Verantwortung und Loslassenkönnen. Neben der nuancierten Gestaltung der Charaktere, der Komik und dem Wortwitz, ist es vor allem die farbliche Gestaltung der Unterwasserwelt, die das Publikum über das farbenfrohe

- 1 Ich verwende Ozean im Singular. Dies folgt der Annahme, dass es sich bei dem salzhaltigen Gewässer der Erde um ein großes und zusammenhängendes Ökosystem handelt, das weder politisch noch geographisch in unterschiedliche Teile unterteilt werden kann (vgl. NOAA 2021).
- 2 Durch die Photosynthese der Organismen des Ozeans wird der meiste Sauerstoff der Atemluft produziert (vgl. NOAA 2021).



Abb. 2: Clownfisch in einer Anemone. Foto: Grit Alter

und belebte Ökosystem Korallenriff staunen lässt. Bei näherer Betrachtung ergibt sich jedoch ein gravierender sachlicher Fehler: Clownfische sind dichogam, sie wechseln das Geschlecht (vgl. Froese / Pauly 2023). Alle Jungtiere werden männlich geboren, nur der größte Fisch einer Gruppe ist weiblich, so dass es nur ein Weibchen gibt, das sich mit dem nächstgrößten Männchen fortpflanzt. Stirbt das Weibchen, wird das Männchen weiblich und das nächstgrößte Männchen ihr Partner (vgl. ebd.). Da Nemos Mutter vor

Beginn der Narration im Film stirbt, hätte er also eine Mutter, keinen Vater und wäre der Partner, nicht der Sohn. Des Weiteren versucht der Film zwar medial eine andere Perspektive auf Haie zu ermöglichen – Bruce leitet eine Selbsthilfegruppe, in der versucht wird, nett zu anderen Tieren im Ozean zu sein und dem Leitspruch „Fische sind Freunde, kein Futter“ zu folgen – dennoch verfallen er und seine fast-vegetarischen Mitstreiter in ihre alte blutrünstige Rolle, als sich Dory verletzt und blutet.

Innerhalb dieser Kritik muss darauf verwiesen werden, dass es sich hier um einen fiktionalen Film ohne Altersbeschränkung handelt. Sicherlich erhebt er damit keinen Anspruch auf wissenschaftliche Korrektheit. Dennoch werden hier faktisch falsche bzw. vorurteilsbehaftete Informationen in die Narration eingebettet, die in der Folge zu falschem Wissen und einer Perpetuierung von Vorurteilen und Stereotypen führen können. Eine mögliche didaktische Reaktion darauf kann ein Vergleich zwischen Fisch im Film und Fisch in der realen Welt sein, durch den diese Fehlinformationen korrigiert werden (siehe Abschnitt *Mister Seahorse* unten).

Diese drei Beispiele aus der alltäglichen Wahrnehmung von Lebewesen unter Wasser und der populärmedialen Darstellung von Tieren in Kindermedien verdeutlichen die hohe Relevanz, Wissen und eine kritische Perspektive auf Tiere in Medien zu entwickeln. So kann wesentlich dazu beigetragen werden, Missverständnisse und die Etablierung von Fehlinformationen und Vorurteilen zu vermeiden (vgl. u. a. Molloy 2011; Mills 2017).

Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive greifen hier die Konzepte der *Human-Animal Studies* (HAS) und *Ocean Literacy*, die im Folgenden genauer dargestellt werden, ineinander. Im Anschluss daran wird vorgeschlagen, wie *Ocean Literacy* im Englischunterricht der Primarstufe mit Hilfe von Bilderbüchern entwickelt werden kann. Dabei steht die Leitfrage, wie der Ozean und seine Bewohner:innen in Bilderbüchern als Kindermedium dargestellt werden, im Vordergrund.

### **Von Human-Animal Studies zu Ocean Literacy**

Die eingangs dargestellten Beispiele verdeutlichen, dass es gerade bei Lebewesen, die in solchen Ökosystemen leben, die für viele Menschen nicht unbedingt einsehbar und präsent sind, in erster Linie darum geht, diese Lebewesen in ihrer Existenz wahrzunehmen. Die HAS tragen u. a. dazu bei, sich kritisch damit auseinanderzusetzen, wer und was durch wen als Tier klassifiziert wird (vgl. Kompatscher et al. 2021). Häufig wird die kritische Reflexion der medialen Repräsentation von Tieren und dem Tier-Mensch-Verhältnis angesprochen (vgl. Molloy 2011; Mills 2017). Die Frage, wie Bildung so gestaltet werden kann, dass die Welt sowohl für Menschen als auch für Tiere ein besserer Ort wird, ist für pädagogisch-didaktische Konkretisierungen der HAS zentral (vgl. Kompatscher-Gufler / Schreiner 2022).

*Finding Nemo* ist ein Beispiel dafür, wie missverständlich Tiere in durch Anthropozentrismus geprägten Medien präsentiert werden. Laut Dinker und Pedersen (2016) werden Tiere immer in asymmetrischen Machtverhältnissen präsentiert, in denen der Mensch das moralisch höhergestellte Wesen ist und Tiere für dessen Gut und Nutzen instrumentalisiert werden und unendlich verfügbar sind – selbst dann, wenn sie in harmonischer Ko-Existenz lebend dargestellt werden (vgl. Dinker / Pedersen 2016). Im Fall von *Finding Nemo* kann nur spekuliert werden, warum die Biologie und soziale Struktur von Clownfischen faktisch derart verfälscht werden – zumal es eine sehr gute Möglichkeit gewesen wäre, dem Publikum Dichogamie in einer kinderfreundlichen Erzählform näherzubringen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass Antropomorphisierung als narrative-ästhetische Strategie genutzt wurde, um die Identifikation des Publikums mit den Charakteren zu erhöhen. In diesem Fall ist die Dramatik der Situation anders, wenn der drohende Verlust von Vater und Sohn erzählt wird, die beide bereits den Verlust der Mutter bzw. Partnerin erlebten. Biologisch korrekt würde es sich hier um erwachsene Partner:innen handeln, die gerade für Kinder eventuell anders zugänglich sind und auf die sich anders bezogen wird. Dennoch bleibt die Frage, warum im Film dann überhaupt Clownfische als Hauptdarsteller genutzt wurden und nicht andere Fische.

Eine Möglichkeit, mit der sich HAS in Bezug auf die Unterwasserwelt bzw. die Relevanz des Ozeans für andere Ökosysteme und das Klima in primäre und sekundäre Bildungskontexte einbinden lassen, ist die Verknüpfung mit *Ocean Literacy* (NOAA 2013). Die Entwicklung von *Ocean Literacy* kann ein sinnstiftendes Ziel sein, wenn es darum geht, missverständlicher Repräsentation entgegenzuwirken, fachliche Aufklärung zu betreiben, kritische Perspektiven auf Tierdarstellung zu bieten und Menschen für die Bedürfnisse der Tiere zu sensibilisieren.

Im Kern geht es bei *Ocean Literacy* darum, den Einfluss des Ozeans auf den Menschen und des Menschen auf den Ozean zu verstehen (vgl. ebd.). Eine Person, die über *Ocean Literacy* verfügt, versteht die essenziellen Prinzipien und fundamentalen Konzepte des Ozeans, kann bedeutungsvoll über den Ozean kommunizieren und ist in der Lage, reflektierte und verantwortungsvolle Entscheidungen in Bezug auf den Ozean und seine Ressourcen zu treffen (vgl. NOAA 2021). Diese drei Elemente spiegeln die Dimensionen des Wissens, der Kommunikation und des Handelns wider, die auch im Konzept einer Bildung für nachhaltige



Entwicklung (UNESCO 2017) grundlegend sind, dessen Ursprung bereits im Brundlandt Report von 1987 sichtbar ist (vgl. Alter / Wehrmann 2022). In Bezug auf *Ocean Literacy* bietet das Ziel 14 „Leben unter Wasser“ einen passenden Ankerpunkt, in dem die Konservierung und nachhaltige Nutzung des Ozeans, der Seen und mariner Ressourcen (vgl. ebd.) im Vordergrund steht. Laut diesem Ziel sollen Wissen, Fertigkeiten, Werte und Handeln für eine nachhaltige Entwicklung in Bezug auf den Ozean gefördert werden (vgl. Santoro 2017, 24). Zu den grundlegenden Prinzipien von *Ocean Literacy* gehören

- Die Erde hat einen großen Ozean mit unterschiedlichen Charakteristiken.
- Der Ozean und das Leben im Ozean beeinflussen Charakteristiken der Erde.
- Der Ozean hat wesentlichen Einfluss auf das Wetter und das Klima.
- Der Ozean sorgt dafür, dass die Erde bewohnbar ist.
- Der Ozean unterstützt die Artenvielfalt und das Ökosystem Wasser.
- Ozean und Menschen sind untrennbar verknüpft.
- Der Ozean ist weitestgehend unerforscht.

Brennan et al. (2019, 2) fassen das Konzept *Ocean Literacy* in sechs Dimensionen zusammen:

- Bewusstsein und grundlegendes Wissen, dass eine Situation, ein Problem oder ein Konzept existiert
- Wissen, dass eine Person in Bezug auf den Ozean, Themen mit Ozeanbezug und der Verbindung zwischen den Themen hat
- Einstellungen in Bezug auf die Zustimmung zu oder Interesse an einer bestimmten Position
- Kommunikation in Bezug auf das Ausmaß, mit dem eine Person in Bezug auf ozeanrelevante Themen mit anderen im Austausch ist
- Entscheidungen, Gewohnheiten und Handlungen in Bezug auf ozeanrelevante Themen
- Aktivismus in Bezug auf das Ausmaß, in dem sich eine Person für den Ozean engagiert, um Änderungen in der Politik, in Einstellungen oder im Handeln herbeizuführen (vgl. ebd., 3)

Die Förderung von *Ocean Literacy* in der Primarstufe kann durchaus als Herausforderung betrachtet werden. Zum einen handelt es sich beim Ozean um ein hochkomplexes Ökosystem, über das die Menschen noch relativ wenig wissen. Bisher waren mehr Menschen im Weltraum, als auf dem Meeresgrund. Zudem kann es durchaus eine Herausforderung sein, Informationen und Zusammenhänge dieses Ökosystems für Englischlernende der Primarstufe inhaltlich und vor allem auch sprachlich zugänglich darzustellen und sie entsprechend zu aktivieren, um Verstehen und Nachvollziehen zu ermöglichen. Dies soll hier über den Zugang durch Bilderbücher mit Ozeanbezug gelingen.

## ***Ocean Literacy* im Englischunterricht der Primarstufe**

Im Englischunterricht der Primarstufe sind Bilderbücher ein weitverbreitetes und anerkanntes Medium. Sie bieten jungen Menschen erste fremdsprachliche Leseerfahrungen, die durch das komplexe Zusammenspiel von visuellem und verbalem Text oft auch positiv sind. Dies trifft in besonderem Maße auf Texte zu, die im Modus der symmetrischen und komplementären Interanimation gestaltet sind (vgl. Nikolajeva / Scott 2000). Symmetrische Interanimation bedeutet, dass verbaler und visueller Text die gleichen Inhalte transportieren, wie es etwa in Eric Carles *Mister Seahorse* (2011) der Fall ist. In einem Bilderbuch im Modus der komplementären Interanimation verstärken sich verbaler und visueller Text gegenseitig, indem beide gegenseitig Lücken füllen; *The Brilliant Deep – Rebuilding the World's Coral Reefs* (2018) von Kate Messner, illustriert von Matthew Forsythe, ist ein Beispiel dafür. Bevor beide Texte im Anschluss im Detail diskutiert werden, bietet folgende Kategorisierung einen Überblick über die Vielzahl unterschiedlicher Bilderbücher mit Ozeanbezug. Sie ist u. a. für Lehrpersonen nützlich, die eine Bücherkiste oder eine Projektwoche zum Thema Ozean gestalten wollen.

Für die Auswahl der Bilderbücher nutzte ich die Buchplattform [goodreads.com](https://www.goodreads.com), eine *global community of readers*, die dort Buchempfehlungen und -rezensionen austauscht. Mit den Stichworten „ocean picturebooks“ bzw. „picturebooks about ocean“ ergab sich eine Liste von zwanzig einschlägigen Bilderbüchern. Nicht beachtet wurden reine Sachbilderbücher und Ausmalbücher, weil Elemente des Storytellings die Reflexion komplexer Inhalte die Auseinandersetzung unterstützen (vgl. Kang Shin / Crandall 2014). Die narrativen Bilderbücher lassen sich wie folgt kategorisieren:

Bilderbücher, die Geschichten erzählen, in denen der Ozean der Handlungsraum und Protagonist:innen Lebewesen aus dem Ozean sind

- *The Snail and the Whale* von Julia Donaldson (2016)
- *Wally Whale's Mighty Tail: A Kid's Adventure Picturebooks about Choosing Happiness* von Kim Linette (2020)
- *Rory: An Orca's Quest for the Northern Lights* von Sarah Cullen (2021)
- *Swimmy* von Leo Lionni (1991)
- *Clumsy Nelson* von Serena Lane Ferrari (2020)
- *The Whale Who Wanted More* von Rachel Bright (2021)
- *The Three Little Fish and the Big Bad Shark* von Ken Geist (2007)
- *Oana* von Kelly DiPucchio (2021)

Bilderbücher, die eine Geschichte erzählen, der Fokus aber auf fachlichen Informationen liegt

- *Mister Seahorse* von Eric Carle (2011)
- *I am the Biggest Thing in the Ocean* von Kevin Sherry (2007)

- *High Tide for Horseshoe Crabs* von Lisa Kahn Schnell (2015)
- *Commotion in the Ocean* von Giles Andreae (2002)
- *Swimmy* von Leo Lionni (1991)
- *One Tiny Turtle* von Nicola Davies (2005)
- *Oceans of Love* von Janet Lawler (2022)

Bilderbücher, die zeigen, warum und wie man den Ozean schützen muss

- *What's the Commotion in the Ocean: A Rhyming Story about Saving our Oceans* von Nyasha Williams (2020)
- *Saving Tally: An Adventure into the Great Pacific Plastic Patch* von Serena Lane Ferrari (2019)
- *Save the Ocean* von Bethany Stahl (2019)

Bilderbücher, die Informationen zu Forschenden, der Wirkung ihrer Forschung und von besonderen Begegnungen mit Lebewesen im Ozean erzählen

- *Shark Lady: The True Story of How Eugenie Clark Became the Ocean's Most Fearless Scientist* von Jess Keating (2017)
- *The Brilliant Deep: Rebuilding the World's Coral Reefs: The Story of Ken Nedimyer and the Coral Restoration Foundation* von Kate Messner (2018)
- *Humphrey the Lost Whale* von Wendy Tokuda (1992)

Anhand der beiden bereits genannten Bilderbücher, *Mister Seahorse* und *The Brilliant Deep*, wird im Anschluss skizziert, wie *Ocean Literacy*, und damit ein Bewusstsein für die Komplexität des Ozeans bzw. Wissen über den Ozean, bereits in der Primarstufe im Englischunterricht entwickelt werden kann.

### ***Mister Seahorse – Wenn Männchen die Jungen pflegen***

*Mister Seahorse* (Carle 2011) ist ein buntes Bilderbuch, in dem Unterwassertiere vorgestellt werden, bei denen die Männchen die Jungen austragen bzw. die Jungen pflegen. Dass das bei Seepferdchen der Fall ist, ist vielen vielleicht bekannt, doch zeigt das Bilderbuch, dass es weitere Unterwassertiere gibt, bei denen die Männchen in der Pflege der Nachkommen in den Vordergrund treten. So trifft Mister Seahorse auf seiner Reise durch das Wasser auf Mr. Stickleback, der das Nest baute, in dem das Weibchen die Eier ablegen konnte und nun die Pflege übernimmt, auf Mr. Tilapia, der die abgelegten Eier in seinem Maul trägt, auf Mr. Kurtus, der die Eier auf seinem Kopf trägt, auf Mr. Pipe, dem das Weibchen die Eier an seinem Bauch entlang ablegte, und letztendlich auf Mr. Bullhead, der die geschlüpften Nachkommen pflegt. Für einige Lesende mag erstaunlich sein, dass das Seepferdchen überhaupt auf Fische wie den Stichling trifft, doch diese kommen sowohl im Brackwasser als auch im küstennahen Salzwasser vor.

In seiner farblichen Gestaltung ist das Buch eher fantastisch als realistisch. Vor allem die Seepferdchen sind hyperbunt dargestellt (Abb. 3), in grellen Farben des Regenbogens. Bei

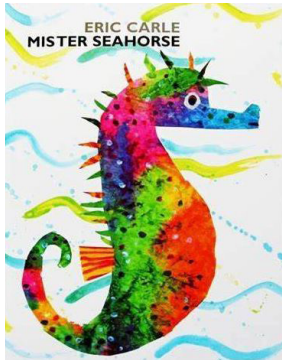


Abb. 3: Titelbild des Bilderbuches *Mister Seahorse* von Eric Carle (2011)

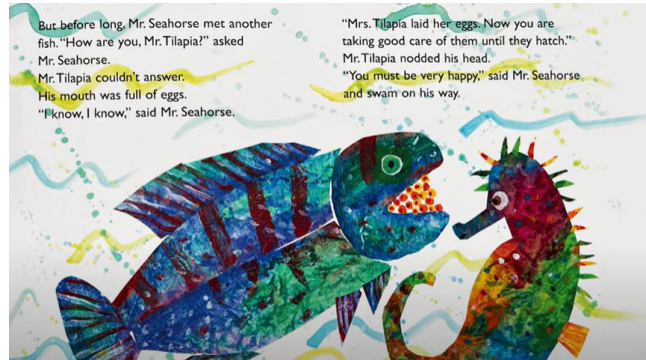


Abb. 4: Ein Talipia, der eigentlich silberfarbig ist und leicht bläulich oder gelblich schimmert

der Gestaltung der anderen Fische wurden bestimmte Merkmale überbetont. So ist der Stichling eher silberfarbig und unscheinbar, im Buch jedoch rot-orange mit grünen Streifen an den Flossen. Die rötliche Färbung erhält das Männchen jedoch nur zur Paarungszeit und eher am Bauch als am gesamten Körper. Auch der Talipia ist eher silberfarbig und schimmert leicht bläulich oder gelblich. Im Buch ist er blau-grün mit braunen Streifen.

Bereits vor dem ersten Lesen des Bilderbuches werden die Lernenden auf das Thema des Buches eingestimmt, in dem sie überlegen, ob sie Tiere kennen, bei denen das Männchen die zentrale Rolle bei der Aufzucht und Pflege der Jungtiere einnimmt. Eventuell ist ihnen hier das Seepferdchen bekannt, zu dem dann das Titelbild des Buches *Mister Seahorse* gezeigt werden kann. Nachdem die Lehrperson erklärt, dass es in dem Buch um weitere Meeresbewohner geht, die die Jungen austragen und aufziehen, liest sie das Buch vor. Ein stetes Zeigen der Bilder unterstützt das Verständnis, zudem werden die Lernenden während des Vorlesens einbezogen, indem z. B. gefragt wird, wo die Eier oder Jungtiere transportiert werden. Im Anschluss an das Lesen wird im Sinne des Reader-Response-Ansatzes (Iser 1976) gefragt, wie den Lernenden das Buch gefallen hat und ob sie einen Fisch kennengelernt haben, den sie besonders spannend fanden. Dafür werden Bilder und Bezeichnungen der Tiere an der Tafel gezeigt. Eine solche Reflexion kann je nach Sprachkompetenz der Lernenden auch auf Deutsch erfolgen. Daran schließt sich ein Vergleich der Darstellung der Tiere im Buch mit ihrem Vorkommen in der Natur an. Neben das Bild des Talipia aus dem Buch wird ein Bild eines Talipia in der Natur geheftet und die Lernenden tragen die unterschiedlichen Farben zusammen, die sie erkennen können. Dies trägt zur Bewusstwerdung bei, dass Inhalte in Medien manchmal nicht mit der Realität übereinstimmen. Sicherlich ist das den meisten Lernenden in der Primarstufe bereits bewusst, denn sie kennen Texte wie Märchen oder Erzählungen. *Mister Seahorse* hat jedoch einen faktischen Hintergrund und beinhaltet Informationen zum Aufzuchtverhalten unterschiedlicher Fische. Die Fakten, die narratologisch vermittelt werden, können damit nicht auf die Illustrationen des Buches übertragen werden. Für die weitere Nachbesprechung des Buches bietet es sich an, dass sich die Lernenden detaillierter mit einem Tier auseinandersetzen. Dafür erstellen sie kurze

Steckbriefe als Poster-Präsentationen, auf denen sie für ein Tier Informationen zu folgenden Aspekten zusammentragen und mündlich in einfachen Sätzen vortragen:

What is the scientific name of the fish?	The fish is called...
Where does the fish live?	The fish lives in...
What does the fish eat?	The fish eats...
How long does it take for the babies to hatch?	The babies hatch after .... days/weeks.

Zwar mögen einige der Sätze für die Primarstufe komplex erscheinen, jedoch unterstützt entsprechendes *scaffolding* den mündlichen Vortrag. Auf dem Poster können weitere Bilder und Zeichnungen – ganz im Sinne der Symmetrie von visuellem und verbalem Text – das Verständnis erleichtern und die unterschiedliche Färbung der Männchen und Weibchen bzw. in unterschiedlichen Stadien der Entwicklung illustrieren. Ergänzend werden Videos vom Schlüpfen der Jungtiere geschaut, die vor allem deswegen beeindruckend sind, weil teilweise tausende Tiere gleichzeitig aus den Eiern schwimmen.<sup>3</sup> Eventuell kennen die Lernenden auch weitere Tiere, bei denen die Männchen die Pflege der Jungtiere übernehmen und tragen diese zusammen. Eine Kooperation mit dem Sachunterricht bietet sich an und ist im Sinne von CLIL (Coyle / Meyer 2021; Klewitz 2022) wünschenswert.

Ein solches Vorgehen entwickelt *Ocean Literacy* vor allem in Bezug auf das Bewusstsein, dass es sich beim Ozean um ein Ökosystem mit einer hohen Artenvielfalt und unterschiedlichen Charakteristiken handelt (vgl. Brennan et al. 2019; NOAA 2021). Dies wird besonders dann deutlich, wenn die Lernenden die unterschiedlichen Lebensräume der Tiere entdecken. Da *Mister Seahorse* nicht den Menschen bzw. Mensch-Tier-Verhältnisse in den Mittelpunkt stellt, können Verweise zum Ziel 14 der Ziele für nachhaltige Entwicklung nur bedingt hergestellt werden. In diesem geht es vordergründig um den Einfluss des Menschen auf das Ökosystem Meer und was er für seinen Erhalt tun kann.

### ***The Brilliant Deep* – Wie Korallenriffe gerettet werden können**

*The Brilliant Deep* erzählt die Geschichte von Ken Nedimyer, der durch stete Beobachtungen der Unterwasserwelt herausfand, wie sich Korallen weitervermehren. Auf der Grundlage seiner späteren Forschung gründete er 2007 die Coral Restoration Foundation, ein inzwischen weltweit agierendes Netzwerk von Korallenfarmen.

Das Buch erzählt seine Geschichte, beginnend mit seiner kindlichen Faszination für die Unterwasserwelt bis hin zu detaillierten Einblicken in die Forschung und Vermehrung der

3 Als Beispiel kann folgende Mikroskop-Aufnahme gezeigt werden: <https://www.youtube.com/watch?v=T3SUvDmIYhw> (23.02.2024). Hier legen Clownfische ihre Eier ab, befruchten sie, die Jungen schlüpfen und wachsen: <https://www.youtube.com/watch?v=mq2rPo6fEwg> (23.02.2024).



Abb. 5: Korallenfarm in *The Brilliant Deep*

Hirschhornkoralle. Im Buch werden konkrete Bezeichnungen von Lebewesen und Pflanzen im Ozean und akkurate Informationen zu biochemischen Prozessen in kinderfreundlicher Sprache formuliert, so dass junge Lesende in der Lage sind, die Inhalte zu verstehen. So wird die Neuanpflanzung von Hirschhornkorallen durch Metaphern wie „a drop of epoxy the size of a hershey’s kiss“ (Messner 2018, 19) verdeutlicht. Hier hilft die enge Übereinstimmung von verbalem und visuellem Text beim Verständnis, zumal die Möglichkeit besteht, dass die Lehrperson zur Verdeutlichung Hershey Kisses mitbringt und an die Lernenden verteilt.

Im Vergleich zu *Finding Nemo* und *Mister Seahorse* erscheint *The Brilliant Deep* fast düster. Die Illustrationen sind in eher dumpfen Rot-, Orange-, Blau- und Grüntönen gehalten. Trotz einer gewissen grafischen Abstraktion und Verfremdung, wird hier ein realistischeres Bild der Unterwasserwelt gezeichnet, als es bei den anderen beiden Medien der Fall ist. Das Licht wird durch das Wasser gebrochen, so dass Farben mit zunehmender Tiefe verloren gehen und die Farbenpracht bei Korallen und Tiere nur dort, wo sie noch vom Sonnenlicht beschienen werden, sichtbar bleibt (vgl. Abb. 7 und 8).

Im Englischunterricht der Primarstufe fragt die Lehrperson die Lernenden zunächst, ob sie wissen, was Korallen sind, ob und wo sie schon einmal welche gesehen haben. Eventuell waren einige Lernenden schon mal an einem Riff schnorcheln oder kennen Korallen aus der Tierhandlung. Da das Buch sprachlich etwas anspruchsvoller ist und seine Behandlung im Primarunterricht Krashens Input Hypothesis und dem Anspruch „comprehensible input +1“ entspricht (Krashen 1977), sollte es langsam und möglichst so vorgelesen werden, dass die Lernenden gleichzeitig die Bilder sehen können. Das Vorlesen wird durch Verständnisfragen begleitet; die analytische Perspektive wird aufgegriffen, indem von Doppelseite zu Doppelseite z. B. die farbliche Gestaltung benannt wird, um die Kontraste sowohl zwischen Über- und Unterwasser als auch flachem und tiefem Wasser zu verdeutlichen.

Um den Lernenden im Anschluss einen konkreteren Einblick in die Welt der Korallenriffe zu bieten, werden kurze Filme gezeigt, in denen Korallen in all ihrer farblichen Pracht im



Abb. 6: Durch Epoxid werden Korallen an Kolonien angebracht

flachen Wasser zu sehen sind. Auch hier bietet sich die Zusammenarbeit mit dem Fach Sachunterricht an, wenn sich die Lernenden detaillierter mit der Lebensform Koralle auseinandersetzen. Sie können Informationen zu unterschiedlichen Korallen zusammentragen, auf Postern festhalten und diese auf Englisch präsentieren.

Sprachlich wird dies durch *scaffolding* z. B. mit folgenden Phrasen unterstützt:

This coral is called...  
 It can be found on...  
 It lives together with...  
 It depends on...  
 It eats...

Werden die Poster im Klassenzimmer aufgehängt, kann visuell ein Korallenriff gestaltet werden. Online erkunden die Schüler:innen die Homepage der Coral Restoration Foundation und bekommen damit weitere Einblicke in die künstliche Vermehrung der Korallen.

Wesentlich ist eine Reflexion der hohen Relevanz der Korallen für das Klima. Warum es so wichtig ist, Riffe zu schützen und warum Ken begann, die Vermehrung von Korallen zu erforschen, sollte dabei auf Deutsch präsentiert und beantwortet werden. Eine Zusammenfassung kann auf Englisch erarbeitet werden. Die englische Sprache tritt dann wieder in den Vordergrund, wenn die Lernenden Möglichkeiten zusammentragen, wie und was sie in ihrem Alltag dazu beitragen können, um die Riffe zu schützen. Hier geben Übersichten wie die vom Sea Change Project<sup>4</sup> hilfreiche Impulse.

Auch hier lassen sich Verknüpfungen zur Entwicklung von *Ocean Literacy* herstellen. In der Reflexion des Buches erkennen die Lernenden, dass das Leben im Ozean wesentliche Teile der Erde beeinflusst, dass der Ozean das Klima mitbestimmt, damit Leben an Land ermöglicht, Mensch und Ozean also untrennbar miteinander verknüpft sind (vgl. Brennan et

4 [www.seachangeproject.eu/seachange-about-4/seachange-media-4/leaflets.html](http://www.seachangeproject.eu/seachange-about-4/seachange-media-4/leaflets.html) (23.02.2024)





Abb. 7 und 8: Lichteinfall und Farbenpracht unter Wasser in *The Brilliant Deep*

al. 2019; NOAA 2021). Zusätzlich werden durch die Reflexion und Kommunikation der entsprechenden Zusammenhänge Sprachkompetenzen auf Deutsch und Englisch gefördert. Zudem ergeben sich direkte Bezüge zu den Zielen nachhaltiger Entwicklung. So sieht Ziel 14 (Leben unter Wasser) u. a. vor, dass Lernende Grundzüge des Klimawandels und die Rolle verstehen, die der Ozean dabei einnimmt, dass sie die Empfindlichkeit und Relevanz z. B. von Korallenriffen erklären und dass sie ihr Handeln an die Bedrohung des Ozeans anpassen können (vgl. UNESCO 2017, 38).

## Zusammenfassung

Kinderfilme wie *Finding Nemo* sind nur ein Medium, in dem die Wahrnehmung und Positionierung von Tieren in Bezug auf den Menschen durch Produktionsstudios in einem sozio-kulturellen Kontext konstruiert und bestimmte Normen und Werte vermittelt werden (vgl. Parkinson 2019), Bilderbücher ein anderes. Die fachliche Richtigkeit der vermittelten Informationen in den Medien ist dabei eine Facette, die Verstärkung weitverbreiteter Annah-



me wie z. B. der, dass Haie blutrünstige Monster seien<sup>5</sup>, eine andere. Die kritische Reflexion von kindorientierten Medien ermöglicht es, bei Lernenden Umweltbewusstsein im Sinne einer *Ocean Literacy* zu schaffen. Im Kontext des Englischunterrichts in der Grundschule geben Bilderbücher wie *Mister Seahorse* und *The Brilliant Deep* auf unterschiedliche Art und Weise Einblicke in die Artenvielfalt des Ozeans, seine Charakteristiken, seine Fragilität, seine Bedeutung für das Klima und seine enge Verknüpfung mit dem Menschen. Durch *Mister Seahorse* wird Wissen über Tiere vermittelt, bei denen die Männchen die Jungen pflegen, in *The Brilliant Deep* Wissen über die Vermehrung von Korallen und Ken Nedimyers Leben und Forschung. Das Wissen über die Unterwasserwelt ist nach wie vor eher begrenzt, erweitert sich jedoch stetig. Eine Gruppe von Forschenden des Natural History Museums Großbritannien gab 2022 bekannt, dass 48 neue Arten in der Tiefsee entdeckt wurden (vgl. Horton 2022); BBC (Gill 2020), Ocean Conservancy (Hogge 2021) und Earth Sky (Imster 2021) verzeichnen ähnliche Meldungen, was zeigt, dass der Ozean in seiner Vielfalt in der Tat weitestgehend unerforscht ist. Über die Behandlung der Bücher entwickeln Lernende positive Einstellungen zum Ozean und seinen Kreaturen, die im Idealfall zu entsprechenden Handlungen führen, wie etwa die Vermeidung von Mikroplastik und weitere Gewohnheiten, wie sie aus den Postern von Sea Change hervorgehen. Zudem ist nicht ausgeschlossen, dass die Lernenden ihr neu erlangtes Wissen auch mit anderen in der Familie und im Freundeskreis teilen. Durch das Zusammenspiel der grundlegenden Prinzipien und Dimensionen von *Ocean Literacy* und der HAS kann etablierten Vorurteilen, Missverständnissen und Fehlinformationen, wie in den eingangs genannten Beispielen dargestellt, entgegengewirkt werden. Das ist oft herausfordernd, weil ozeanrelevante Themen inhaltlich komplex sind und ihre sprachliche, literarische und mediale Aufbereitung oft anspruchsvoll ist. Um *Ocean Literacy* dennoch bereits in der Primarstufe zu fördern und auch im Englischunterricht dafür ein Bewusstsein zu schaffen, sind die genannten Bilderbücher und vorgestellten Unterrichtsimpulse hilfreich und bedeutungsvoll.

## Bibliographie

### Primärliteratur

Carle, Eric (2006): *Mister Seahorse*. London: Puffin.

Messner, Kate (2018): *The Brilliant Deep. Rebuilding the World's Coral Reefs*. San Francisco: Chronicle Books.

Stanton, Andrew (2003): *Findet Nemo* (engl. *Finding Nemo*). Pixar Animation Studios: Emeryville.

### Sekundärliteratur

Alter, Grit; Wehrmann, Jürgen (2022): Auf dem Weg zu einer Kulturdidaktik des Globalen Lernens: Konzeptionelle Überlegungen zu fachexternen Impulsen und fremdsprachdidaktischen Überlegungen.

5 Dieser Topos wurde u. a. stark durch Steven Spielbergs *Jaws* (1975) mitbegründet.

- In: König, Lotta; Schädlich, Birgit; Surkamp, Carola (Hrsg.): *unterricht\_kultur\_theorie: Kulturdidaktik gemeinsam anders denken*. Stuttgart: Metzler, 91–111.
- Brennan Caroline; Ashley, Matthew; Molloy, Owen (2019): A System Dynamics Approach to Increasing Ocean Literacy. In: *Frontiers in Marine Science*, 6:360, 1–20.
- Coyle, Do; Meyer, Oliver (2021): *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge: CUP.
- Dinker, Karin Gunnarsson; Pedersen, Helena (2016): Critical Animal Pedagogies: Re-learning Our Relations with Animal Others. In: Lees, Helen; Noddings, Nel (Hrsg.): *The Palgrave International Handbook of Alternative Education*. Palgrave Macmillan: London, 415–430.
- Froese, Rainer; Pauly, Daniel (Hrsg.) (2023): FishBase. URL: <https://fishbase.mnhn.fr/summary/Amphiprion-percula.html> (Zugriff: 25.02.2024).
- Gill, Victoria (2020): Atlantic discovery: 12 new species, hiding in the deep'. In: *BBC Science*, 28.12.2020. URL: <https://www.bbc.com/news/science-environment-55427860> (Zugriff: 26.02.2024).
- Hogge, Katie (2021): 4 recently discovered ocean species. In: *Ocean Conservancy*. URL: <https://oceanconservancy.org/blog/2021/01/22/5-recently-discovered-ocean-species/> (Zugriff: 26.02.2024).
- Horton, Helena (2022): Scientists find 30 potential new species at bottom of ocean. In: *The Guardian*, 26.07.2022. URL: <https://www.theguardian.com/environment/2022/jul/26/scientists-find-30-potential-new-species-at-bottom-of-ocean-using-robots> (Zugriff: 26.02.2024).
- Imster, Eleanor (2021): Top 10 new marine species. In: *Earth Sky*, 13.03.2021. Online: <https://earthsky.org/earth/top-10-new-marine-species-2020/> (Zugriff: 26.02.2024).
- Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kang Shin, Joan; Crandall, JoAnn (2014): *Teaching Young Learners English. From Theory to Practice*. Boston: National Geographic Learning.
- Klewitz, Bernd (2022): *Bilingual unterrichten – CLIL Fachdidaktik. Content and Language Integrated Learning*. Stuttgart: ibidem.
- Kompatscher-Gufler, Gabriela; Schreiner, Sonja (2022): (Artger)echtes Leben lehren: Human-Animal Studies im Literaturunterricht und in anderen Fächern. Darmstadt: wbg Academic.
- Kompatscher, Gabriela; Spannring, Reingard; Schachinger, Karin (2021): *Human-Animal-Studies. Eine Einführung für Studierende und Lehrende*. Münster: Waxmann (UTB).
- Krashen, Stephen (1977): Some issues relating to the monitor model. In: Brown, H. Douglas; Yorio, Carlos; Crymes, Ruth (Hrsg.): *Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice: On TESOL '77: Selected Papers from the Eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Miami, Florida, April 26 – May 1, 1977. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 144–158.
- Molloy, Claire (2011): *Popular Media and Animals*. London: Palgrave Macmillan.
- Mills, Brett (2017): *Animals on Television. The Cultural Making of the Non-Human*. London: Palgrave Macmillan.
- [NOAA] National Oceanic and Atmospheric Administration (2021): *Ocean Literacy. The Essential Principles and Fundamental Concepts of Ocean Sciences for Learners of All Ages*. Washington, DC: NOAA. URL: [https://static1.squarespace.com/static/5b4cecfde2ccd188cfed8026/t/60b90193ec346816a95717bb/1622737304272/OceanLiteracy\\_ENG\\_V3.1\\_2021.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5b4cecfde2ccd188cfed8026/t/60b90193ec346816a95717bb/1622737304272/OceanLiteracy_ENG_V3.1_2021.pdf) (Zugriff: 26.02.2024).
- [NOAA] National Oceanic and Atmospheric Administration (2013): *Ocean Literacy: The Essential Principles and Fundamental Concepts of Ocean Sciences for Learners of All Ages Version 2, a Brochure*

- Resulting From the 2-Week On-Line Workshop on Ocean Literacy through Science Standards. Silver Spring: National Oceanic and Atmospheric Administration.
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole (2000): The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 31 (4), 225–239.
- Parkinson, Claire (2019): *Animals, Anthropomorphism and Mediated Encounters*. New York: Routledge.
- Rosenberg, Steve (2018): Fascinating Feather Starts & the Creatures Within. In: *Xray Mag*, 85, 60–63. URL: [https://pdfs.xray-mag.com/articles/Ecology\\_FeatherStars\\_SteveRosenberg\\_85\\_locked.pdf](https://pdfs.xray-mag.com/articles/Ecology_FeatherStars_SteveRosenberg_85_locked.pdf) (Zugriff: 26.02.2024).
- Santoro, Francesca et al. (Hrsg.) (2017): *Ocean Literacy for All – A toolkit*. Paris: IOC/UNESCO & UNESCO Venice Office. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260721> (Zugriff: 01.03.2024).
- UNESCO (2017): *Education for Sustainable Development Goals*. UNESCO. URL: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_goals.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf) (Zugriff: 23.02.2024).

## „Mediale Tiere“ im inklusiven Kunstunterricht

### Konzeption einer Differenzierungsmatrix und praxisbezogene Anwendungen

Ana Dimke

Die kunstdidaktische Analyse der Darstellung von nichtmenschlichen Tieren in den Medien umfasst viele Ebenen, die von den Möglichkeiten der Beobachtungssituation, Ästhetik der Dokumentation bis zu den vermittelten, medialen Bildern der verschiedenen Spezies und damit verbundenen ethischen Fragestellungen reichen. Um der thematischen Komplexität der medialen Darstellung wie den medial erzeugten Bildern von nichtmenschlichen Tieren in einem individualisierten, inklusiv ausgerichteten Kunstunterricht gerecht zu werden, wird hier ein Modell von Ada Sasse und Ursula Schulzeck zur Planung von inklusivem Unterricht vorgestellt. Gleichzeitig soll dieser Ansatz für eine tierethisch orientierte, anti-speziesistische, anthropozentrismuskritische, tiersensible Didaktik fruchtbar gemacht werden, um den Unterricht im Sinne der Human-Animal Studies kunst- und medienpädagogisch weiterzuentwickeln.

### Konzeption der Differenzierungsmatrix zur Planung inklusiven Unterrichts

Bei der Umsetzung von individualisiertem Unterricht geht es vor allem darum, Lernenden möglichst viele Anknüpfungspunkte für den Unterrichtsgegenstand anzubieten, dabei mögliche Missverständnisse mitzubedenken und verschiedene Lern- und Übungswege einzubeziehen. Ausgehend von dieser These entwickeln Ada Sasse und Ursula Schulzeck in ihrer Publikation *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* für die schulische Inklusion ein Modell, das zum Ziel hat, über „Teilhabe“ statt „Fürsorge“ die „Verankerung in der eigenen Generation“ zu ermöglichen und die Akzeptanz der Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftlichen Konsens voraussetzt (ebd. 2021,11). Um der Heterogenität der Schüler:innen gerecht zu werden, haben sich Schule und Unterricht entsprechend zu verändern. Zu berücksichtigen sind hier nicht nur aktuelle Aspekte, wie Ganztagssschulkonzepte, binnendifferenzierte, offenere Unterrichtsformen etc.; darüber hinaus gestalten Sonderpädagog:innen bei der konkreten Umsetzung in den verschiedenen Schulformen die Lernumgebungen und -angebote für das kooperative Arbeiten von Schüler:innen oftmals mit, um die gewünschten individuellen Lernprozesse zu ermöglichen. Im inklusiven Unterricht kommt es darauf an, „dass verschieden kompetente Kinder und Jugendliche [...] miteinander tätig werden und sich miteinander neues Wissen und neue Fähigkeiten; kurzum: erweiterte Handlungsmöglichkeiten erarbeiten können“ (ebd.,12).

Dieser inklusive Transformationsprozess, der die soziale, kulturelle Heterogenität und Diversität berücksichtigt, lässt sich über die Human-Animal Studies und Cultural Animal Studies auf anti-speziesistische, tierethische sowie ökologische, klimafreundliche Fragestellungen inhaltlich erweitern, um die Kompetenzen im Zusammenleben mit den verschiedenen anderen Spezies auszubilden. Angestrebt wird, dass sich die Schüler:innen selbst im umfassenden Sinne als zur Lerngruppe, zur Schule, zur Gesellschaft, zum Ökosystem etc. dazugehörig erfahren, mehrperspektivisch denken und Empathie für andere nichtmenschliche Tiere entwickeln.

Das von Sasse und Schulzeck entwickelte Modell zur Planung von inklusivem Unterricht soll Lehrer:innen bei der „Strukturierung bei ihren Kooperationen im Planungsprozess sowie bei der Ausdifferenzierung von gemeinsamen Lerngegenständen“ (ebd., 20) unterstützen. Ziel ist es „eine Unterrichtsplanung für alle Schüler:innen der Klasse zu ermöglichen, statt ein und denselben Lerngegenstand für mehrere Teilgruppen der Klasse auf jeweils verschiedenen Niveaus anzubieten“ (ebd., 20). Dafür sind kooperative Strukturen im schulischen Umfeld grundlegend. Inspiriert von Reinhard Kutzers „Lernstrukturgittern“ (ebd., 20) wird in der Differenzierungsmatrix von „kognitiver Komplexität“ und von der „Komplexität der Struktur des Lerninhalts“ ausgegangen (ebd., 21). Anhand dieser Grundstruktur wird der jeweilige Lerngegenstand ausdifferenziert, um zu didaktischen Entscheidungen zu gelangen und daraus entsprechend differenzierte pädagogische Angebote zu entwickeln. Dadurch entsteht ein in sich gegliedertes Feld, das einer differenzierten didaktischen Aufbereitung des Lerngegenstandes gerecht werden und unterschiedliche, individuelle Lernzugänge ermöglichen soll.<sup>1</sup> Wenn die thematischen Schwerpunkte gesetzt und inhaltlich unterfüttert sind, beginnt die Ausdifferenzierung auf den Achsen der Matrix. Auf der senkrechten Achse werden die kognitiven Zugangsweisen zum Lerngegenstand benannt und auf der waagerechten die thematischen, lernpsychologischen oder fachdidaktischen Spezifizierungen. Je nach Thematik ergeben sich eine Vielzahl von einzelnen Aufgabenfeldern: „Links unten in der Differenzierungsmatrix befindet sich das thematisch am stärksten eingegrenzte, handlungsbezogene und anschauliche Angebot, das an die Alltagserfahrung der Schüler:innen direkt anschlussfähig ist. Rechts oben in der Differenzierungsmatrix ist das thematisch am breitesten angelegte, das am stärksten abstraktes Denken erfordernde Angebot enthalten“ (ebd., 26).

Für die Umsetzung im konkreten Unterricht wird die Differenzierungsmatrix gemeinsam mit der vorbereiteten Lernumgebung den Schüler:innen materiell im Klassenraum zugänglich gemacht. Darüber hinaus erhalten sie eine Kopie der Matrix, in der sie ihren eigenen

1 Für die Erstellung einer Differenzierungsmatrix zur Entwicklung eines Unterrichtsvorhabens für einen Zeitraum von vier bis sechs Wochen sollte sich idealerweise ein Team von circa vier Lehrer:innen bilden. Vor der Durchführung einer Unterrichtseinheit wird ein Gespräch mit Schüler:innen empfohlen, um etwas über ihr Vorwissen und ihre Möglichkeiten zur digitalen Informationsbeschaffung zu erfahren und sie so an der Entwicklung des Unterrichtsvorhabens partizipieren zu lassen.

Lernpfad markieren. Die Schüler:innen erschließen sich über die verschiedenen von ihnen auszuwählenden Arbeitsaufgaben die Differenzierungsmatrix also selbst. Die Autorinnen empfehlen darüber hinaus eine Spalte „Mein Ding“, in der die Schüler:innen eigene Ideen einbringen können (vgl. ebd., 29). Das in „der Matrix ausdifferenzierte Unterrichtsvorhaben“ ist also „kein starres, abzuarbeitendes Programm“, sondern gibt „Suchbewegungen“ Raum, die Veränderungen zulassen (ebd., 30). Der Unterricht selbst wird „nach dem Verhältnis von pädagogisch-didaktischer Planung und dem pädagogisch-didaktischen Handeln beim Eingehen auf heterogene Lernvoraussetzungen und Bildungsbedürfnisse“ (ebd.) befragt.

Bei der Erprobung zeigte sich, dass durch die Differenzierungsmatrix die „Individualisierung im Kontext der sozialen Gruppe unterstützt werden kann“ (ebd.). Da das Gesamtangebot allen Schüler:innen bekannt ist, können sie sich und ihren eigenen Lernweg darin verorten. In der Begleitforschung stellte sich interessanterweise heraus, dass auch besonders kompetente Schüler:innen häufig zuerst handlungsbezogene und anschauliche Aufgabenfelder bearbeiten. Die Autorinnen führen dies darauf zurück, dass handlungsbezogene und mit interessanten Objekten und realen Abläufen verknüpfte Zugänge zur Welt ein Leben lang bedeutsam bleiben, dieser Zusammenhang jedoch in der Schule seltener vorkäme, weil diese Zugangsweise häufig als zu wenig anspruchsvoll und als zu wenig fordernd angesehen sei. Es werde demnach bisher nicht genügend berücksichtigt, dass in praktischen Handlungen mit realen Objekten komplexe Kognitionen einfließen, die zur Kooperation und sozialen Kommunikation anregen. Ein weiteres besonders bedeutsames Auswertungsergebnis ist, dass als weniger kompetent eingeschätzte Schüler:innen, beispielsweise mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in der Matrix Angebote wählten und bewältigten, die ihnen vorher seitens der Lehrkräfte nicht zugetraut worden waren (vgl. ebd., 31). Dies wirft neue, weitreichende Fragen zur schulischen Inklusion und pädagogischen Praxis der Förderung von Schüler:innen auf, wie beispielsweise: Sind die didaktischen Angebote den individuellen Fähigkeiten der Schüler:innen wirklich angemessen? Auf welcher Basis werden etwaige lernpsychologische Einschätzungen getroffen? Die Differenzierungsmatrix kann hier inklusive Lehr-Lern-Prozesse unterstützen sowie insbesondere durch die nachvollziehbaren Selbstdokumentationen allen Beteiligten mehr Klarheit über die Diversität der individuellen Lernwege verschaffen.

### **Mediale Tiere – Anwendung der Differenzierungsmatrix im tiersensiblen, medienreflexiven, inklusiven Kunstunterricht**

Bevor das Thema mediale Tiere anhand einer Differenzierungsmatrix exemplarisch aufgefähert und versuchsweise veranschaulicht wird, sollen für das Fach Kunst bereits vorgenommene Spezifizierungen (vgl. Dimke 2021, 191–207) in Bezug zu medienreflexiven Fragestellungen gesetzt und die Perspektive der Human-Animal Studies einbezogen werden.

Da sich die Bildende Kunst mit allen subjektiven wie gesellschaftlichen Aspekten des Lebens befasst, stehen im Kunstunterricht künstlerisch-gestalterische Prozesse und pro-

duktive Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schüler:innen im Mittelpunkt, die die visuellen, apparativen und digitalen Medien integrieren. Künstlerische Herangehensweisen können modellhaft dazu beitragen, sich gegenüber Irritationen, Fremderfahrungen und Ängsten zu öffnen. Lernend mit diesen umzugehen heißt, die Fähigkeit zu entwickeln, sich kritisch in Bezug zu sich selbst wie zu Anderen und zur Welt zu setzen und dies, wo immer möglich, tierethisch zu reflektieren. Über konkrete Erfahrungen mit künstlerischen Arbeiten, beispielsweise in einer Videoinstallation wie *Dolphins* von Diana Thater (1999) oder Björn Brauns *Zebrafrinkennest* (2013), werden die Kinder und Jugendlichen herausgefordert, sich mit ungewohnten künstlerischen Positionen und Strategien auseinanderzusetzen, stereotype Darstellungen kennenzulernen und mediale Klischees zu hinterfragen.

Die Ausdifferenzierung der thematischen Komplexität ist für das Fach Kunst besonders herausfordernd, da hier gerade eine subjektive, hochindividuelle Herangehensweise gefördert werden soll. Das heißt für die kunstdidaktische Differenzierung können zwar die verschiedenen künstlerischen, medialen Zugangsweisen aufgezeigt werden, diese sind jedoch an sich gleich bedeutsam. Entsprechende Kategorisierungen sind demnach lediglich Möglichkeiten zur Annäherung an ein breites Themenfeld, zumal die Basis des Kunstunterrichts die praktische Arbeit ist, die wiederum von individuell unterschiedlichen Interessen, Fähigkeiten und Voraussetzungen geprägt ist.

Damit sich Lernende über experimentelle wie analytische Verfahren die Bereiche der Kunst selbstständig erschließen können, bieten sich für eine Differenzierungsmatrix zum Thema mediale Tiere für die Entfaltung der thematischen Komplexität beispielsweise vier Spezifizierungen an:

- situativ
- lebensweltlich
- kunst- / medien-theoretisch
- ethisch

Je nach Lerngruppe und Kontext können diese erweitert, konkretisiert oder umbenannt werden. Um sowohl die Situationen von nichtmenschlichen Tieren, ihre mutmaßlichen Perspektiven und Bedürfnisse als auch Beobachtungen in der Lebenswelt menschlicher Tiere und deren Projektionen zu berücksichtigen, sollte zwischen situativer Wahrnehmung und dem subjektiven Erleben in der Umwelt oder im Alltag unterschieden werden. Darüber hinaus sind die theoretischen wie ethischen Dimensionen des Themas zu entfalten. Die Kategorienbildung orientiert sich an der Zugänglichkeit von Wissen und Material, also daran, wie dieses praktisch, auch in Hinblick auf die Lerngruppe, erlangt werden kann (vgl. Dimke 2021, 193).

Ähnliches gilt für die kognitive Komplexität und deren Kategorienbildung aus kunstdidaktischer Perspektive, wobei die verschiedenen Inhalte experimentell wie analytisch zu erschließen sind. Dabei wird davon ausgegangen, dass über die perzeptive sowie die affektive Ebene die Schüler:innen einen eigenen, persönlichen Bezug zum Thema mediale Tiere

herstellen können, und darüber dessen immanenten Wert erkennen und einen emotionalen Zugang zu Gestaltungsideen erlangen. „Dass im künstlerisch gestalterischen Arbeitsprozess die jeweiligen Themenvorschläge freier interpretiert werden, ist dabei nicht nur zugelassen, sondern geradezu erwünscht.“ (ebd., 197) Aus dieser didaktischen Sichtweise leiten sich die vier Abstufungen für die kognitive Komplexität ab:

- perzeptiv affektiv
- experimentell forschend
- reflektierend analytisch
- künstlerisch gestaltend

Auch diese stehen in einem produktiven Wechselverhältnis zueinander und müssen in der konkreten Unterrichtssituation jeweils verbessert und an die Lerngruppe angepasst werden. Bei der tabellarischen Darstellung werden wegen ihrer Erweiterbarkeit nach oben und seitlich bewusst offene Kanten gelassen.

Eine Ausdifferenzierung der Matrix am Beispiel „Mediale Tiere“ für die 9. und 10. Klasse könnte wie folgt aussehen:

<b>künstlerisch gestaltend</b>	Die Welt aus tierlicher Perspektive – Fotografie	Nichtmenschliche Tiere und ihre Pläne – Stop-Motion-Film	Digitale Interspezies-Collage	Freie Arbeit zu nichtmenschlichen Tieren
<b>reflektierend analytisch</b>	Nichtmenschliche Tiere im fotografischen Portrait	Mensch-Tier-Interaktionen – Internetrecherche z. B. <i>NEOZOON</i> (2009)	Nichtmenschliche Tiere in der Video-Kunst	Filme zur Speziesismus-Kritik z. B. <i>Q ist ein Tier</i>
<b>experimentell forschend</b>	Mediale Darstellung von tierlichen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Gefühlen	Tierliche Sounds z. B. <i>Le Grand Orchestre des Animaux</i> (Krause 2016)	Nichtmenschliche Tiere als Symbole und Logos	„Tier-Dokus“ Fiktionalisierung und Dramatisierung
<b>perzeptiv affektiv</b>	Mediale Bilder von nichtmenschlichen Tieren sammeln	Nichtmenschliche Tiere beobachten, fotografieren, filmen	Nichtmenschliche Tiere in Animations-Filmen	Nichtmenschliche Tiere in der Werbung
<b>kognitive Komplexität thematische Komplexität</b>	<b>situativ</b>	<b>lebensweltlich</b>	<b>kunst- und medien-theoretisch</b>	<b>ethisch</b>



Die Aufgaben samt dazugehörigen Materialien, Medien und Sozialformen können, wie eigentlich die gesamte Differenzierungsmatrix, nur spezifisch für die jeweiligen Schüler:innen entwickelt werden. Um die Anwendung zu veranschaulichen sollen hier jedoch die Abstufungen der kognitiven Komplexität näher beschrieben und anhand von Beispielen erläutert werden.

### perzeptiv affektiv

Durch intensives Beobachten, Suchen, Finden und Sammeln von Fotos, Videos, digitalen Bildern und virtuellen Objekten, die nichtmenschliche Tiere abbilden, wird eine intensivere Wahrnehmung von medialen Darstellungen ermöglicht, um diese ästhetisch und ethisch genauer einordnen zu können. Dies erfordert Geduld und fördert damit die Konzentrationsfähigkeit. Das Sammeln von medialen Bildern kann assoziativ erfolgen, denn es geht dabei darum zu erkennen, von wie vielen unzähligen Tier-Bildern wir alltäglich umgeben sind. Mit einem Impuls, wie: „Ist Dir heute schon ein Tier begegnet?“ könnte mit der Sichtung begonnen werden, in Bilderbüchern, Vereinslogos und Wappen bis hin zu Internet-Videos und vielem mehr. Der Beobachtung von nichtmenschlichen Tieren in der Umgebung und Mitwelt sollte genügend Zeit und Raum gegeben werden, um sich beispielsweise einer bestimmten Spezies oder einem anderen tierlichen Individuum widmen zu können. Krähen, Tauben, Eichhörnchen und Kaninchen können gut im Park beobachtet und fotografiert werden. Insekten, Fliegen oder auch Spinnen sogar in der eigenen Wohnung. Manche Kinder und Jugendliche leben vielleicht mit einem Hund oder einer Katze zusammen und können diese mit dem Smartphone filmen. Bereits beim Anschauen von Trailern verschiedener Animationsfilme wird deutlich, wie nichtmenschliche Tiere ästhetisch aufbereitet, anthropomorphisiert und mit menschlicher Sprache versehen werden. Anhand von Film-Trailern wie zu *Das Dschungelbuch* (Reitherman 1967), *Der König der Löwen* (Allers / Minkoff 1994), *Findet Nemo* (Stanton / Unkrich 2003) oder *Ratatouille* (Bird / Pikava 2007) kann an das Vorwissen von Kindern und Jugendlichen angeknüpft werden. Positive Darstellungen und Klischees von nichtmenschlichen Tieren sowie damit verbundene Emotionen können durch die Darstellungsweise der Figuren und den Plot, der die Handlung vorantreibt, hinterfragt werden. Beim Thema „Nichtmenschliche Tiere in der Werbung“ kann eine weitere kritische Differenzierung vorgenommen werden, denn diese stehen oftmals für ein Produkt, entweder im direkten Ausbeutungszusammenhang wie Kühe für Milch, Pudding oder Schokolade oder andere Spezies in Branchen für Textilien, Schuhe, Autos, Möbel bis zum Toilettenpapier oder Versicherungen. Ziel ist, auf Verniedlichungseffekte oder andere Projektionen aufmerksam zu machen und zu hinterfragen, welche Einschätzungen und Gefühle gegenüber einer Spezies, sei es Katze, Lama, Flamingo, Faultier oder Pinguin, zu einem Produkt erzeugt werden sollen. Es sollte deutlich werden, dass wir menschliche Tiere ein ambivalentes Verhältnis zu anderen Tieren haben. Einerseits bekommen diese unsere teilweise sogar liebevolle Zuwendung und Bewunderung ihrer Schönheit, andererseits beuten wir sie rücksichtslos, brutal bis zur gewalttätigen Tötung für unsere Zwecke aus oder vernichten ihre Habitate. Da der schulische Bildungsauftrag der Aufklärung und Information über die Real-

tät dient, sollte den Lernenden das gesamte Spektrum des spezie-spezifischen Verhaltens von menschlichen gegenüber anderen Tieren aus der medialen Bilderwelt zur Verfügung gestellt werden. Über die Rezeption von Bildern hinaus stellt sich die grundlegende ethische Frage, wozu unsere Gesellschaft ihre Mit-Tiere benutzt und wie die eigenen Gefühle und Gedanken dazu offen formuliert und verbildlicht werden können.

### experimentell forschend

Eine wichtige kognitive Voraussetzung für tiersensibles, künstlerisch gestaltendes und ästhetisches Handeln ist die Wahrnehmung der Bedürfnisse, Verhaltensweisen und Fähigkeiten von tierlichen Individuen. Dabei kann die Auseinandersetzung mit anderen Tieren für die Schüler:innen durchaus bedeuten, dass sie sich auf Unbekanntes einlassen müssen. Gleichzeitig ist von einer gewissen kindlichen Neugier und jugendlicher Aufgeschlossenheit sowie vorhandenen, vertieften Kenntnissen zu bestimmten Lieblingstierarten und damit verbunden kulturellen Kontexten auszugehen. Für die forschende Auseinandersetzung mit einer bestimmten Spezies und deren spezifischen Bedürfnissen können alle Medien herangezogen werden. Das dabei entstehende Expert:innenwissen kann das Selbstbewusstsein der Lernenden gegenüber der Gruppe und den Lehrenden stärken. Die bildnerischen Formulierungsfähigkeiten können beispielsweise durch Portfolioarbeit oder das Erstellen einer digitalen Pinnwand weiter gefördert werden.

Auch die mediale Ebene des Sounds ist für eine ästhetische Vertiefung zu einer Spezies bedeutsam. Im Alltag hören wir häufig bewusst oder unbewusst Tierstimmen, meist von Vögeln. Eine Sammlung der Melodien und Rhythmen für eine experimentelle Soundcollage stellt eine kulturelle Verbindung zur Natur her, wie sie in der Musik seit Langem bekannt ist. Imitationen von Tierstimmen finden sich bei Mahler, Webern, Händel, Haydn oder Beethoven. Besonders hervorzuheben sind die Kompositionen des Ornitologen Olivier Messiaen. Eine bedeutende mediale Referenz für den Kunstunterricht ist *Le Grand Orchestre des Animaux* von Bernie Krause (2016). In einer beeindruckenden multimedialen immersiven Installation hat er über die Kontinente hinweg die Stimmen der Tiere ästhetisch wahrnehmbar gemacht und führt so tief in die Bedeutung der Biodiversität für unseren Planeten hinein. Der Titel geht auf die auch auf deutsch erschienene Publikation *Das große Orchester der Tiere. Vom Ursprung der Musik in der Natur* (Krause 2013) zurück.

Nichtmenschliche Tiere lassen sich gleichfalls in vielen Logos finden. Da es in ihnen jedoch selten um die nichtmenschlichen Tiere selbst geht, sondern meist nur um ihre symbolische oder metaphorische Bedeutung, liegt es im tiersensiblen Kunstunterricht nahe, über die mediale Analyse hinaus mit digitalen Tools ein Logo für den Tierschutz zu entwerfen. Hier kann beispielsweise der mehrfach ausgezeichnete Verein Schüler für Tiere e. V. vorgestellt werden, um zu eigenen Entwürfen für eine oder mehrere Spezies anzuregen (vgl. Schüler für Tiere e. V. 2007). Das große Interesse an nichtmenschlichen Tieren spiegelt sich in unzähligen Tierfilmen mit vorgeblich dokumentarischem Charakter wider. Die Erstellung einer

Übersicht von Tierdokus aus dem Internet zeigt deren mediale Bedeutung, die auch für den fächerübergreifenden Unterricht beispielsweise mit Deutsch oder Biologie angewendet werden kann. An Filmausschnitten kann die Dramatisierung, Fiktionalisierung und Ästhetisierung kritisch untersucht werden, um zu einer Analyse medial hergestellter Vorstellung vom Leben nichtmenschlicher Tiere zu gelangen. Darüber hinaus bietet sich eine Reflexion zum Nutzen der „Tierdokus“ für den Schutz der Artenvielfalt an.

### reflektierend analytisch

Bei der genauen Betrachtung von fotografischen Porträts nichtmenschlicher Tiere wird deutlich, dass diese nicht nur Vertreter:innen einer Spezies, sondern einmalige Individuen sind. Diese „tierliche Singularität“ (Zenker 2023, 100) zeigt sich in vielen Fotografien, künstlerischen wie privaten. Durch die genaue Betrachtung und Beschreibung von Tierfotografien sehen wir konkrete nichtmenschliche Tiere an. Dies ermöglicht es, sich mit ihnen über die mediale Ästhetik in Beziehung zu setzen, indem nach ihren persönlichen Charaktereigenschaften und ihrer Biographie gefragt wird und diese emphatisch, assoziativ und phantasievoll mit dem jeweiligen Ausdruck ihres Antlitzes in Verbindung gebracht werden.

Als besonders spannendes Beispiel kann weiterführend das berühmte Affen-Selfie des Makaken Naruto von 2014 diskutiert werden, welches einen Streit um die Urheberrechte an dem Foto auslöste: Liegen diese beim Fotografen David Slater, dessen Kamera Naruto nutzte? Kann Naruto als Affe selbst als Urheber des Fotos gesehen werden? Die Tierschutzorganisation PETA reichte eine Copyright-Klage im Namen des Makaken-Affen Naruto bei einem US-amerikanischen Gericht ein und fordert, dass Naruto zum Urheber des von ihm selbst angefertigten Selfies zu erklären ist. PETA argumentiert, dass das US-amerikanische Gesetz einem nichtmenschlichen Tier nicht die Wahrnehmung von Urheberrechten verbietet. Die Klage wurde jedoch abgewiesen, da derzeit noch kein US-Gesetz nichtmenschlichen Tieren einen eigenen Rechtsstatus zubilligt. Die Tierschutzorganisation prüft das Urteil, da Naruto aus speziesistischen Gründen diskriminiert werde.

Die Reflexion von Mensch-Tier-Interaktionen wird im künstlerischen Kontext aus verschiedenen Perspektiven bearbeitet. Das Künstler:innen-Duo *NEOZOON* setzt sich mit soziologischen Fragen zum Speziesismus auseinander und arbeitet mit dem Prinzip der filmischen Collage. Dabei ist De- und Re-Kontextualisierung von Found Footage aus YouTube-Videos ein wichtiges wiederkehrendes Element, das auf der Website viel herausfordernden Lernstoff bietet (vgl. NEOZOON 2009). In der Videokunst setzt sich das Interesse an nichtmenschlichen Tieren fort. Für den tierethisch orientierten Kunstunterricht sollte besonders darauf geachtet werden, dass nichtmenschliche Tiere nicht objektiviert werden und dass die künstlerischen Arbeiten sich mit ihnen um ihrer selbst willen auseinandersetzen. Zunächst scheint sich beispielsweise das bekannte Video *I Like America and America Likes Me* zur Performance mit einem Kojoten von Joseph Beuys anzubieten (vgl. Beuys 1974). Hier wird jedoch bald deutlich, dass das tierliche Gegenüber in einem symbolbeladenen künstlichen Zusammenhang überführt

wird. Auch wäre aus heutiger tierethischer Sicht zu hinterfragen, was der Kojote Little John selbst von dieser Kunst-Aktion gehabt hat. Insgesamt müssen viele künstlerische Arbeiten aus tierethischer Sicht erneut kritisch diskutiert werden. Filme zu Speziesmus-Kritik wie *Die Q ist ein Tier* (Schönenberg 2023) bilden hierzu einen Gegenpol. Die Satire behandelt die Frage, warum wir Menschen immer noch Fleisch essen. In einem Krimi-Setting kommen in Verhörsituationen sehr unterschiedliche Positionen und Charaktere zum Thema Schlachten, Fleischwirtschaft und Fleischkonsum zu Wort. Der Film ist für die Sekundarstufe geeignet und kann sowohl inhaltlich als auch konzeptionell und medienreflexiv diskutiert werden und dazu anregen, selbst eine tiersensible Filmkritik zu schreiben.

### künstlerisch gestaltend

Auf dieser Ebene sollte größtmöglicher Gestaltungsspielraum gegeben werden. Eigentlich entspricht sie insgesamt der von Sasse und Schulzeck eingeführten Spalte „Mein Ding“. Vor der künstlerisch-gestaltenden Auseinandersetzung sollten jedoch mindestens drei andere Aufgabenfelder der Differenzierungsmatrix bearbeitet werden. Die daraus abgeleiteten Erkenntnisse und praktischen, gestalterischen und ästhetischen Erfahrungen mit medialen Bildern und Darstellungen von nichtmenschlichen Tieren sowie den Beobachtungen aus der eigenen Realität können die Schüler:innen hier verbindend einbringen. Die kognitive Komplexität der künstlerisch gestaltenden Ebene leitet sich also aus dieser Zusammenführung ab und gibt den Schüler:innen die Möglichkeit, ihre eigenen Ideen subjektiv zu formulieren. Die Perzeption und Rezeption, das Experimentieren und Analysieren in individuellen wie in gemeinsamen Prozessen bilden hierfür das künstlerische Material. Durch die Bearbeitung der verschiedenen Aufgabenfelder zu „Medialen Tieren“ können die Schüler:innen unterschiedliche Erkenntnisse in ihren künstlerischen Gestaltungsprozessen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln. Über die tierethische Reflexion des gesellschaftlichen wie eigenen Handelns erweitern sie ihre ästhetischen, künstlerischen Fähigkeiten. Dies heißt auch, zu lernen, kritisch, konstruktiv und ethisch verantwortungsvoll mit individuellen Vorstellungen umzugehen und sich ebenso reflektiert zur Kunst oder anderen gestalterischen Prozessen zu artikulieren. Die thematischen Impulse sollen eine Orientierung bieten und das eigenständige Arbeiten wie auch die Zusammenarbeit und die Kommunikation in Kleingruppen unterstützen. Die Welt aus tierlicher Perspektive über das Medium der Fotografie nachzuempfinden kann buchstäblich bedeuten, sie aus einer „Frosch“- oder „Vogel“-Perspektive zu zeigen, wobei bei diesen Begriffen die Kamera als medialer Apparat gleich mitreflektiert wird. Darüber hinaus kann in der digitalen Bildbearbeitung mit Filtern gearbeitet werden, um beispielsweise das differenzierte Farbspektrum miteinzubeziehen, mit dem die verschiedenen Spezies die Welt visuell wahrnehmen. Hier können die App *ZooMorph* von Lisa Jevbratt (2016) und Klara Hobzas *Animaloculomat* (2018) als künstlerische Projekte Anregungen geben. Die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen, dem Willen und den Plänen anderer Tiere, deren *Agency* (also Handlungsmacht) und verschiedenen ästhetischen Kommunikationsformen können in kurzen Stop-

Motion-Filmen als Gruppenarbeit umgesetzt werden. Neben der vertieften Medienkompetenz können hier über die digitale Gestaltung und die Fähigkeit, fotografische Kriterien (Licht und Schatten, Schärfe, Kameraposition etc.) zu verstehen, weitere unterschiedliche künstlerischen Fähigkeiten wie Malen, Zeichnen, das Bauen von kleinen Kulissen oder auch Musikbeiträge eingebracht werden. Durch das Schreiben von Skripten zu kurzen Szenen, in denen sich die Schüler:innen in andere tierliche Individuen hineinversetzen, die verschiedene Pläne fassen und diese umsetzen wollen, kann Empathie für unsere Mit-Tiere gefördert werden. Für eine digitale Interspezies-Collage kann auf Bilder aus dem Internet zurückgegriffen, aber auch eigene Fotos oder Videos können aufgenommen werden. Durch Überblendungen können beispielsweise Mischwesen entwickelt werden, die Mensch-Tier-Grenzen überschreiten (vgl. Podbregar 2021), deren Vorbilder bis in die Antike zurückreichen. Bei der Konstruktion von Chimären können deren jeweils besondere Gestalt und die damit verbundenen Fähigkeiten ausformuliert werden. Es können auch Interspezies-Beziehungen näher betrachtet werden. Darüber hinaus kann mit dem Begriff „Zoopolis“ eine positive Utopie diskutiert werden, welche allen Tieren einen gesellschaftlichen Status und Rechte zuspricht (vgl. Donaldson / Kymlicka 2013). Die besondere Herausforderung ist dabei, ästhetische Fragen mit ethischen Vorstellungen zu verbinden und das künftige Zusammenleben aller Spezies bildnerisch zu fassen. Zu dieser Thematik können beispielsweise die künstlerischen Bilder von Hartmut Kiewert viele Anregungen geben. Nach dem Prinzip der Collage verwendet der Künstler Fotografien für seine Malerei und tritt darüber hinaus selbst für Tierrechte medienwirksam ein. Die freie Arbeit zu nichtmenschlichen Tieren sollte tatsächlich offen gestaltet sein, jedoch von Gesprächen, zu zweit oder in der Gruppe, begleitet werden.

## Fazit

Das Lernen nach der Differenzierungsmatrix richtet sich an dem pädagogischen Ziel eigener Bildfindungen, Imaginationen und ästhetischen Positionierungen aus. Diese sind prinzipiell für alle Lernenden in jeder Kategorie der kognitiven Komplexität möglich. In der Matrix kann zudem individuell weit gesprungen werden, wenn sich eigene Bildideen einstellen. Die Lernwege werden über konkrete bildliche wie textbasierte Ergebnisse dokumentiert, um daraus weitere Impulse für den künstlerischen wie tierethischen Lernprozess zu gewinnen. Die individuellen Prozesse wie die medial sichtbaren Resultate sind gleichermaßen zu würdigen. Dies umfasst die aufgewendete Zeit, die Auseinandersetzung mit den tierethischen Materialien, die Vielfalt von Skizzen und Notizen, aber auch die aktive Auseinandersetzung mit medialen Tierbildern. Die Kommunikation über die Situation von nichtmenschlichen Tieren und deren mediale Darstellungen hilft bei der Orientierung in der Differenzierungsmatrix und unterstützt die eigenständigen Bildfindungen. Durch individuelle Abgrenzung werden subjektive Schwerpunkte gebildet und eigene Sichtweisen entwickelt, um die Empathie für unsere nichtmenschlichen Mit-Tiere zu fördern und zum bewussten, tiersensiblen, tierethischen Handeln und zu entsprechenden veganen Verhaltensänderungen anzuregen.

## Bibliographie

- Allers, Roger; Minkoff, Rob (1994): Der König der Löwen (Originaltitel: The Lion King). Burbank: Disney.
- Beuys, Joseph (1974): I Like America and America Likes Me. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=r9NWCOF0c5M> (Zugriff: 23.02.2024).
- Bird, Brad; Pinkava, Jan (2007): Ratatouille. Emeryville: Pixar.
- Braun, Björn (2013): Ohne Titel (Zebrafinkennest). URL: <https://www.kunstmuseum-stuttgart.de/ausstellungen/frischzelle16-bjoern-braun> (Zugriff: 23.02.2024); <https://archiv3.fridericianum.org/exhibitions/nature-after-nature/bjrn-braun> (Zugriff: 23.02.2024).
- Donaldson, Sue; Kymlicka, Will (2013): Zoopolis. Eine politische Theorie der Tierrechte. Berlin: Suhrkamp.
- Hobza, Klara (2018): Animaloculomat. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=OUZPI4XPbQk> (Zugriff: 23.02.2024).
- Jevbratt, Lisa (2016): ZooMorph. URL: <http://zoomorph.net> (Zugriff: 23.02.2024).
- Kiewert, Hartmut (2017): Animal Utopia. Münster: Compassion Media.
- Kiewert, Hartmut (2023): Malerei & Grafik. URL: <https://hartmutkiewert.de/blog/> (Zugriff: 23.02.2024).
- Krause, Bernie (2013): Das große Orchester der Tiere. Vom Ursprung der Musik in der Natur. München: Antje Kunstmann.
- Krause, Bernie (2016): Le Grand Orchestre Des Animaux. URL: <https://www.legrandorchestredesanimaux.com/fr> (Zugriff: 23.02.2024).
- NEOZOON (2009): Homepage. URL: <https://www.neozoon.org>. (Zugriff: 23.02.2024).
- Podbregar, Nadja (2021): Chimären-Embryo aus Affe und Mensch. Forscher erzeugen embryonale Mischwesen mit Affen- und Menschenzellen. In: [scienexx.de](https://www.sciencexx.de). Erstveröffentlichung: 16. April 2021. URL: <https://www.sciencexx.de/news/medizin/chimaeren-embryo-aus-affen-und-mensch/> (Zugriff: 23.02.2024).
- Reitherman, Wolfgang (1967): Das Dschungelbuch (Originaltitel: The Jungle Book). Burbank: Disney.
- Sasse, Ada; Schulzeck, Ursula (2021): Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schönenberg, Tobias (2023): Die Q ist ein Tier. Hamburg: Toby Holzinger Filmproduktion. URL: <https://dqiet.de> (Zugriff: 23.02.2024).
- Schüler für Tiere e. V. (2007): Homepage. URL: <https://www.schueler-fuer-tiere.de> (Zugriff: 23.02.2024).
- Stanton, Andrew; Unkrich, Lee (2003): Findet Nemo (Originaltitel: Finding Nemo). Emeryville: Pixar.
- Thater, Diana (1999): Dolphins. URL: <https://blog.kunsthalle-bremen.de/post/161539835217/tauchen-mit-delphinen> (Zugriff: 23.02.2024).
- Zenker, Friedrike (2023): Das Tier im Bild. Verbindungen von Tierethik und Ästhetik. Bielefeld: transcript.



## Zugehörigkeit, Autorität und Treue

### Gesellschaftliche Konstruktionen von Mensch-Tier-Beziehungen in der NS-Kinder- und Jugendliteratur

Andreas Hübner & Mieke Roscher

#### Einleitung

Tiere bebilderten den nationalsozialistischen Alltag ebenso wie sie Teil der ideologisierenden Narration des NS-Regimes waren. Sie fungierten als immer kampfbereite Soldaten, fleißige Arbeiter für die Volksgemeinschaft oder verkörperte Ideale einer mythologisierten Vergangenheit. Dass die nationalsozialistische Kinder- und Jugendliteratur dafür auf tradierte Ideologien der Heimat- und Naturbewegungen zurückgriff, ist unbestritten. Gleichsam wäre es fatal, den Kern der NS-Kinder- und Jugendliteratur auf Begrifflichkeiten wie jene des *conservationism* zu reduzieren und über die Entwicklungen der Industrialisierung, der Urbanisierung oder auch der Individualisierung fassen zu wollen – und sodann, wie in der Vergangenheit teils geschehen, auf die „fortschrittlich-modernistische[n] Züge [der NS-Kinder- und Jugendliteratur], gerade auch im Bereich des Natur- und Heimatschutzes“ (Hopster 2005, 417) zu verweisen. Vielmehr sind (in unserem Beitrag) völkische und antisemitische Grundlinien der NS-Kinder- und Jugendliteratur zu sezieren, die ideologischen Überlagerungen innerhalb der Erzählliteratur(en) offenzulegen und die NS-Kinder- und Jugendliteratur als ein spezifisches Medium der Verhandlung von Mensch-Tier-Beziehungen anhand von ausgewählten Beispielen zu diskutieren. Zu berücksichtigen ist die „nationalsozialistisch geprägte“, die „NS-affine“ wie auch die „genuin nationalsozialistische“ (Benner 2015, 14) Kinder- und Jugendliteratur. Die Schwerpunkte sollen dabei auf den Themengebieten Herkunft und Zugehörigkeit, Autorität und Unterordnung, Kameradschaft und Treue sowie Natur und Zivilisation liegen. So können in der Reflexion Rückschlüsse gezogen werden, die die Bedeutung der medialen Repräsentationen von Mensch-Tier-Beziehungen in NS-Kinder- und Jugendbüchern neu denken, und aus pädagogisch-didaktischer Perspektive zugleich erörtern, wie Bildung, Medien und Mensch-Tier-Beziehungen im NS-Staat, „in dem es zwangsläufig um die totale Ausnutzung aller vorhandenen natürlichen Ressourcen gehen mußte“ (ebd.), zusammenzudenken sind.

Tiere waren in der NS-Literatur omnipräsent, ein regelrechter Markt für Tierliteratur, Ratgeber, großformatige Bildbände und anekdotische Charakterporträts hatte sich aber bereits im Kaiserreich entwickelt. Traditionsverlage wie Reimer, Ulmer, Ullstein, Heyne und der Berliner Parey Verlag veröffentlichten zahlreiche Titel zum Thema Haustierhaltung, Jagd und Naturschutz, Zucht und Aufzucht von Tieren. Aber auch der offen nationalsozialistische Propaganda publizierende Stürmer Verlag hatte in seinem Programm Titel, die das Genre der Tierliteratur bedienten. Zwar waren die Kinder- und Jugendbücher mit *animal content* nicht



erst im Nationalsozialismus ein beliebtes Geschenk an den Nachwuchs, ein Genre, mit dem naturwissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftspolitische Vorstellungen vermittelt werden sollten (vgl. Ritvo 1985; Kete 2009), dennoch bleibt festzuhalten: Die „Tier-Szenerie als Projektionsfläche für die Vermittlung von moralischen Botschaften“ (Richter 2012, 170) war im Nationalsozialismus besonders politisch und bebilderte sowohl die fiktionalen als auch die scheinbar-dokumentarische Literatur.

## Herkunft und Zugehörigkeit

Nationalsozialistische Tierliteratur machte die „Bodenständigkeit“, die Verwurzelung mit der „heimischen Scholle“ zu einem zentralen Topos in der Verhandlung von Mensch-Tier-Beziehungen. Nicht erst das 1936 vom Reichslandwirtschaftsminister Richard Walther Darré ausgearbeitete Reichstierzuchtgesetz sah bestimmte Landschaften als nur von bestimmten Tieren und von bestimmten Rassen zu bewohnende Areale vor. Dazu brauchte man Genealogien, die zu beweisen hatten, dass bereits die „Ahnen“ die Verbindung von „Blut und Boden“ erschaffen hätten. In Hein Gornys *Pferdebuch* (1938) werden dazu mythische Entwicklungsgeschichten von großen Pferdehelden vorgehalten; in dem von dem Ingenieur und Hobby-Autor Walther Kegel 1940 publizierten Kinderbuch *Lumpi: Die Geschichte eines Hundeherzens* ist es der kleine Airedale Terrier „Inspektor von Rheingold“, genannt „Lumpi“, der auf eine sehr lange Ahnenreihe zurückblicken kann, die quasi bis an den Anfang des „Vertrages“ (Kegel 1940, 36) zwischen Mensch und Hund ins Vorneolithikum reicht und sich durch die „großen Taten“ der Altvorderen auszeichnet (vgl. ebd. 16). Nicht zufällig ist es die Hundemutter, die gebetsmühlenartig diese Ahnengeschichte wiederholt, damit Lumpi sich seines Platzes in der Geschichte bewusst wird.

Ein Medium, in dem diese Erziehungsarbeit unter Tieren immer wieder Thema wurde, war der Reichstierschutzkalender, ein jährlich erscheinendes kleines Pamphlet, das neben einem Jahreskalender und einem Stundenplan stets einige kleine Geschichten abdruckte. Gerichtet an ein jugendliches Publikum, nahm der Reichstierschutzbund, der seit 1934 stramm auf Parteilinie war, dadurch einen Faden auf, den bereits im 19. Jahrhundert die ersten Tierschutzvereine vorgegeben hatten, nämlich, über die Adressierung von Kindern und Jugendlichen die Relevanz der Pädagogik mit Tieren zu unterstreichen. Es gab zwei verschiedene Ausgaben: Ausgabe A, die sich an Unter- und Mittelschüler:innen wandte und Ausgabe B, die für Oberschüler:innen produziert wurde. In einer Geschichte über die Kuh Sufferi, die in der 1939er B-Ausgabe des Kalenders erschien, wurde insbesondere die Beständigkeit und „schöne Treue zu ihrer Art“ (Völklein 1939, 9) hervorgekehrt. Was transportiert wurde, war also einerseits ein Bild von Unveränderlichkeit, Tradition und Heimatliebe, und andererseits die Idee der Abgrenzung. Liebe galt es nur der „eigenen Art“ gegenüber zu zeigen. Die Herde galt als „Schutz“, „Wehr“ und „Mauer“, „Zuflucht und Heimat“ (Völklein 1942, 11).

Dass „Rasse“ und Herkunft bedeutend sind, wurde wenig verklausuliert und offen antisemitisch in der Erzählung *Der Pudelmopsdackelpinscher* des Lehrers und zeitweiligen Haupt-

schriftleiter des *Stürmers* Ernst Hiemer propagiert. Mischlinge und Köter seien „dreckig und ungepflegt“, „genau wie die Juden“ hieß es in seinen Texten (vgl. Hiemer 1942). Hiemer knüpfte an die Vorstellungen von Hundezuchtvereinigungen an, die die nationalsozialistische Fixierung auf Reinrassigkeit gerne aufnahmen und an sogenannten Bastardhunden kein gutes Haar ließen (vgl. Hackenesch / Roscher 2023). Die entsprechenden Tiere hätten weder eine Heimat noch „gutes Blut“, führte Hiemer aus. Weitere Erzählungen verglichen Juden mit Drohnen, die auf Kosten von Bienenvölkern lebten, Chamäleons, die sich immer anpassten, um unbemerkt weiter Schaden anzurichten, dem Kuckuck, der anderen seinen Nachwuchs ausbrüten ließe, und Hyänen, die sich blutrünstig als Leichenfledderer betätigten. Im Stürmer-Verlag erschien ebenfalls 1936 das Kinderbilderbuch *Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud bei seinem Eid!* von Elvira Bauer (1936), dessen Titelbild die dem Fuchs nachgesagte Hinterlistigkeit auf Menschen jüdischen Glaubens übertragen sollte. Im Buch selbst finden sich antisemitische Verse und Bildgeschichten, die den Viehhandel als unlauteres Geschäftsgebiet der Juden thematisieren, ein weithin bekanntes Stereotyp, das in Zeiten der nationalsozialistischen Ernährungsschlacht in ein neues Kleid verpackt wurde (vgl. Fischer 2014).

Bildung, Medien und Mensch-Tier-Beziehungen waren im NS-Staat also unverkennbar mit den nationalsozialistischen Programmen der „Volks“- und „Lebensgemeinschaft“ verschränkt und folgten biopolitischen Logiken: Tiere wurden nicht nur nach „niederen“ und „höheren“ Arten klassifiziert, sondern gesunde und nützliche Tiere auch explizit in die „Lebensgemeinschaft“ eingeschlossen. Damit einher ging die „Aufartung“ bestimmter Menschen- und Tiergruppen, andere hingegen wurden zu „Ungeziefer“ und „Schädlingen“ degradiert und diskursiv entsprechend markiert: Gerade Formen von rassistischer und antisemitischer Exklusion wurden in der NS-Kinder- und Jugendliteratur über die Darstellung von Mensch-Tier-Beziehungen verankert. Über das rassistische Stereotyp der „Viehjuden“ führten die Autor:innen Menschen jüdischen Glaubens als gefühllose Vivisektionisten ein, pervertierten das Schächten nach jüdischem Ritus und verfestigten das Bild von Tiere quälenden „Juden“ (vgl. Möhring 2011, 231 f.). In seinem einschlägigen Kinderbuch *Der Giftpilz* (1938) diffamierte Ernst Hiemer „die Juden“ beispielsweise als grausame Schlächter und bettete die Mensch-Tier-Beziehungen in die Grundlinien der NS-Propaganda und -Ideologie ein: „die Juden sind ein mörderisches Volk. Mit derselben Brutalität und blutigen Lust, mit der sie Tiere töten, morden sie auch Menschen“ (ebd., 39). Das Reden über Herkunft und Zugehörigkeit sowie Ausgrenzung, Verfolgung und Töten von Tieren und Menschen (als „Volksschädlinge“ oder „Untermenschen“) folgte also der ideologischen Grundierung des NS-Staates.

### **Autorität und „natürliche Unterordnung“**

Neben den Ideologemen zu Herkunft und Zugehörigkeit wurden vor allem Hierarchien über Tiere kommuniziert. Dass Menschen natürlicherweise über den Tieren standen, wurde ebenso wenig angezweifelt, wie die Annahme, dass bestimmte Tiere und Tierrassen

unterschiedlich zu hierarchisieren seien. Dazu lieferten die Tierbücher regelmäßig eine Absolution. Der oben erwähnte Hund Lumpi etwa erkennt seinen Herren sofort, allerdings nicht durch brutale Unterwerfung, diese wird sogar explizit verurteilt, sondern durch eine Art natürlicher Autorität, die von diesem ausgehe (vgl. Kugler 1940, 18 f.). Dieses Motiv, das in der NS-Pädagogik wiederholt aufscheint, ist zugleich geschlechtlich konnotiert. Lumpis ‚Herrin‘ ist weit weniger Autoritätsfigur. Misogyne Topoi der alten Frau, die nicht gut riecht, zu viel redet, den Hund nicht den Normen entsprechend behandelt und keine wirkliche Funktion mehr hat, werden nicht nur bedient, sondern auch neu geschaffen. Autorität ist hingegen etwas scheinbar Angeborenes und Männliches. Widerspenstigkeit wird daher nicht mit Prügel, sondern mit eisernem Willen gebrochen (vgl. Schopohl 1941, 17).

Auch das Kinderbilderbuch *Schlupp, der böse Hund*, 1940 als Wiederauflage einer bereits 1870 von Paul Alverdes erzählten Geschichte im Rütten & Loenig Verlag erschienen (Hobrecker 1940), behandelte das Thema der Hierarchien. Schlupp wird als böser Hund gezeichnet, der scheinbar unvermittelt Briefträger, Schornsteinfeger, Milchmädchen und andere Personen in seinem Umfeld anbellt und attackiert. Seine Unarten werden als Ergebnis einer zu nachsichtigen Erziehung und eines zu bequemen Lebens in der Stube der bürgerlichen Gesellschaft dargestellt. Schon eingangs ist zu lesen:

„Es war einmal ein Hund, der hieß Schlupp. Es ging ihm gut, besser als vielen anderen Hunden. Sein Herr war immer freundlich zu ihm und gab ihm zu fressen, soviel er nur wollte. Auch mußte er nicht vor der Türe draußen schlafen, auf dem Stroh einer Hundehütte, sondern er nannte eine schöne weiche Matratze sein eigen, fast wie ein Kinderbettchen anzusehen.“ (ebd., o. S.)

In *Schlupp, der böse Hund*, werden gleich zwei einschlägige nationalsozialistische Ideologeme bedient: Erstens, dass ein Aufbegehren gegen die Autorität bestraft gehöre – Schlupp wird nicht nur geschlagen, sondern muss fortan ein Leben als Hofhund, noch dazu geschoren, fristen; zweitens, dass ein Erziehungsideal, das auf Verständnis, Einsicht, Bequemlichkeit und Akzeptanz beruhe und Härte und Disziplin vernachlässige, verfehlt sei. Tiere müssten, so die Erzählung der NS-Tierliteratur, wie Menschen auch um den Platz wissen, der ihnen von der Gesellschaft zugesprochen werde. Bei Schlupp kommt die Einsicht zu spät, sein Verhalten führt an den vermeintlichen Rand der tierlichen Gesellschaft: „Da sitzt Schlupp nun sehr traurig vor einer irdenen Schüssel mit ein paar mageren Kartoffeln darin und muß immer denken, wie gut er es gehabt, als er noch ein braver Hund war.“ (ebd., o. S.)

Nicht ganz so drastisch, aber die gleichen Botschaften transportierend, funktionierten die von Joachim Rohde verfassten Kinderbücher um Hanni und Fritz sowie den Hund Putzi und den Raben Kolk. Rohde, ab 1933 Schriftleiter für politische Nachrichten, später Gesamtschriftleiter bei der *Thüringer Allgemeinen Zeitung*, ging es in den Büchern um die Vermittlung allgemeiner Kenntnisse wie Rechnen, Zählen und Buchstabieren (z. B. Rohde 1940). Die Bücher richteten sich an Grundschulkinder und bemühten sich um die Vermittlung nationalsozialistischer Chiffren. In Rohdes Werk tanzt der Hund Putzi aus der Reihe, streunt

umher und wird dafür körperlich gezüchtigt. In der als „vier Freunde“ deklarierten Mensch-Tier-Assemblage ist durchaus Raum für sorgsam gezogene Grenzen und Grenzlegungen. Bemerkenswerterweise kulminiert die Situation um Putzi erst, als ein Wunsch der Kinder unerwartet in Erfüllung geht und Putzi ‚menschlicher‘ wird: ‚Weißt du was ich mir wünschen möchte ... ?‘, so fragt Hannes seinen Fritz, ‚[d]aß unser Putzi viel, viel klüger wäre als alle anderen Hunde und daß er vor allem reden könnte!‘ (ebd., 11) Fortan lernt Putzi nicht nur reden (sowie später auch lesen), sondern wird auch „viel klüger“, „aber leider benutzte der kleine Bursche sein schlaues Köpfchen zumeist dazu, dumme Streiche zu machen“ (ebd., 12).

Ein „schlaues Köpfchen“ bzw. Klugheit erwies sich bei Joachim Rohde also als äußerst problematisch, führte zu allerhand Streichen und Übermut und stellte die Freundschaft der vier Akteure auf die Probe. Zwar musste Putzi nicht die Konsequenzen fürchten, die den Hund Schlupp getroffen hatten, die „treue“ Freundschaft zwischen Hanni, Fritz, Kolk und Putzi wird durch die Freigeistigkeit von Letzterem aber immer wieder unterminiert. Die Klugheit des Hundes, so scheint der Text zu suggerieren, untergrabe ferner dessen Bereitschaft, die natürliche Autorität der Kinder anzuerkennen. Ihr gemeinschaftliches Verhältnis gerät in der Folge ins Wanken, die Freunde ziehen schlussendlich in ein Haus am Waldesrand und damit an den Rand der Gesellschaft (vgl. ebd., 75 f.).

Auch in der im Reichstierschutzkalender abgedruckten Geschichte über „zwei Freunde und zwei Helden“, einen Jungen und einen Hund, hieß es, dass „Gehorsam das erste Gebot ist, das ein brauchbarer Hund lernen muß“ (Busse 1939, 14). Die Tugend des Gehorsams wurde in diesem Rahmen als etwas angesehen, das Mütter dem Nachwuchs mitzugeben hatten. Die Tiergeschichten reproduzierten so Vorstellungen nationalsozialistischer Mutterschaft (vgl. z.B. Lach 1939). Stolze Tiermütter bekamen viele Nachkommen und versorgten diese gut (vgl. z.B. Völklein 1940, 8–11). Paul Eipper bediente solche Vorstellungen in seinen auflagenstarken, teils großformatigen Charakterstudien von Tieren *vor* und *nach* 1945, beispielhaft in seinen Texten über die Dogge Senta (vgl. Eipper 1933). Eipper verstand es, sich die Begeisterung der Nationalsozialisten für die tierliche Projektion zunutze zu machen, übernahm im Gegenzug aber ihre Sprache und Visionen. Insbesondere bei seinen Zoobeobachtungen arbeitete er eng mit dem regimetreuen Berliner Zoo zusammen. Auch die dem Genre der Jagdgeschichten zuordenbaren Werke des Lehrers Erich Kloss (1941) überdauerten das Regime, gleichwohl auch hier eindeutige Narrative von (protomilitärischer) Kameradschaft und germanisierter Urnatur transportiert wurden.

### Kameradschaft und Treue

Verbunden mit den Diskursen um Hierarchien stand das Reden über Kameradschaft und Treue. Auch Kameradschaft und Treue waren an eine zukünftige soldatische Gemeinschaft adressiert, die die Jungen im Sinne der NS-Ideologie bildeten bzw. bilden sollten. Der von Lumpi genannte Vertrag zwischen Menschen und Hunden basierte beispielsweise auf einem von der Wehrmacht kolportierten Kameradschaftsideal, das eher mit Pflichten denn

mit Freundschaft konnotiert war (vgl. Römer 2012). Dabei wurden soldatische Abenteuer vor allem über Pferdegeschichten vermittelt. Meist war es der Erste Weltkrieg, der als Kulisse für kameradschaftliche Mensch-Tier-Beziehungen diente (vgl. Haller 1940, 11–14). In Joachim Rohdes Geschichte um Hanni, Fritz, Kolk und Putzi sind Aspekte von Autorität und Treue eng miteinander verbunden. Tatsächlich platziert der rebellische Putzi am Ende des *Grossen Anfangs* ein Schild am Gartentor, das zum einen die enge Bindung der Protagonisten beschwört; so heißt es dort: „Hier wohnen die vier treuen Freunde.“ (Rohde 1938, 76) Zum anderen ist im abschließenden Kommentar des Hundes erkennbar, dass Treue und Autorität für ihn keine Einheit bilden. Im Sinne von Rohdes Erzählung lässt seine Aussage wenig „Gutes“ erwarten: ‚Wo wir vier treuen Freunde wohnen‘, frohlockt Putzi, ‚das soll jeder wissen. Und daß noch viele von uns hören, dafür werde ich schon sorgen, so wahr ich der Putzi bin.‘ (ebd.)

In *Hans Feuerlärm*, einer Geschichte, die 1939 im Reichstierschutzkalender abgedruckt wurde, steht wiederum das Pferd im Zentrum des Geschehens. Das Pferd rettet nicht nur zweimal das Leben seines Reiters, es warnt die Kavallerie auch vor den „Kosaken“, die es, so wird suggeriert, riechen könnte, um schließlich den Helden- und Soldatentod zu sterben (Schopohl 1939, 26–29). Anders in *Muschik*, der Geschichte eines kleinen Panjepferdes, das erst für Russland im Krieg dienen muss, dann Opfer der Revolutionswirren wird, mit einer Familie von Sinti und Roma über Polen nach Süddeutschland gelangt, danach jahrelang ein gutes Leben an der Seite einer Künstlerin verbringen darf, um seinen Lebensabend in Diensten eines Bauern zu verbringen, der selbst Kriegsinvalid ist (vgl. Hagemann 1940): Zwar wird hier hervorgehoben, dass Muschik wohl für den Bauern arbeiten wird müssen, dies geschehe jedoch unter fairen Bedingungen. Weder müsse das Pferd buntes Zaumzeug tragen, wie bei den Zirkusvorstellungen der Sinti und Roma, noch werde es geprügelt, wie einst in Diensten eines Kutschers. Auch andere Tiere, unter anderem Esel (vgl. Huß 1941, 9–14) oder Hunde, fungieren in den Erzählungen als stets einsatzbereite Kameraden, auf die bis zum Letzten Verlass ist.

Ein weiteres Narrativ, das Mensch-Tier-Beziehungen direkt im Bezug zur militärischen Front denkt, um ideologische Pointen zu setzen, sind jene, die über von Soldaten gerettete Tiere berichten. Ein Kätzchen repräsentiert beispielsweise sowohl einen emotionalen Begleiter als auch ein zu schützendes, spezielles Opfer von Fremdeinwirkung (vgl. Dinger 1940, 29–31), Fohlen sind Kinder, die nicht von ihren Müttern getrennt werden dürfen (vgl. Lohr 1941, 8–11). Soldaten, die gut zu Tieren sind, können niemals ungerecht gegenüber dem Feind agieren. Das Narrativ von der schuldlosen Wehrmacht wurde über solche Erzählungen angelegt und später in den 1950er Jahren erneut aufgegriffen.

An ein nicht mehr ganz jugendliches Publikum richtete sich schließlich Arthur-Heinz Lehmanns oft zitierte *Rauhbautz*-Reihe, die die soldatischen Tugenden eines heißblütigen Fuchswallachs und aus der Ich-Perspektive seines Besitzers erzählt. Gemeinsam werden die beiden erst zur Reserve eingezogen und gehen später an die Front (Lehmann 1938; 1940;

1942). In der Reihe wird stets betont, dass es bestimmte Menschen gebe, die Pferdegefühl besäßen. Soldatische Hierarchien werden nicht zuletzt darüber ausgefochten, wem es gelingt, sich der Treue und des Gehorsams der Pferde zu versichern. Der Verfasser, Arthur-Heinz Lehmann, und sein Verlag spielten bewusst mit den verschiedenen Rahmungen der Geschichte. Die Ankündigung des letzten Bandes der Reihe *Rauhbautz hilft mit siegen* verwischte beispielsweise bewusst die Grenzen zwischen fiktionaler Narration und vermeintlicher „Realität“: „Das Büchlein ist vom Verfasser den Pferden und Kameraden seiner Batterie gewidmet.“ (Lehmann 1938, 79) Rauhbautz und seine Geschichten resonierten auf diese Weise in durchaus widersprüchlicher Art mit den verbrecherischen und kriegerischen Lebenswelten der NS- und Weltkriegsjahre.

Kameradschaft und Treue blieben jedoch nicht auf militärische und soldatische Sphären begrenzt. Als Ross und Reiter am Ende des Bandes *Rauhbautz wird Soldat* nach Hause zurückkehren, wird deutlich, dass sich ihr Bund auch in die familiäre Gemeinschaft erstreckt. Der Ich-Erzähler profitiert von der Kameradschaft und Treue, die ihn mit dem Pferd verbindet. Er hat es mittlerweile nicht nur zum Gefreiten geschafft, auch schlägt ihm der Respekt seiner Familie entgegen:

„Als ich am ersten Morgen meines Zivilistenlebens auf Rauhbautz saß zum morgendlichen Ausritt, da staunte mich die ganze Familie an wie einen Halbgott zu Pferde. Wäre ich freilich nicht mit Rauhbautzens Hilfe Gefreiter geworden, würde ich auch nur der Pappi geblieben sein, dem alles mögliche zuzutrauen ist, bloß nichts Gescheites.“ (Lehmann 1940, 127)

Soldatische Kameradschaft und Treue eröffnen im Falle der Geschichten Arthur-Heinz Lehmanns also eine Projektionsfläche für die grundlegenden Kriterien des „erfolgreichen“ Zusammenlebens in der nationalsozialistischen Familien- und Volksgemeinschaft. Der Ich-Erzähler der *Rauhbautz*-Geschichten findet über die Kameradschaft und Treue, die ihn mit seinem Pferd verbindet, einen neuen Lebenssinn und einen Platz in der NS-Lebensgemeinschaft.

### Natur und Zivilisation

Den kleinen Lumpi schlägt es bei einem seiner Abenteuer in die Stadt, die er als „steinernes Meer“ (Kegel 1940, 32) beschreibt. Tiere bildeten in der Zivilisationskritik nationalsozialistischer Couleur ein entscheidendes Bindeglied in der von NS-Vordenkern eingesetzten Agroromantik, die sowohl ein verklärtes Bild von „Heimat“ kreieren half, als auch die vom NS-Regime nobilitierte Bauernschaft, die das „natürliche“ Leben noch kennen würde, effektiv für die Kriegspläne einspann. Hinter „der“ Zivilisation wurde in den Erzählungen immer eine Form von Degeneration vermutet, eine Verweichlichung von Körper und Sinn, ein Mangel an Härte und Disziplin. Tiere, die so sehr domestiziert waren, dass sie nur noch als Schoßhunde fungieren konnten, wurden deshalb von Lumpi abgelehnt. Ihre wirkliche Bestimmung, das Beschützen ihrer „Herren“, das Hüten anderer Tiere, hätten solche Vierbeiner

längst verloren, sie seien „entartete“ Überreste ihres früheren Selbst. *Schlupp, der böse Hund* steht hierfür paradigmatisch: Sein Verhalten, besser: seine Bösartigkeit, seine Bissigkeit und seine Streitlust sind Zeichen einer Degeneration, die den urbanen Lebenswelten geschuldet sind, in denen er sich täglich bewegt (vgl. Hobrecker 1940).

In der Kontrastierung von Natur und Zivilisation wurden andere Diskussionen um Herkunft und Zugehörigkeit, Autorität und „natürliche Unterordnung“ und Kameradschaft und Treue häufig pointiert zusammengeführt. Die Geschichte vom *Pudelmopsdackelpinscher* ist hierfür exemplarisch (vgl. Hiemer 1942). Groß- bzw. vorstädtische Anonymität und Fremdheit bilden die Hintergrundfolie für Ernst Hiemers Erzählung: „Jeden Abend, wenn sich die Dämmerung herniedersenkt, kommt ein Hund durch die Straßen unserer Vorstadt gelaufen. Niemand kennt ihn. Er ist fremd. Er hat keine Heimat und keinen Namen.“ (ebd., 58) Nur vor einer solchen Kulisse, daran lässt Hiemer keine Zweifel, könne es einen Hund wie den „Pudelmopsdackelpinscher“ geben, einen Hund, der gegen alle Normen des NS-Regimes verstoße: Weder sei seine „Rasse“ festzustellen, noch halte er sich an die „Gesellschaftsordnung“, seine Nahrung „raube“, „stehle“ bzw. „klaue“ (ebd., 58 f.) er zusammen. Treue und Kameradschaft seien ihm unbekannt, er habe „keine Freunde, weder bei den Menschen noch bei den Hunden“ (ebd.). Zugleich wirke er, so der Autor weiter, disruptiv auf die Gesellschaft. Für ihn gäbe es „nichts Schöneres als den Streit“, er hasse den Frieden und fühle sich wohl im Schmutz (ebd., 59). Kurzum: Der Pudelmopsdackelpinscher sei in „üblen Dingen ein Meister“ und ein „feiger Hund“ (ebd., 60).

Rassismus und Antisemitismus sind in Hiemers Erzählung tief verankert und so verwundert es nicht, dass er die Merkmale des Pudelmopsdackelpinschers unverhohlen auf Menschen jüdischen Glaubens überträgt, die er mit dem Begriff der „Kötterasse“ diffamiert (ebd., 61). Der menschliche und nichtmenschliche „Mischling“ des urbanen Raumes, und Ernst Hiemer benutzt diesen Begriff, stelle eine Gefahr für die „Gesellschaftsordnung“ dar (ebd., 62). Der städtische Hund war der nationalsozialistischen Idee also zugleich fremd wie vertraut. Er war ihr fremd, weil die Domestikation als Degeneration vom Ursprünglichen und der unverdorbenen Natur galt, die ja durch die Germanisierung von Wildnis einen besonderen Stellenwert erfahren hatte, und er als Familientier für zutiefst bürgerliche Werte stand. Er war ihr vertraut, weil über die Annäherung zum Hund vorzüglich die Kameradschaftsideale kolportiert werden konnten (vgl. Möhring 2011, 239).

Auch der Umgang mit dem Tod wurde über Tiere an Kinder vermittelt. Wenn Lumpi nun darüber berichtete, dass ein alter blinder Hund namens Astor quasi um den Tod bettelte und sein „Herr“ ihn durch einen Pistolenschuss „erlöste“, dann wurden klare Wertigkeitskategorien entworfen und weitergereicht (vgl. Kegel 1940, 71–79). Das Leben, das nicht mehr produktiv ist, galt es, so der Tenor, aus dem Kreislauf der Natur zu entfernen – und dies wurde wiederum als Akt der Barmherzigkeit verkauft. Auch der Reichstierschutzkalender fand diesbezüglich deutliche Worte: „Nicht das sogenannte Gnadenbrot ist für gebrechliche Tiere ein Liebesdienst, sondern ein schneller, schmerzloser Tod ist das Beste für sie.“

(Busse 1939, 20) Zuviel Mitleid wurde also als Manko der Zivilisation ausgelegt. Paul Eipper etwa merkte an, dass er gegen eine „sentimentale, daher falsche Tierliebe“ protestiere und dass Tiere Tiere bleiben müssten „und nicht das, was überschwänglich empfindsame Menschen in sie hineingeheimnissen“ (Eipper 1933, 6). Natur – Wald und Wiese – war für die Hintergrunduntermalung wichtig. Deshalb behandelten die Tierbücher häufig Tiere „in der freien Wildbahn“ (ebd., 35), um Domestikationsschäden thematisieren zu können und das „unverdorben naturhafte“ der Fauna zu unterstreichen (ebd., 39). Tiere standen für das Echte, Authentische. Es ist deshalb schon fast ironisch, wie sehr die Tierbücher jede Anthropomorphisierung der Natur anmahnten, zugleich aber die Tierwelt zur Plausibilisierung von Ideologie heranzogen.

### **Pädagogisch-didaktische Perspektiven**

Die Kinder- und Jugendliteratur war „von vornherein und vollends in die antisemitischen, bio- und kulturell-rassistischen Ideologien des NS-Systems eingebettet und zugleich ein Teil von deren Verwirklichung“ (vgl. Hübner 2021, 102). Die Gesellschaft des Nationalsozialismus wurde in den Erzählungen über die Verhältnisse zwischen Menschen und Tieren letztlich neu konstruiert, gedacht und vorgelebt. Die medialen Repräsentationen von Mensch-Tier-Beziehungen in NS-Kinder- und Jugendbüchern waren somit ein essentieller Teil der ideologischen Grundlegungen des NS-Regimes und griffen auf rassistische, antijüdische und antisemitische Stereotypisierungen zurück, die im deutschsprachigen und europäischen Raum seit Langem zirkulierten. Die Themensetzungen und Themenausgestaltungen folgten den Rahmen, die der NS-Staat setzte, und wurden vornehmlich durch den Nationalsozialistischen Lehrerbund und die Reichsjugendführung gesteuert. Zugleich wurde die Kinder- und Jugendliteratur über Erlasse des Reichsministeriums für Erziehung, Wissenschaft und Volksbildung und die verschiedenen Parteiorgane beeinflusst (vgl. Benner 2015, 47). Besonders deutlich wird dieser Umstand in jenen Erzählungen, die dezidiert Menschen jüdischen Glaubens ins Zentrum der Geschehnisse setzen. Jüdinnen und Juden wurden in der NS-Kinder- und Jugendliteratur zugleich als „nah/bekannt“ und „fern/fremd“ konstruiert. Das Anknüpfen an bekannte Stereotype wäre einerseits ohne die „Nähe“ und „Bekanntheit“ der Menschen jüdischen Glaubens kaum möglich gewesen. Schließlich wurden antisemitische Vorurteile und Klischees fortwährend in der Kinder- und Jugendliteratur vorausgesetzt und reaktiviert. Viele Erzählungen hätten ohne ein antisemitisches Grundverständnis der Leser:innen kaum ihre Wirkung entfalten können. Andererseits heben die Erzählungen die Fremdheit der Menschen jüdischen Glaubens und ihrer Kultur hervor und entwickeln aus dieser Fremdheit die Rahmennarrationen des „Bösen“ und der „Bosheit“, die eng mit den Funktionen des „Hassenswerten“ und des „Hasses“ verschränkt werden (vgl. Fischer 1991, 33). Dadurch spannen die Erzählungen einen Handlungsrahmen, der auf NS-Alltags- und Lebenswelten außerhalb der Literatur verweist und dort seine Wirkmacht entfalten konnte. So finden sich immer wieder mehr oder weniger vage Andeutungen, die Kinder zu



Verbrechen gegen Menschen jüdischen Glaubens anleiten. Beispielhaft heißt es im *Pudel-mopsdackelpinscher*: „Will die Welt einmal wieder glücklich sein und einer hoffnungsfrohen Zukunft entgegensehen, dann muß der jüdische Störenfried beseitigt werden. Dann wird sich endlich das Schicksal der jüdischen Kötterrasse erfüllen.“ (Hiemer 1940, 64)

Auch die Erzählungen, die grundsätzlich auf tradierte Ideologien der Heimat- und Naturbewegungen zurückgriffen und die Grundlinien einer ideologisierten Narration für den NS-Staat lieferten, waren bei aller kind- und jugendgerechten Sprache stets mit Anleitungen zu rassistisch und antisemitisch motiviertem Handeln verflochten. Die Darstellungen der Mensch-Tier-Beziehungen versinnbildlichten und illustrierten diese Anleitungen und ließen das Handeln trotz der Abstraktion in den Texten praktisch umsetzbar erscheinen. Der „Papa“ konnte zum Reiter, Gefreiten und Soldaten, „besser“: zum angesehenen und treuen Kameraden werden. Die Orientierungslosigkeit und die Degeneration des urbanen Lebens konnten durch die NS-Gesellschaftsordnung aufgefangen und von Zugehörigkeit und Autorität in NS-Lebenswelten gelenkt werden.

Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive ergeben sich damit mindestens drei Schlussfolgerungen: (1) Zunächst gilt es, die Texte der NS-Kinder- und Jugendliteratur zu historisieren und so die jahrhundertealten, antisemitischen und rassistischen Grundlinien der Erzählungen zu sezieren. (2) Darüber hinaus ist der dialogische und moralisierende Rahmen der Texte offenzulegen: In den Texten wird permanent zu den Leser:innen gesprochen, mögliche Handlungsoptionen werden dar- und angelegt. Die Texte empfehlen den jungen Leser:innen ein Handeln im Sinne der NS-Ideologie, oftmals ermuntern sie gar zu Verbrechen gegen die Menschlichkeit. (3) Veranschaulicht und „erprobt“ werden entsprechende Handlungen und Handlungsmuster in den Beschreibungen der Mensch-Tier-Beziehungen. An ihnen vollziehen sich NS-Lebenswelten exemplarisch, zugleich werden die Grenzen des Sagbaren und Machbaren durch das Zusammentreffen von Menschen und Tieren verschoben. Die Mensch-Tier-Beziehungen funktionierten in den jeweiligen Texten eben nicht nur auf der Ebene der Beschreibung und des Plots, sondern bereiteten künftige Handlungen der Leser:innen vor. Will man die NS-Kinder- und Jugendliteratur in all ihren Facetten durchdringen, kommt dem Verständnis der Mensch-Tier-Beziehungen und ihrer Bedeutung für den NS-Staat daher in Zukunft eine entscheidende Rolle zu.

In der Geschichtsdidaktik ist die Auseinandersetzung mit den Mensch-Tier-Beziehungen in der Kinder- und Jugendliteratur des NS-Regimes unvermeidlich, im Geschichtsunterricht ist die Beschäftigung mit dem Themenkomplex spätestens in der Sekundarstufe II zu verankern bzw. zu bewerkstelligen. Konzepte, Methoden und Leitfäden für einen solch pragmatischen Schritt liegen derzeit allerdings kaum vor und sind im Sinne inter- und transdisziplinärer Ansätze unter Berücksichtigung anderer Fachdidaktiken, insbesondere der Deutschdidaktik, zeitnah zu entwickeln. Ziel kann es indes nicht nur sein, die Mythen eines „tierfreundlichen“ NS-Regimes zu dekonstruieren, auch ist der Mär einer Literatur entgegenzutreten, die nur aus propagandistischen Erwägungen heraus funktionierte. Ähnlich

den Bemühungen bei der Dekonstruktion der Reichs-Tierschutzgesetzgebung könnte die Geschichtsdidaktik im Rahmen eines inter- und transdisziplinären Bildungsprozesses so dazu beitragen, die Ideologeme des Nationalsozialismus offenzulegen und die NS-Propaganda zu „entzaubern“. Voraussetzung wäre im speziellen Fall der NS-Kinder- und Jugendliteratur, wie dargestellt, auch „ein Verständnis für die historischen Mensch-Tier-Beziehungen und deren Wandel“ sowie für die Praktiken, Räumlichkeiten, Körperlichkeiten und Materialitäten dieser Beziehungen (Hübner 2021, 103). Der Blick auf die NS-Kinder- und Jugendliteratur weist dabei zugleich den Weg für eine Pädagogik abseits anthropozentrischer Grundlinien: Die Berücksichtigung nichtmenschlicher Akteure und Handlungsträger scheint, zumindest für Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht, künftig unablässig.

## Bibliographie

### Primärliteratur

- Bauer, Elvira (1936): Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud bei seinem Eid, Nürnberg: Stürmer-Verlag.
- Busse, Erich (1939): Zwei Freunde und zwei Helden. In: Reichs-Tierschutzkalender, Ausgabe B, Berlin, 13–22.
- Dinger, Walter (1940): Nur ein Kätzchen. In: Reichs-Tierschutzkalender, Ausgabe A, Berlin, 29–31.
- Eipper, Paul (1933): Liebe zum Tier. Erlebtes und Geschautes. Berlin: Deutsche Buch-Gemeinschaft.
- Eipper, Paul (1936): Die gelbe Dogge Senta. Geschichte einer Freundschaft. Berlin: Ullstein.
- Gorny, Hein (Hrsg.) (1938): Ein Pferdebuch. München: Bruckmann.
- Hagemann, Gertel (1940): Muschik. Aus dem Leben eines Pferdes. Baden-Baden: Herbert Stuffer Verlag.
- Haller, Hanns (1940): Die Stute mit dem weißen Stern. In: Reichs-Tierschutzkalender, Ausgabe A. Berlin, 11–14
- Hobrecker, Karl (Hrsg.) (1940): Schlupp, der böse Hund. Texte nach alten Vorlagen Paul Alverdes. Potsdam: Rütten & Loenig Verlag.
- Huß, Paul (1941): Kamerad Wilhelm Grauohr. In: Reichs-Tierschutzkalender, Ausgabe B. Berlin, 9–14.
- Kegel, Walther. Lumpi. Die Geschichte eines Hundeherzens. Berlin: Verlag Paul Parey.
- Kloss, Erich (1938): Im deutschen Walde, Berlin: Matthiesen.
- Lach, Paula (1939): Erziehung unter Tieren. In: Reichs-Tierschutzkalender, Ausgabe B. Berlin, 29–30.
- Lehmann, Arthur-Heinz (1938): Rauhbautz will auch leben. Dresden: Wilhelm Heyne Verlag.
- Lehmann, Arthur-Heinz (1940): Rauhbautz wird Soldat. Dresden: Wilhelm Heyne Verlag.
- Lehmann, Arthur Heinz (1942): Rauhbautz hilft mit siegen! Dresden: Wilhelm Heyne Verlag.
- Lohr, Jos.St. (1942): Fahrer Stephan und die Pferde. Erlebnisberichte aus dem Feldzuge im Westen. In: Reichs-Tierschutzkalender, Ausgabe B. Berlin, 11.
- Rohde, Joachim (1940): Der große Anfang. Wie Hanni, Fritz und Putzi und der Rabe Kolk die vier treuen Freunde werden und Kolk aus dem dummen Putzi einen klugen Hund macht. Mit 87 farbigen Bildern und Zeichnungen von Fritz Lattke, Erfurt: Gebr. Richters Verlagsanstalt.
- Schopohl, Friedrich (1939): Hans Feuerlärm, In: Reichs-Tierschutzkalender, Ausgabe B. Berlin, 26–29.

- Schopohl, Friedrich (1941): Schulten Hans. In: Reichs-Tierschutzkalender, Ausgabe B. Berlin, 15–18.
- Völklein, Friedrich (1939): Die Sufferi. In: Reichs-Tierschutzkalender, Ausgabe B. Berlin, 9–13.
- Völklein, Friedrich (1940): Die Grißlet. In: Reichs-Tierschutzkalender, Ausgabe A. Berlin, 8–11.
- Völklein, Friedrich (1942): Der Schäfer und seine Schafe. In: Reichs-Tierschutzkalender, Ausgabe B. Berlin, 11–14.

### Sekundärliteratur

- Benner, Julia (2015): Federkrieg: Kinder- und Jugendliteratur gegen den Nationalsozialismus, 1933–1945. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Fischer, Helmut (1991): Die Technik der Haßerzeugung, Rassistische Stereotypen. In: Fischer, Helmut (Hrsg.): Der Braune Haß, Das Bilderbuch „Trau keinem Fuchs auf grüner Heid, Und keinem Jud bei seinem Eid“ von Elvira Bauer. Essen: Institut für Jugend- und Volksliteratur, 13–38.
- Fischer, Stefanie (2014): Ökonomisches Vertrauen und antisemitische Gewalt: jüdische Viehhändler in Mittelfranken 1919–1939. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Hackenesch, Silke; Roscher, Mieke (2023): The Double Standard: German Shepherds, Race, and Violence. In: Thurston, Jonathan W. (Hrsg.): Animals and Race. Ann Arbor: Michigan State University Press, 15–32.
- Hopster, Norbert (2005): Natur, Mensch, Tier. In: Hopster, Norbert; Josting, Petra; Neuhaus, Joachim (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur, 1933–1945, Bd. 2: Ein Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler, 411–466.
- Hübner, Andreas (2021): ‚Mißhandele und mißbrauche nie ein Tier!‘: Tierschutz- und Tierrechtsbildung in geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Horstmann, Simone (Hrsg.): Interspezies Lernen: Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung. Bielefeld: Transcript Verlag, 89–106.
- Kete, Kathleen (2010): Verniedlichte Natur: Kinder und Haustiere in historischen Quellen. In: Brantz, Dorothee; Mauch, Christof (Hrsg.): Tierische Geschichte. Die Beziehung von Mensch und Tier in der Kultur der Moderne. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 123–137.
- Möhring, Maren (2011): „Herrentiere“ und „Untermenschen“. Zu den Transformationen des Mensch-Tier-Verhältnisses im nationalsozialistischen Deutschland. In: Historische Anthropologie, 19.2, 229–244.
- Richter, Karin (2012): Tiere im Kinder- und Jugendbuch. Reflexion realer Kindheitserlebnisse oder ‚Wahrheiten‘ des gesellschaftlichen Lebens in Parabeln, Märchen und Fabeln. In: Buchner-Fuhs, Jutta; Rose, Lotte (Hrsg.): Tierische Sozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 167–183.
- Ritvo, Harriet (1985): Learning from animals: Natural history for children in the eighteenth and nineteenth centuries. Children's literature, 13.1, 72–93.
- Römer, Felix (2012): Kameraden: Die Wehrmacht von Innen. München: Piper Verlag.
- Schwerendt, Matthias (2009): ‚Trau keinem Fuchs auf grüner Heid, und keinem Jud bei seinem Eid‘. Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Berlin: Metropol.

## Die Seele des Westens zwischen Natur und Kultur

### Empathiestrategien einer tierischen Transferfigur im Kinderfilm *Spirit, der wilde Mustang*

Berbeli Wanning & Clara Wanning

Empathie ist eine entscheidende Kompetenz, die Menschen zur erfolgreichen Kommunikation und Interaktion befähigt. Empathie hilft, die eigene Perspektive zu wechseln und die Innensicht des Gegenübers nachzuvollziehen, um Verhalten und Handlungsweisen verstehen zu können. In der Realität bleiben die Erkenntnisse über den Gefühlszustand einer/s anderen auf deren/dessen Kooperation angewiesen: Was und wieviel wird darüber mitgeteilt? Eine Perspektivenübernahme wird möglich aufgrund der zu erlernenden Fähigkeit, sich in andere Perspektiven hineinzudenken, um so fremde Denk- und Handlungsweisen nachzuvollziehen zu können. Die Perspektive eines anderen Wesens wird auf diese Weise reflexiv erfahrbar und kann in dem eigenen Denken, Fühlen und Handeln berücksichtigt werden (vgl. Rietz 2017, 89). Empathie geht über die Perspektivenübernahme hinaus, da sie den mentalen Zustand einer anderen Person direkt erfahrbar macht. Literatur und Film bieten hier noch mehr Möglichkeiten des Erlernens von Empathie durch wechselnde Erzählweisen und Darstellungsformen, die Innensichten unterschiedlicher Protagonist:innen hervorzuheben. Insofern verhilft narrative Empathie (vgl. Breithaupt 2009; Breyer 2015) zu mehr Verständnis und zur besseren Ergründung von Emotionen, was wiederum zur Perspektiverweiterung des Lese- bzw. Filmpublikums beiträgt.

In der fiktionalen Welt kann die Innensicht nicht-menschlicher Lebewesen sprachlich und bildnerisch dargestellt werden, was in der Lebenswelt nicht möglich ist. Für Kinder und Jugendliche bedeutet dies, dass sie in der Auseinandersetzung mit einschlägigen Texten und (Animations-)Filmen mittels narrativer Empathie die Begrenzungen des anthropozentrischen Denkens überwinden und die Perspektiven nicht-menschlicher Lebewesen kennenlernen und nachvollziehen können. Der folgende Beitrag untersucht die Wirkungsweise der narrativen Empathie exemplarisch anhand des Films *Spirit, der wilde Mustang* und thematisiert in diesem Zusammenhang die Bedeutung und Funktion tierischer Identifikationsfiguren für die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern am Beispiel des Pferdes.

### Warum Pferde?

Dem Pferd werden schon von jeher viele positive Attribute zugeschrieben: Es ist schnell wie der Wind, größer und stärker als der Mensch, edel und freiheitsliebend und dabei doch gutmütig, sanft und loyal. Nicht selten wird das Pferd als dem Menschen ebenbürtig oder gar überlegen dargestellt (vgl. Peters 2015, 120). Aufgrund dieser Eigenschaften ist es ein

beliebtes Identifikationstier (vgl. ebd., 121): „The horse is a larger mammal with whom the children can identify, one with whom he can rest with utter security. [...] [They] want horse stories because they need what the horse symbolizes.“ (Poll 1961, 473) Pferde gehören darüber hinaus zu den Tieren, deren Existenz eng und auf vielerlei verschiedene Arten mit dem Kulturraum der Menschen verbunden ist – zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kulturen. Das Pferd eignet sich daher besonders als kultureller Beobachter oder Vermittler – es ist überall dabei. Tiere im Allgemeinen bieten eine scheinbar außermenschliche Perspektive, die daher vermeintlich ehrlich auf menschliches Fehlverhalten blicken lässt:

„Using a horse as a narrator thus not only ensures greater empathy from the reader, but at the same time serves to expose human folly. Thus the horse is a powerfully ambivalent agent who engages us emotionally and may raise an awareness of our responsibility towards animals in our care.“ (Peters 2015, 121)

Besonders sprechende Tiere können die Aufmerksamkeit von Kindern auf sich ziehen. Für Kinder ist jedoch nicht nur die Botschaft des Gesprochenen relevant, sondern auch die jeweils sprechende Spezies. In Bezug auf Pferde folgt daraus, dass die diesen Tieren bereits äußerlich zugeschriebenen Attribute sowie die Sehnsüchte, für die sie als Projektionsraum dienen, durch die Sprache ergänzt werden: Pferde werden, wenn sie sprechen, zu einem veritablen Gegenüber der verbalen und non-verbalen Kommunikation, auf die sie sich ebenso verstehen. Sie offenbaren damit zugleich ihre Gedanken, geben ihr Innenleben preis. Sprechende Tiere wirken deshalb besonders anziehend auf Kinder, weil sie ihre Fantasiewelt und Vorstellungsbildung berühren. Kinder empfinden die Übertragung der menschlichen Sprach- und Denkfähigkeit auf ein nicht-menschliches Wesen in einem narrativen Umfeld als legitim. Die Mitteilung des sprechenden Tieres halten sie für besonders authentisch. Die allen Kindern angeborene vorstrukturierte Empathie kann sie sogar bis an die Grenze der Identifikation mit dem sprechenden Tier führen (vgl. Dichtl 2008, 13).

Gegenwärtig lohnt es sich, vor dem Hintergrund von Geschlechterrollendiskursen speziell die Wahl des Pferdes als Identifikationstier vorab zu reflektieren. Einerseits werden gerade Pferde ab einer gewissen Altersgruppe (und oft auch darüber hinaus) als ‚mädchenhaft‘ angesehen – Jungen könnten daher dazu neigen, das Pferd als Empathiefigur eher abzulehnen. Gleichzeitig ist die feminine Attribuierung des Pferdes settingabhängig: Als Begleiter des Cowboys oder Schlachtross des Ritters ist es bei vielen Jungen noch gerne gesehen. Andererseits sind die Eigenschaften des Pferdes – groß, stark, ausdauernd – oft maskulin konnotiert. Das Pferd bietet so auch eine positiv-männliche Identifikationsmöglichkeit für Jungen:

„A gender conscious perspective surely also allows us to focus on the masculinity of the horse as a main protagonist and the positive connotation of their power and intelligence, while human masculinity is often constructed rather negatively in these texts [...]. The male horse becomes the better man.“ (Peters 2015, 122)

Abgesehen von ihrer interessanten Stellung innerhalb von Geschlechterdiskursen fungiert das Pferd auch häufig als Bote der Natur und nimmt die Stelle eines Weltenwandlers ein, ist es doch eindeutig ein Naturwesen, das allerdings eng in die menschliche Kultur integriert wurde. Nach Tompkins symbolisieren Pferde ein Bedürfnis nach einer Verbindung zur Natur und zur Wildnis. Sie erfüllen eine Sehnsucht nach einer anderen Existenzweise, die antimodern, antiurban und antitechnologisch ist, ohne Autos, Telefon und Strom (vgl. Tompkins 1992, 93). Unter allen Lebensumständen, die der Pferdefigur zur Verfügung stehen, erfüllt wohl keines dieses Symbol so sehr wie die Figur des Wildpferdes, welches besonders in der Variante des Mustangs bekannt geworden ist. Die Mustangs – ihrerseits Nachfahren von entlaufenen domestizierten Pferden, die die Europäer:innen auf den amerikanischen Kontinent brachten – sind zum Symbol der Freiheitsliebe und Wildheit geworden. Gleichzeitig wurde ihr Lebensraum durch die Urbanisierung und Industrialisierung auf weitestgehend unbewohnten oder nur dürtig von amerikanischen Ureinwohner:innen besiedelten Gebieten massiv bedroht und ist heute zu einem Bruchteil des Ehemaligen zusammengeschrumpft. Als Mythenfigur kämpft der Mustang – mittlerweile weitgehend aussichtslos – gegen eine „Hyper-Kulturalisierung“ des Naturraums, der gar nur mit seiner Hilfe erst vom Menschen erschlossen werden konnte.

### Fallbeispiel *Spirit*

Bei *Spirit, Stallion of the Cimarron* (OT) handelt es sich um einen an Kinder gerichteten Animationsfilm von Dreamworks aus dem Jahr 2002 mit einer Spielzeit von 80 Minuten. Regie führten Kelly Asbury und Lorna Cook. Die Handlung spielt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und folgt dem jungen und abenteuerlustigen Mustanghengst Spirit, der mit seiner Herde in der Wildnis aufwächst. Eines Tages entdeckt er eine Gruppe Soldaten, die in einem Wald kampieren. Aus Neugier nähert sich Spirit ihnen, weckt die Truppe jedoch auf und wird von ihr gefangen und zum Fort mitgenommen, wo er mit brachialen Methoden gefügig gemacht werden und fortan als Kavalleriepferd dienen soll. Spirit wehrt sich und entkommt gemeinsam mit dem jungen Lakota Little Creek, der ebenfalls vom Regiment gefangen genommen wurde. Little Creek lebt mit seinem Stamm ein naturverbundenes und friedliches Leben, möchte Spirit aber ebenfalls als Reittier nutzen. Obwohl beide eine zarte Freundschaft entwickeln und Spirit sich in Little Creeks Stute Rain verliebt, zieht es den Hengst zurück in die Freiheit. Doch die Soldaten des Forts, allen voran der kaltherzige Colonel, sind Spirit und Little Creek stets auf den Fersen. Nach einer letzten, actionreich inszenierten Verfolgungsjagd entkommen die beiden dem Colonel endgültig, Spirit und Little Creek kehren zu dessen Stamm zurück. Dort führt Little Creek Spirit wieder mit seiner geliebten Stute Rain zusammen und entlässt beide Pferde in die Freiheit, da er eingesehen hat, dass Spirit ein Wildpferd bleibt und zu seiner Herde gehört. Spirit und Rain kehren auf die grüne Prärie zurück zur Herde in ein Happy End.

Spirits emotionale Höhe- und Wendepunkte werden durch Liedeinlagen mit ausschließlich Spirit als lyrischem Ich hervorgehoben. Im Original leiht Bryan Adams Spirit seine Gesangsstimme, in der deutschen Synchronisation Hartmut Engler von der Band Pur. Die Geographie

des Films ist zuweilen etwas unübersichtlich, lässt sich jedoch etwa im Zentrum der USA verorten. Der Film wurde u. a. 2003 für den Oscar nominiert und gewann den Western Heritage Award des National Cowboy & Western Heritage Museums.

### Pferdefigur als Erzählinstanz

Der Mustanghengst Spirit ist Protagonist und zugleich Ich-Erzähler des Films und teilt seine Gedanken und Gefühle über einen inneren Monolog in Form eines Voice-Overs mit. Spirit ist handlungsmächtig und als Figur proaktiv, er steht im Zentrum der Handlung, die stets seinem Aufenthaltsort folgt und von ihm beeinflusst und auch getragen wird. Er ist somit die Hauptfigur der Geschichte.

Taking the unaccustomed perspective of a horse, it becomes possible to spell out the message of these texts which is to reject our continuous exploitation of nonhuman partners in life. [...] However, [...] stories can never be anything but anthropomorphic, the stories do anthropomorphise horses, which do represent human qualities worth striving for but hard to achieve. The crux of representation cannot after all be argued away [...].“ (Peters 2015, 117)

Obwohl Protagonist, spricht Spirit innerhalb der Diegese nicht; seine konkreten Gedanken sind nur dem Publikum zugänglich. Mit den anderen Figuren – Menschen wie Tieren – kommuniziert Spirit ausschließlich über Mimik, Gestik und Tierlaute. Daher muss Spirits Art der Kommunikation mit anderen Figuren von den Zuschauenden aufmerksam interpretiert werden: „Direct speech is turned into perceiving and interpreting – internally representing – human and other animal action.“ (ebd., 115) Spirit stellt sich durch seinen inneren Monolog für das Publikum anthropomorphisierter dar, als er es innerhalb der Diegese ist. Spirits Gedanken sind nur dem Publikum bekannt, nicht jedoch den anderen Figuren. Auch sie müssen Spirits Verhalten hochgradig interpretieren. Die Gedanken der anderen Pferdefiguren können nur gemutmaßt werden, werden sie doch nur durch Mimik und Gestik oder Spirits Interpretation kommuniziert.

Das Konzept der narrativen Empathie nach Thiemo Breyer kann erklären, weshalb diese an sich komplexe Anlage von innerem und äußerem Geschehen für Kinder so verständlich bleibt, dass ihnen die Interpretationen gelingen und sie der Handlung weiter folgen können sowie die Figuren in ihrem Verhalten verstehen. Breyer geht davon aus, dass „Erzählungen einen wichtigen Beitrag zu dem komplexen Prozess des empathischen Verstehens leisten und zugleich als Verarbeitung und Explikation von Erfahrung fungieren“ (Breyer 2015, 249). Breyers Begriff von Narration ist hier sehr breit gefasst. Er schließt nicht nur Erzählungen in Wort, Bild und Film ein, sondern auch im Sinne einer „vorprädikativen Strukturiertheit von Erfahrung“ (ebd., 251). Narrative Empathie ist demzufolge ein emotional-kognitiver Prozess, in dem die vier Bewusstseinsmodalitäten *Erinnern*, *Imaginieren*, *Fühlen* und *Denken* verbunden sind. Gerade die imaginative Empathie entwickelt sich für die Figuren und mit den Figuren.



Abb. 1: Little Creek entlässt Spirit und Rain in die Freiheit.

Nimmt man nun Breyers Theorie narrativer Empathie zusammen mit Dichtls Ausführungen zur Authentizität des sprechenden Tiers im narrativen Umfeld in den Blick, so passt dies genau zu Spirits verschiedenen Kommunikationsformen, die innere (Gedanken)Sprache, tierische Laute und, wenn auch selten, gesprochene Sprache (Beispiel s. u.) kombinieren. Für die Kinder ergeben sich daraus wiederum plurale Perspektiven, die in der Summe ihr Verständnis für nicht-menschliche Lebensformen unterstützen. Beim Film kommt zusätzlich zu den bewegten Bildern die Musik dazu, die das Gesamtsetting abrundet.

Gleichzeitig wird an vielen Stellen auf den inneren Monolog verzichtet und Gefühle über Mimik, Gestik und musikalische Untermalung kommuniziert. Das Filmpublikum muss so selbst die Leerstellen füllen, die durch den Mangel an konkreten Informationen entstehen. Die Emotionen der Pferde in *Spirit* werden jedoch überdeutlich dargestellt: Sie machen mehr Geräusche, als Pferde tatsächlich von sich geben, ihre Mimik und Körpersprache ist cartoonhaft überzeichnet, wirkt jedoch innerhalb der Animationsästhetik nicht übertrieben. Zusätzlich wurden Spirit Augenbrauen gegeben, um die Gesichtsmimik deutlicher animieren zu können – nicht unüblich für animierte Tierfiguren.

Eine Bewertung der Bedeutung, die Spirits besondere Fähigkeit der inneren Gedanken-sprache für die Entwicklung der Empathie hat, lässt sich aus der Weiterentwicklung des Begriffs der narrativen Empathie nach Thiemo Breyer, den drei Dimensionen der Empathie herausarbeiten, die zueinander in einer sich verstärkenden Wechselwirkung stehen. Breyer unterscheidet zwischen der leiblich-körperlichen, der affektiv-emotionalen und der kognitiven Dimension (vgl. Breyer 2020, 16). Erstere wird benötigt, um Mimik, Gestik, Haltung, Gang sowie Ausstrahlung des Gegenübers wahrnehmen und deuten zu können. Deshalb braucht die Figur Spirit Augenbrauen, die Pferde nicht haben, aber ohne die die Kinder die Mimik der Figur kaum deuten können. Deshalb sind Blickwechsel nötig, worauf im Folgenden noch genauer eingegangen wird. Aufgrund der leiblich-körperlichen Dimension der Empathie verstehen Kinder die Bedeutung, wenn Spirit und Rain nach ihrer Freilassung davongaloppieren und Little Creek zurückbleibt:



Zuschauende Kinder deuten den Gang und die Ausstrahlung der Pferde als Anzeichen ihrer Freude über die Freiheit, die stärker wiegt als die Trennung von Little Creek, so dass die Kinder das Happy End begreifen, obwohl es diesen Wermutstropfen enthält, dass Little Creek nun allein zurückbleiben muss. Dabei hilft ihnen die affektiv-emotionale Dimension der Empathie, denn sie beinhaltet die partizipierte Bezugnahme, die sich hier als Mitfreude zeigt. „Die kognitive Dimension der Empathie umfasst a) inferentielle, d. h. auf *Schlussfolgerungen* basierende Prozesse der mentalen Verarbeitung sozialer bzw. fremdpsychischer Information ebenso wie b) imaginative Prozesse des *Sich-Hineinversetzens* in den anderen.“ (ebd., 17) Bei a) handelt es sich um Prozesse, die aufgrund eigener Erfahrungen und generalisierten Wissen das Befinden und Verhalten des Gegenübers ergründen – hier also die Einsicht, dass Spirit und Rain, um wirklich frei und glücklich zu werden, mit ihrer Herde leben müssen und nicht mehr bei den Lakota bleiben können. Um sich in diese gesamte Situation empathisch hineinversetzen zu können, hilft den Kindern die Imagination, durch die sie die verschiedenen Perspektiven und Interessen (hier: Spirit und Rain vs. Little Creek) verstehen und nachvollziehen können. Die nach diesem Modell konzeptualisierte Form narrativer Empathie liefert einen plausiblen Erklärungsansatz, weshalb Kinder durch den Film *Spirit, der wilde Mustang* empathisiert werden können.

### Pferdeaugen im Film

Die Mimik echter Pferde kann gerade für Lai:innen schwer ersichtlich sein und stellt Filmproduzent:innen immer wieder vor gewisse Herausforderungen, unter anderem auch, weil Pferde ihre Mimik nur schlecht schauspielern können. Des Öfteren bedient man sich dann eines Close-Ups auf die Augen des Pferdes, die von vielen Menschen als relativ ausdrucksstark wahrgenommen werden. Ein bekanntes Beispiel für dieses In-Szene-Setzen ist Caroline Thompsons Adaption von *Black Beauty* aus dem Jahr 1994. Der gängigen Technik, zur Übermittlung von Gefühlen die Augen in den Mittelpunkt zu stellen, bedient sich auch *Spirit, der wilde Mustang*.

### Blickwechsel zwischen den Pferden

Alle Figuren, ob Tier oder Mensch, kommunizieren sehr viel über Blickwechsel, häufig über Schuss-Gegenschuss-Einstellungen dargestellt. Die erste Szene, in der Figuren miteinander kommunizieren, zeigt einen gerade geborenen Spirit und seine Mutter, ihr Blickwechsel ist geprägt von Wärme und Zuneigung. So gut wie alle Blickwechsel der Pferdefiguren untereinander sind freundlicher Natur, manchmal ängstlich, ärgerlich oder verwirrt, niemals jedoch übermäßig feindselig. Die Mimik und Gestik ist häufig anthropomorphisiert und/oder überzeichnet, gerade wenn konkrete Gedankengänge impliziert werden sollen.

### Blickwechsel: Der Colonel

Im Blickwechsel zwischen Mensch und Pferd kommt die ganze Bandbreite an Emotionen zum Vorschein. Hierbei ist hervorzuheben, dass sich die dargestellten Emotionen anhand der beiden Menschen, die tatsächlich handlungsrelevant sind, zweiteilen: Die erste Begegnung Spirits mit dem Colonel ist in ihrer Einstellung ein Blickwechsel. Beide schauen knapp an der Kamera vorbei, das Publikum sieht hier also immer noch „von außen“ zu. Der Colonel schaut geringschätzig, Spirit wütend. Des Colonels sämtliche Blicke sind geprägt von Wut und Überheblichkeit. Lediglich am Ende des Films gibt er Spirit mit einem kühlen Nicken zu verstehen, dass er sich geschlagen gibt.

### Blickwechsel: Little Creek

Auch Little Creek wird über einen Blickwechsel eingeführt – zwischen ihm und dem Colonel, aber auch zwischen ihm und Spirit. Little Creek tauscht ausschließlich positive oder neutrale Mimik mit Spirit aus – Freude, Überraschung, Wärme, Verwunderung, Respekt. Auch Trauer und Melancholie, aber niemals Wut oder Bedrohlichkeit. In *Spirit* wird die Begegnung mit dem Tier aus der Perspektive Dritter gezeigt: Das Publikum sieht dabei zu, wie Spirit und die Menschen sich begegnen. Gleichzeitig kann auch das Publikum Spirit gegenüberreten, wenn Spirit in die Kamera schaut.

Zuschauer:innen nehmen auch die Position Spirits ein und sehen den Menschen als „den Anderen“. Der einzige direkte Schuss-Gegenschuss-Blicktausch, in dem beide in die Kamera schauen, ist der zwischen Spirit und seinem Gegenspieler, dem Colonel.

Hier wird deutlich, welch tiefer Graben zwischen den beiden verläuft – die Betrachtenden können sich direkt „dazwischen“ stellen und beide als sich diametral entgegenstehende Charaktere wahrnehmen. Die Begegnung mit dem Tier (animal encounter) kann sich so auch umkehren: als „Person“ Spirit begegnen die Zuschauer:innen dem Menschen in Gestalt des Colonels. Das Tiersein wird durch einen von Spirits seltenen gesprochenen Sätzen unterstrichen, die nur an ausgewählter Stelle fallen: „Ich weiß noch, wie ich das erste Mal eine Klapperschlange eingerollt auf meinem Weg liegen sah. Der hier sah zwar nicht so aus – und doch dachte ich, „Schlange!““ (Asbury / Cook 2002, 00:20:08) Zwischen die Blickwechsel von Spirit und Little Creek können die Zuschauer:innen hingegen nicht treten; ihre Blicke gehen gerade so an der Kamera selber vorbei, wenn sie sich anschauen. Zum Ende hin wird auch zwischen diesen beiden Charakteren jeweils eine Ego-Perspektive geschaltet. Diese folgen jedoch nicht direkt aufeinander, sondern finden lediglich in derselben Szene und im selben Situationszusammenhang statt. Die beiden Figuren können als sich so nahestehend gelesen werden, dass sie nicht in ein Konfrontationsverhältnis geraten können. Gleiches gilt für die Blicke zwischen Spirit und der Stute Rain.

Die vielfältige Bedeutung der Blickwechsel, die immer auch einen Perspektivwechsel beinhalten, für die Entwicklung von Empathie bei Kindern lässt sich wiederum mit Fritz Breithaupts Theorie der narrativen Empathie genauer erklären, denn er prägte den Begriff der *Dreierszene*. Damit beschreibt er einen Grundtypus narrativer Empathie folgendermaßen:



Abb. 2 (a-c): Spirit begegnet dem Colonel.

„Der Beobachter beobachtet den Konflikt oder zumindest eine Meinungsverschiedenheit von zwei anderen und spekuliert über die möglichen Ursachen, Motivationen, Intentionen und Folgen. Wenn er dabei (mental oder explizit) Stellung bezieht und also die Partei eines der Kontrahenten ergreift, kann es nachgeordnet zu den genannten Empathie-Effekten kommen.“ (Breithaupt 2009, 12 f.)

In einer *Dreierszene* ist das Kind Zeuge einer Meinungsverschiedenheit, bei der zwei verschiedene Sichtweisen aufeinandertreffen, und zu der es Spekulationen über Ursachen, Motive, Intentionen und Folgen aufstellt (vgl. ebd. 2009, 13). Zugleich ist das zuschauende Kind nicht in der Lage, sich direkt in den Konflikt einzumischen. Es bleibt an den Film (bzw. die betreffende Filmszene) gebunden, welche einzige Informationsquelle der Situation ist. Die Parteiergreifung für eine der Perspektiven kann den Empathie-Effekt auslösen (vgl. ebd.). Breithaupt schreibt der Narration zu, Parteienahme zu verlangen, wodurch dann eine eventuell vorhandene Empathie für jeweils eine der Figuren blockiert wird (vgl. ebd., 172). Empathieblockaden sind demzufolge ein wichtiges Element der narrativen Empathie. Narrationen, die durch einen Film vermittelt werden, lassen das Publikum den Konflikt bildhaft miterleben und evozieren eine Parteiergreifung, was wiederum den Verstehensprozess erleichtert und darüber die Entwicklung von Empathie fördert.

Kehren wir nun zur Veranschaulichung zu unserem Beispiel zurück: Eine Beobachter:innenposition nimmt das zuschauende Kind ein, wenn es die oben dargestellte Szene zwischen Spirit und dem Colonel sieht. Es muss sich entscheiden, welcher Figur es Empathie entgegenbringt. Obwohl es selbst ein Mensch wie der Colonel ist, wird es sich aufgrund der Empathieblockade gegenüber dem unfreundlichen, gar bedrohlichen Verhalten des Colonels für Spirit entscheiden. Es spielt keine Rolle mehr, dass der Colonel ebenfalls ein Mensch und Spirit als Nicht-Mensch eigentlich ‚der Andere‘ ist. Empathie verändert die Situation. Das Kind identifiziert sich jetzt aufgrund seiner Entscheidung in der *Dreierszene* mit der nicht-menschlichen Figur. Der menschliche Gegenspieler des sprechenden Tiers ist jetzt ‚der Andere‘, dem das Kind keine Empathie mehr entgegenbringt, obwohl es der gleichen Spezies angehört. Die Empathie, die das Kind für Spirit in dieser Situation empfindet, meint nicht zwingend, dass es sich mit diesem Tier völlig identifiziert. Es bedeutet jedoch, dass Handlungen und Gedanken nachvollzogen werden können (vgl. Rietz 2017, 166). Umgekehrt schwingt mit der bloßen Identifikation nicht immer auch Empathie mit (vgl. Breithaupt 2017, 204), sondern nur die Wahrscheinlichkeit des empathischen Empfindens nimmt zu.

### Der Tierblick

Es ist nicht möglich, Spirit gänzlich im Sinne einer Tier-Mensch-Begegnung gegenüberzustellen, da er zu anthropomorphisiert ist, um ausschließlich Tier zu sein: „yet that is exactly what film dreams of: our looking at animals – and animals looking at us. In popular film, the close-up of the animal face becomes anthropomorphic. We see ourselves reflected in animals, but they do not return the interest.“ (Koch 2019, 150) Der formulierte Sachverhalt

„return the interest“ (ebd.) bezieht sich auf tatsächliche Tiere; auch diese Begegnungen werden in *Spirit* filmisch dargestellt, wenn die Einstellung nicht-equine Fauna zeigt. Im Unterschied zu dieser hat jedoch jeder Blickwechsel mit Spirit einen Sinn. Daher ist Spirit als Figur kein überzeugend realistisches Pferd. Auch Spirit erlebt ‚Animal Encounter‘, da Spirit als Protagonist kein gänzlich natürliches Tier ist. Wie Copeland feststellt, präsentieren viele Narrative das Pferd als Nebenfigur, das nur dann im Mittelpunkt steht, wenn es den Menschen trägt, der das Tier besitzt und dieses ebenso kontrolliert wie die Geschichte insgesamt (vgl. Copeland 2013, 180). Doch im Gegensatz hierzu ist Spirit trotz seines Pferd-Seins eine Figur mit personaler Agency. Er ist nicht bloß das Reittier Little Creeks oder sein treuer Freund, sondern eine Figur, deren Hilfe Little Creek sucht und der er auf Augenhöhe begegnet:

„In jedem Fall kristallisiert sich die Tendenz heraus, von einer einzelnen Mensch-Tier-Begegnung unmittelbar auf ein ‚größeres Ganzes‘ zu schließen und sich damit von dem jeweiligen tierlichen Individuum oder dessen eigener Wahrnehmung der Begegnung wegzubewegen.“ (Tokas 2023, 21)

In diesem Sinne – und so geschieht es auch in *Spirit* – wirken „Tiere nur als Spiegel einer größeren ästhetischen, kosmologischen und/oder ökologischen These“ (ebd.). Tier und Mensch treten sich hier im Sachverhalt der ‚Begegnung‘ gegenüber. Im Blickaustausch werden die Distanz zwischen beiden und die Dichotomien, für die sie stehen und in die sie eingebunden sind, bewusst – und damit überbrückt, wenn auch nicht vollkommen überwunden: „[Das verbindende Element des Encounters] ist dabei ebenso wichtig wie scheinbar unüberbrückbare Dichotomien: Mensch/Tier, Stadt/Land, Kultur/Natur, domestiziert/wild [...]“ (Tokas 2023, 10 f.) Trotz dieser unterschiedlichen Gerichtetheit verstehen in beiden Fällen diejenigen Menschen, die den Blick erwidern, das Tier als Möglichkeitsbedingung zu einem Nachdenken über die menschliche Selbstverortung in einer natürlichen Umwelt. In beiden Filmen ist die Idee des Anthropozentrismus das zentrale Argument. Wie allgemein im Ecocriticism wird auch hier die Natur-Kultur-Dichotomie, die zu einer Abwertung der Natur führt, für das Missverhältnis zwischen menschlicher und nichtmenschlicher Welt verantwortlich gemacht (vgl. Meeker 1974). Der humanimale Blickwechsel wird zum Katalysator einer – zumindest so angenommenen – erweiterten Bewusstseinsbildung (Tokas 2023, 31).

### **Spirit als grenzüberschreitende Figur**

Spirit ist bereits qua seines Pferdseins ein Vermittler zwischen verschiedenen Welten. Kaum ein anderes Tier steht so zwischen Natur und Kultur wie das Pferd – es ist ein Naturwesen, aber gleichzeitig von höchster Bedeutung für die Erschließung und Erhaltung eines menschlichen Kulturraumes, der oft gar den Naturraum verdrängt. Es steht als Tier dem Menschen gegenüber, aber als Partner des Menschen ist es den anderen Tieren gegenübergestellt. Es war jahrhundertlang Treiber des Fortschritts, nur um sich dann mit der Industrialisierung von ihm überholen zu lassen. Das Pferd steht – oft wortwörtlich – zwischen dem Menschen und der Welt. Diese besondere Rolle des Pferdes wird auch in *Spirit*,

*der wilde Mustang* reflektiert: Spirit als Naturtier lebt in der Wildnis, ehe er vom Menschen gefangengenommen wird und sich so als unterdrückte Natur in der von Menschen kontrollierten Kultur wiederfindet – Spirit überschreitet eine Grenze, die aber bestehen bleibt. Er entkommt und lernt in seiner Zeit bei Little Creeks Stamm die andere Möglichkeit des Grenzanges kennen – das Verweilen auf der Grenze, in der die Menschen mit der Natur in Einklang leben. Während Spirit eine Zeit lang ein Naturwesen integriert in den Kulturraum ist, lebt Little Creek als Kulturwesen integriert in die Natur. Der böse Colonel verkörpert hier den Kulturraum: Er ist rücksichtslos und dominant; als Militärfunktionär ist er Verfechter und Ordnungshüter einer alles Individuelle zerstörenden Einheit und Gleichheit, er erträgt keine Unterschiede und will zerstören, was er nicht unterwerfen kann. Der Colonel ist auch beteiligt am Bau der Eisenbahn durch die US-amerikanische, bis dato mehr oder weniger unberührte Natur – er ist ein Steigbügelhalter des kulturtechnischen Fortschritts, der nicht innehält, um seinen zukünftigen Weg zu reflektieren. Spirit und Little Creek dagegen leben in Einklang mit der Natur; Spirit ist ein Naturwesen, und Little Creek hat eine Lebensweise gefunden, mit der er sich in die Natur einfügt. Die Beziehung zwischen ihnen ist geprägt von Freundschaft und Respekt, Raum für Individualität und Unabhängigkeit (vgl. King 2008, 5). Little Creek lässt seine Stute Rain frei herumlaufen – im Vertrauen darauf, dass sie stets zu ihm zurückkehrt. Little Creek und insbesondere Spirit sind nicht zu kontrollieren, sondern können nur in Kooperation miteinander wirken. Allerdings verweilt Spirit nicht auf dieser Grenze; am Ende entscheidet er sich für die Natur. Little Creek als Vertreter einer Kultur, die sich größtmöglich an die Natur angepasst hat, lässt Spirit und auch Rain frei und erkennt so an, dass es einen Naturraum gibt, den die Kultur niemals erreichen kann, wenn sie ihn nicht gänzlich zerstören will – eine Erkenntnis, die der Colonel, der Mann der unterwerfenden Kultur, niemals hat. Die eigentliche Trennung verläuft also nicht zwischen Spirit und Little Creek als Natur- und dem Colonel als Kulturwesen, sondern zwischen Spirit als Tier der Natur und Little Creek und dem Colonel als Menschen in einem Kulturraum, denn Spirit kommt aus der Natur und kehrt auch am Ende in die Natur zurück. Der Kulturraum scheidet sich jedoch zwischen Little Creek und dem Colonel; ersterer symbolisiert eine „gute“ Form der Kultur, die symbioseähnliche Beziehungen mit dem Naturraum eingeht und der Natur mit Respekt begegnet; letzterer repräsentiert die menschliche Kultur als aggressiv, rücksichtslos, anmaßend und die Natur unterjochend.

Mit Blick auf den kindlichen Erwerb und die gezielte Förderung von Empathie ergeben sich aus der Analyse der Figuren, der Handlung und der Gestaltung des Films *Spirit, der wilde Mustang* einige weitere didaktische Implikationen. Zunächst ist zu betonen, dass Narrationen mit menschlichen und tierischen Figuren, ob im Text- oder Filmformat, Kindern ermöglichen, verschiedene Formen von Empathie speziesübergreifend kennenzulernen. Fiktionale Settings generieren eine andere Form der Empathie als einschlägige Sachtexte, weil die verschiedenen Bedeutungsebenen des literarischen Inhalts entfaltet und interpretiert werden müssen. Gerade die besonderen Mensch-Tier-Interaktionen, in die sprechende Tierfiguren eingebunden sind, lassen sich in sachlicher Form nicht darstellen: Diese benö-

tigen die literarische Erzählform, durch die Kinder jene verschiedenen Empathieformen nicht nur kennenlernen, sondern im Unterricht auch erproben und einüben können (vgl. Steining / Basseler 2011, 111). Spirit verfügt, das wurde oben ausführlich gezeigt, neben seiner Fähigkeit zur menschlichen Sprache auch noch über eine Mimik mit entsprechender menschenähnlicher Physiognomie, wodurch er seinen jeweiligen Gefühlszustand unmittelbar ausdrückt. Diese Kommunikationsformen, die die Realität übersteigen, erleichtern Kindern die empathische Übernahme der tierischen Perspektive, was wiederum deren Identitätsbildung beeinflusst, in dem diese über die anthropozentrische Sicht hinaus erweitert und damit stärker ausdifferenziert wird. Zusätzlich wird eine affektive Bindung an das Setting des Films insgesamt und an die Figur Spirit hergestellt, so dass die Kinder ebenso emotional angesprochen werden. Ohne eine solche Ansprache durch das sprechende Tier selbst sinkt der Empathielevel für die Figur, weswegen die Lektüre fiktionaler Texte (bzw. der Filmkonsum) im Allgemeinen mehr Empathie bei Kindern generiert als die entsprechenden Sachtexte, wie Junker und Jaquemin empirisch nachweisen (vgl. Junker / Jacquemin 2017, 80). Somit unterstützen fiktionale Texte/Filme den Erwerb der Empathiekompetenz auf sehr zielführende Weise.

## Fazit

Empathie beschreibt die Fähigkeit, andere zu verstehen und deren Emotionen zu teilen, ohne sich von diesen überwältigen zu lassen. Menschen als grundsätzlich der Empathie fähige Wesen müssen diese zugleich erlernen, was aus didaktischer Sicht bedeutet, dass schon Kindern die Möglichkeit zum Erlernen von Empathie geboten werden muss. Erst diese Fähigkeit lässt den Menschen zu einem positiven und konstruktiven sozialen Wesen werden, das sich vernetzen, austauschen und mit anderen harmonisieren kann. Diese „Anderen“ müssen aber selbst keine Menschen sein, damit ein Kind ihnen Empathie entgegenbringt. Die zentrale Eigenschaft der Empathie ist das Wissen um das „Anders-Sein“ des Gegenübers, das aber nicht zur Ausgrenzung, sondern zum Verstehen führt. Mittels narrativer Empathie lassen sich die vielschichtigen Aspekte der Empathie besonders gut erlernen und begreifen. Der Beitrag hat gezeigt, wie der Film *Spirit, der wilde Mustang* mit seinen sprechenden bzw. kommunizierenden Tierfiguren in einem spannend erzählten Animationssetting zur kindlichen Empathieentwicklung beiträgt.

- Die sprechenden und mit Mimik ausgestatteten Pferde stellen eine besondere Beziehung zum Kind her und wirken authentisch (nach Dichtl).
- Die Figur Spirit spricht alle vier Bewusstseinsmodalitäten der Empathie, *Erinnern, Imaginieren, Fühlen und Denken*, an (nach Breyer).
- Der Film bietet *Dreierszenen* und damit Empathieblockaden an, durch die Empathie gelernt bzw. gefördert werden kann (nach Breithaupt).

## Bibliographie

### Primärliteratur

Soria, M; Katzenberg, J. (Produktion) & Asbury, K; Cook, L. (Regie). 2002. Spirit, Stallion of the Cimarron [Animationsfilm]. USA: Dreamworks.

### Sekundärliteratur

- Breithaupt, Fritz (2009): Kulturen der Empathie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breithaupt, Fritz (2017): Die dunklen Seiten der Empathie (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Breyer, Thiemo (2015): Narrative Empathie. In: Ders. (Hrsg.): Verkörperte Intersubjektivität und Empathie: philosophisch-anthropologische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Klostermann, 247–276.
- Breyer, Thiemo (2020): Parameter und Reichweite der Empathie. In: Jacob, Katharina; Konering, Klaus-Peter; Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): Sprache und Empathie: Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms. Berlin: De Gruyter, 13–34.
- Dichtl, Fritz (2008): Sprechende Tiere in Literatur und visuellen Medien. Eine volkskundliche Untersuchung zur Beziehung Mensch – Tier. Augsburg: Universität Augsburg.
- Junker, Christine; Jacquemin, Stephen (2017): How Does Literature Affect Empathy in Students? In: College Teaching, 65.2, 79–87.
- King, C. Richard (2008): Natives, Nostalgia, and Nature in Children's Popular Film Narratives. In: Comparative Literature and Culture, 10.2, Thematic Issue, Racialized Narratives for Children, 1–7.
- Koch, Gertrud (2019): Humans Becoming Animals. On Sensorimotor Affection. In: Dimendberg, Edward (Hrsg.): The Moving Eye. Film, Television, Architecture, Visual Art and the Modern. New York: Oxford University Press, 141–152.
- Peters, Susanne (2015): Writing/Riding on non-anthropocentric Horses. In: Fielitz, Sonja (Hrsg.): „...that I wished myself a horse“. The Horse as Representative of Cultural Change in Systems of Thought. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 113–124.
- Poll, Bernard (1961): Why Children Like Horse Stories. In: Elementary English, Vol. 38, No. 7 (Nov. 1961), 473–474.
- Rietz, Florian (2017): Perspektivenübernahmekompetenz. Ein literaturdidaktisches Modell. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tokas, Dafni (2023): Rehaugen und ökologisches Bewusstsein. Eine vergleichende Fallstudie filmischer Tierblicke. In: TIERethik, 15. Jahrgang 2023/1, Heft 26, 8–35.
- Tompkins, Jane (1992): West of Everything: The Inner Life of Westerns. New York: Oxford University Press.
- Wanning, Berbeli; Mattfeldt, Anna (2020): Empathie beim Verstehen fiktionaler Texte. In: Jacob, Katharina; Konering, Klaus-Peter; Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): Sprache und Empathie: Beiträge zur Grundlegung eines linguistischen Forschungsprogramms. Berlin: De Gruyter, 543–580.





## Animal Horror Cinema

### Filmbildnerische Zugänge zu Tierhorrorfilmen aus Perspektive der Animal Studies

Jan-René Schluchter

#### Einleitung

Animal Horror Movies „undoubtedly represent the tail end of an almost inconceivably long and unbroken tradition, stretching deep into prehistory.“ (Lennard 2019, 11)

„Menschen, respektive menschliche Gesellschaften und Tiere sind auf der ganzen Welt seit jeher eng miteinander verknüpft“ (Kompatscher et al. 2021, 61). Die Beziehung(en) zwischen Mensch und Tier sind vielfältig und -schichtig, nicht zuletzt aber auch konflikthaft, durch Angst, Aggression und Gewalt auf beiden Seiten geprägt – verbunden zum Beispiel mit der Ambivalenz von Jagenden, Tötenden, Essenden und Gejagten, Getöteten, Gegessenen (vgl. Lennard 2019, 5). An eben dieser Konflikthaftigkeit von Tier-Mensch-Beziehungen setzt der Tierhorror(film) in seinen Narrationen an. Im Besonderen ist es die Annäherung an die und Überschreitung der Grenze von menschlicher und nicht-menschlicher Welt, welche zum Ausgangs- und Kulminationspunkt der (meist) aggressiven und gewalttätigen Auseinandersetzung zwischen Tier und Mensch wird. So ist es (meist) der Mensch, welcher diese konstruierte räumliche Grenze von menschlicher und nicht-menschlicher Welt überschreitet (vgl. Gregersdotter / Hållén 2016, 207), indem zum Beispiel eine (zunehmende) Expansion menschlicher Lebensräume und deren Aneignung durch den Menschen die Nähe von Tieren und Menschen steigert, zum Beispiel in Form der Expansion in Ozeane, hier v. a. der Topos Hai im Tierhorror(film), u. a. *Jaws* (Steven Spielberg, USA, 1975), *Deep Blue Sea* (Renny Harlin, USA, 1999), *The Shallows* (Jaume Collet-Serra, USA, 2016). Diese Narrationen an den Grenzziehungen von Mensch und Tier bzw. Mensch und Natur im Tierhorror(film) können als Kristallisations- aber auch Reflexionsmomente historisch und kulturell gewachsener Konzeptionen von Natur-Mensch-Beziehungen bzw. Tier-Mensch-Beziehungen interpretiert werden (vgl. Wulff 2013, 123). Diese im Tierhorror(film) inszenierten Grenzüberschreitungen und -verletzungen entlang der gesellschaftlich konstruierten Dichotomie Tier-Mensch bzw. Natur-Mensch sind ein Brennglas, welches auf die Brüchigkeit dieser menschengemachten Ordnung von Welt gerichtet ist und diese sichtbar macht (vgl. Gregersdotter et al. 2016, 5 f.). Vor diesem Hintergrund stellen Tierhorrorfilme mit Blick auf Perspektiven der Animal Studies einen Möglichkeitsraum für die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlich konstruierten Tier-Mensch-Verhältnissen dar; hierbei liegt der Fokus der Animal Studies im Besonderen auf der Analyse, Reflexion und ggf. Bearbeitung kultureller Praktiken im Horizont von gesellschaftlichen Tier-Mensch-Verhältnissen, welche Ausprägungen des Anthropozentrismus, des Speziesismus und damit einhergehender Formen der Unterdrückung, Ausbeutung bis hin zum Töten von Tieren bedingen (vgl. Schluchter 2023,

25). Die Animal Studies (oder Human-Animal Studies) befassen sich mit den „Interaktionen, Beziehungen und Verhältnissen zwischen Menschen und Tieren“ (Kompatscher et al. 2021, 16) im Horizont von Kultur und Gesellschaft. Zentraler Ausgangspunkt der Animal Studies ist die Überzeugung, dass Tiere als Lebewesen mit eigenen Interessen, Standpunkten und Empfindungen gesehen und anerkannt werden (vgl. Shapiro 2002). Vor diesem Hintergrund wurde die Frage nach der Gestaltung der Interaktionen, Beziehungen und Verhältnisse von Tieren und Menschen im Besonderen in gesellschaftlich-kultureller Perspektive bedeutsam (vgl. Spannring et al. 2015, 17). Hierbei nehmen Impulse aus der Tier- und Umweltethik einen besonderen Stellenwert ein, da dort die argumentativen Grundlagen u. a. für eine moralische Berücksichtigung von nicht-menschlichen Tieren und anderen Daseinsformen entwickelt wurden (vgl. Ach / Borchers 2018). In Rückgriff auf Perspektiven der Animal Studies sind es im Rahmen des vorliegenden Beitrags im Besonderen Szenarien der Filmbildung, welche die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Tierhorror(filmen) pädagogisch-didaktisch rahmen und hierdurch mit Impulsen für und Begleitung von Analyse- und Reflexionsprozesse(n) der vielfältigen Zusammenhänge zwischen Tierhorror(film) und Diskursen um die gesellschaftliche Konstruktion und Reproduktion von Tier-Mensch-Verhältnissen versehen können.<sup>1</sup> Indem sich gesellschaftliche Tier-Mensch-Verhältnisse in einer Vielzahl an gesellschaftlich-kulturellen Praktiken im Horizont von Filmen kristallisieren (vgl. Molloy 2011, 1; Baker 2001, 180), begründet sich dieser Fokus der Filmbildung – nicht zuletzt sind es nämlich filmische Repräsentationen von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen, welche omnipräsent in den Alltags- und Lebenswelten von Menschen sind (vgl. Molloy 2011, 1; Mills 2017, 96). Hierbei ist jedoch bewusst zu machen, dass diese Darstellungen von Tieren im Film nie die Realität tierlichen Lebens widerspiegeln, sondern das Tier innerhalb von diskursiven, vom Menschen bestimmten Grenzen (re)konstruieren, welche festlegen, was visuell und auditiv zum Tier gezeigt und gesagt werden kann (vgl. Molloy 2011, 9; Malamud 2013, 5). Vor diesem Hintergrund bergen Repräsentationen von Tieren im Film eine Prägekraft hinsichtlich der Wahrnehmung von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen in menschlichen Gesellschaften (vgl. Molloy 2011, 9). Daraus ergibt sich, dass in den filmischen Repräsentationen von Tieren und ihren Beziehungen zu Menschen vielfältige gesellschaftliche Perspektiven auf vorherrschende Tier-Mensch-Verhältnisse bestätigt, verhärtet oder hervorgebracht werden (vgl. Baker 2001, 4). Zugleich können aber immer wieder auch Räume für Gegenentwürfe eröffnet werden – so auch im Tierhorror(film). Es gilt also, die Bedeutungen und Funktion(sweisen) von (Tierhorror)Film sowie deren Einbettung in soziale und kulturelle Praktiken zum Gegenstand der Analyse, Reflexion und Bearbeitung im Schnittfeld von Animal Studies und Filmbildung zu machen (vgl. Molloy 2011, 9 f.).

Der vorliegende Beitrag entfaltet den Tierhorrorfilm als möglichen Impuls für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-kulturellen Tier-Mensch-Verhältnissen und macht ihn insbesondere in seiner Bedeutung für eine bildende Reflexion dieser Verhältnisse für Szenarien

1 Hierbei sind Tierhorrorfilme, wie im Rahmen des Beitrags gezeigt wird, ebenso zum Gegenstand einer Betrachtung entlang von Perspektiven der Animal Studies zu machen, da auch Tierhorrorfilme in ihrer Konzeption dem Rahmen anthropozentristischen Denkens entspringen.

der Filmbildung anschlussfähig. Er zeigt das transformative Potential des Tierhorrorfilms für menschliche Selbst- und Weltverhältnisse auf, um den Animal Studies entsprechend Perspektiven jenseits einer Anthropozentrik von Welt und ihrem spezieisistischen Niederschlag in menschlichen Gesellschaften zu entwickeln.

## Animal<sup>2</sup> Horror Film

„On a very basic level, animal horror cinema tells the story of how a particular animal or an animal species commits a transgression against humanity and then recounts the punishment the animal must suffer as a consequence.“ (Gregersdotter et al. 2016, 3)

Tierhorror(film)<sup>3</sup> kann als „Subgenre“ (Fuchs 2017, 142) oder als „Motivkreis“ (Wulff 2013, 121) des Horrorfilms angesehen werden, die Filme teilen grundlegende Merkmale des Genres Horrorfilm und ihr Kern liegt in der Narration einer „Transgression gegen die Menschheit“ (Gregersdotter et al. 2015, 3; übers. JRS)<sup>4</sup>. Zentral im Tierhorror(film) ist der Konflikt Tier – Mensch (vgl. Fuchs 2017, 142). Ein Konflikt, welcher sich an der von menschlichen Gesellschaften konstruierten Dichotomie von Tier und Mensch bzw. der Tier-Mensch-Grenze kristallisiert (vgl. ebd.; Gregersdotter / Hållén 2016, 206 f.).

- 2 Im Kontext des Animal Horror Cinema ist die Frage umstritten, welche Tiere letztendlich die Tiere des Tierhorror(films) sind. Gregersdotter et al. betonen, dass im Tierhorror Tiere immer noch Ähnlichkeit mit einer bestehenden Tierspezies haben (vgl. Gregersdotter et al. 2016, 4). Entsprechend werden filmische (Tier)Figuren wie Hybride aus Tier und Mensch wie z. B. in *The Fly* (David Cronenberg, CAN/USA, 1986), *Black Sheep* (Jonathan King, NZL, 2006), Mutationen wie *Zombeavers* (Jordan Rubin, USA, 2014) oder *Tarantula* (Jack Arnold, USA, 1955) oder Aliens wie *Grabbers* (Jon Wright, GB/IRL, 2012), *Critters* (Stephen Heren, USA, 1986) nicht zum Tierhorror(film) gezählt, obwohl sie auf erhebliche Schwierigkeiten bei der Kategorisierung hinweisen (vgl. ebd., 4). Andere Verständnisse der Tiere im Tierhorror(film) beziehen eben diese von Gregersdotter et al. (2016) ausgeschlossenen Kategorien mit ein (vgl. Wulff 2014; Seeßlen / Jung 2006). Darüber hinaus stellt der Dinosaurier, in diesem Zusammenhang, in vielfältiger Hinsicht einen Sonderfall dar, da er sowohl ein Tier der Realität (als Lebewesen der erdzeitgeschichtlichen Vergangenheit) als auch der Fiktion ist (als Rekonstruktion von Fossilien, da nicht als reales Lebewesen greifbar; vgl. hierzu Mitchell 1998). Der vorliegende Beitrag geht von einem eher weiten Verständnis von Tieren im Tierhorror(film) aus, da im Tierhorror(film) einerseits, wie von Gregersdotter et al. (2016) angemerkt, die Grenzen zwischen realistischen und fiktionalen Tieren verschwimmen, und andererseits Narrationen über Lebewesen, welche im Kontext einer Anthropozentrik von Welt, der Welt des Tierlichen/des Natürlichen (z. B. über Ähnlichkeiten zu tierlichen Lebewesen, über die Habitate der Lebewesen etc.) zuzuordnen sind, im Sinne der (Cultural) Animal Studies von Bedeutung für die (Re)Produktion von gesellschaftlich vorherrschenden Tier-Mensch-Verhältnissen, aber auch deren Infragestellungen sind.
- 3 Im vorliegenden Beitrag bezieht sich die Auswahl und Analyse von Tierhorrorfilmen ausschließlich auf fiktionale Filme (vgl. Gregersdotter et al. 216, 5).
- 4 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass sich Tierhorror als Genre oder Motivkreis in verschiedenen (Sub)Genres wiederfindet (vgl. Wulff 2014, 126 f.), zum Beispiel (Tier)Horror + Komödie (u. a. *Sharknado* (Anthony C. Ferrante, USA, 2013)), (Tier)Horror + Science Fiction (u. a. *Infestation* (Kyle Rankin, USA, 2009)), (Tier)Horror + Fantasy (u. a. *Antlers* (Scott Cooper, USA, 2021)), (Tier)Horror + Abenteuer (u. a. *Anaconda*, Luis Llosa, USA, 1997)).

Animal horror cinema is „a space made possible by the spatial and conceptual separation of the human and the non-human animal, which in turn prepares the ground for narratives about moments when humans and animals come face to face, or even cross the conceptual borders that separate them.“ (Gregersdotter et al. 2016, 3)

Ein menschliches Denken in Dichotomien zeigt sich im Tierhorror(film) auch in der Unterscheidung von Zivilisation und Natur (vgl. Gregersdotter / Hållén 2016, 206 f.). Die Transgression findet im Tierhorror(film) im Wesentlichen auf zwei verschiedenen Ebenen statt, zum einen auf Ebene des Raums (vgl. Fuchs 2017, 142) sowie zum anderen auf Ebene der Spezies (vgl. Seeßlen / Jung 2006, 586).

Transgression ist in diesem Zusammenhang als „symbolische Übertretung von Grenzen“ (Fuchs 2017, 141 f.) zu begreifen, welche oft auf Ebene der Narration ihre Entsprechung findet (vgl. Gregersdotter / Hållén 2016, 207). So wird im Tierhorror(film) eine Grenze von menschlicher Zivilisation und tierlicher Natur zum Beispiel durch das Eindringen des Menschen in die Natur, die tierliche Welt, illustriert, eine Überschreitung, die verschiedene Symboliken mit sich bringt.

Erweiternd unterscheidet Wulff (2014) auf Ebene der Transgression des Raums zwischen einer zeitlichen (z.B. erdzeitgeschichtliche Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft) und einer räumlichen Dimension (z.B. bekannte Erde, unbekannte Erde, Weltraum; vgl. ebd., 128).

Im Tierhorror(film) kristallisiert sich die gesellschaftliche Trennung von menschlichen und nicht-menschlichen Welten, und die damit in Verbindung stehenden Grenzüberschreitungen und -verletzungen, nicht zuletzt in filmischen „invasion narratives“ (Gregersdotter / Hållén 2016, 207) heraus:

„The horror element in films [...], where the protagonists find themselves exposed to the dangers of the wild, likewise depends on the dichotomization of the human and animal world. Like the re-emergence of animals in human life worlds, the urban human's penetration into nature not only makes him or her prey for predatory animals, but becomes the target of violence precisely because he or she violates the border between worlds.“ (Ebd., 208)

Hieraus folgt, dass das Verhältnis von Tier und Mensch im Tierhorror(film) grundsätzlich konflikthaft angelegt ist (vgl. ebd.; Gregersdotter et al. 2015, 3 f.; Fuchs 2017, 142) – im Wesentlichen ist dieser Konflikt zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Welten sogar „ein Kampf um Leben und Tod“ (Wulff 2014, 128 f.). Diese filmischen Narrationen an den Grenzziehungen von Mensch und Tier/Mensch und Natur können als Kristallisations-, aber auch Reflexionsmomente historisch und kulturell gewachsener Konzeptionen von Natur-Mensch-Beziehungen/Tier-Mensch-Beziehungen interpretiert werden (vgl. Wulff 2013, 123). Grundsätzlich sind diese gesellschaftlich-kulturellen Beziehungen zwischen Menschen und Tieren äußerst vielfältig und -schichtig:

„Tiere sind also konstitutiv für menschliche Gesellschaften: Meist unfreiwillig bilden sie unverzichtbare Ressourcen für deren Existenz und Entwicklung. Dabei wird die Tatsache deutlich, dass die Beziehung zwischen Mensch und Tier hierarchisch ist und die Grenze zwischen ihnen als statisch und undurchlässig aufgefasst wird.“ (Kompatscher et al. 2021, 61)

In diesem Zusammenhang zeigt sich die kulturell und gesellschaftlich konstruierte Mensch-Tier-Grenze (vgl. ebd., 31), ein historisch tradiertes Denken in Dichotomien (vgl. Baker 2001, 78 f.), welches ein Anders-Sein nicht-menschlicher Lebewesen betont (vgl. Noske 1989, vii). Begründet wird diese gesellschaftliche Konstruktion von Tier-Mensch-Verhältnissen sowie damit einhergehende gesellschaftlich-kulturelle Praktiken in der Art und Weise der gesellschaftlichen Konstruktion menschlicher Weltdeutung im Anthropozentrismus, welcher vom Menschen als Zentrum jeglicher Sicht auf Welt ausgeht. Die Animal Studies betonen, dass die Denk- und Argumentationsmuster des Anthropozentrismus keiner natürlich gegebenen Ordnung von Welt folgen, sondern kulturell und gesellschaftlich konstruiert sind (vgl. deMello 2012, 44; Kompatscher et al. 2021, 56). Hieraus resultiert unter anderem eine Klassifikation von Tieren entlang ihrer Funktionen und ihres Nutzens für den Menschen, zum Beispiel Haustiere, Nutztiere etc., welche ihrerseits mit verschiedenen Umgangsformen des Menschen mit Tieren korrespondieren (vgl. ebd.). Man kann in diesem Zusammenhang von einer kulturell und gesellschaftlich konstruierten „anthropozentristischen Klassifikation von Tieren“ (Kompatscher et al. 2021, 56) bzw. von Tiere-Menschen-Verhältnissen sprechen (vgl. deMello 2012, 44; Kompatscher et al. 2021, 56). Diese bedingt mitunter Formen des Speziesismus, Formen der Unterdrückung und Diskriminierung aufgrund der (zugeschriebenen) Zugehörigkeit zu einer Spezies – bis hin zum Töten einer Spezies (vgl. ebd., 35). Im Horizont des Anthropozentrismus werden Tiere zur Natur oder zum Natürlichen gezählt. Damit stehen sie automatisch in einer Opposition zum Menschen – eine kulturelle, philosophisch begründete Tradition kategorischer Natur, die nicht nur pauschalisierend verschiedenste Spezies unter einem Begriff eint, sondern all diese Spezies einer einzigen Spezies, der Spezies Mensch, gegenüberstellt (vgl. Mills 2017, 49). Entlang dieser Figuren wie Mensch-Tier-Grenze, Kultur-Natur-Dichotomie, Anthropozentrismus und Speziesismus zeichnen sich in Formen der gesellschaftlichen Konstruktion von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Tieren und Menschen ab (vgl. Spannring 2015). Nicht zuletzt finden sich Verbindungen dieser Macht- und Herrschaftsverhältnisse, welche in verschiedenen gesellschaftlich-kulturellen Praktiken kristallisieren, zum Beispiel in Form von Karnismus (vgl. Mannes 2015) und tierindustriellem Komplex (vgl. Chimaira Arbeitskreis 2011, 15).

### **Tiere (und Menschen) im Tierhorror(film)**

Im Tierhorror(film) inszenierte Grenzüberschreitungen und -verletzungen entlang der gesellschaftlich konstruierten Dichotomie Tier-Mensch/Natur-Mensch sind ein Brennglas, welches auf die Brüchigkeit dieser Ordnung von Welt gerichtet ist und diese sichtbar macht (vgl. Gregersdotter et al. 2016, 5 f.). Entsprechend inszenieren die Erzählungen des Tierhorrorfilms nicht nur den Zusammenbruch zweier (scheinbar) getrennter Welten, sondern auch der durch den Anthropozentrismus gestützten Idee einer Trennung von Tier und Mensch (vgl. Gregersdotter / Hållén 2016, 208).

In diesem Zerfall der gesellschaftlich konstruierten, im Fall des Films symbolischen, und der narrativen Grenze zwischen menschlicher und nicht-menschlicher Welt, liegen die Momente der (menschlichen) Angst, der Bedrohung, der Ohnmacht, des Ekels, der Irritation etc. im Tierhorror(film) (vgl. Crawley 2021, 117)<sup>5</sup>. Im Besonderen die durch den Zerfall der Grenzen hervorgerufene Annäherung, Begegnung und Konfrontation des Menschen mit einer „nonhuman otherness“ (Keetley 2016, 188), welche sowohl inner- und außerhalb des Menschen liegen kann, werden diese Emotionen und Affekte bestärkt (vgl. ebd.). „Nonhuman otherness“ bezieht sich hierbei auf „all jene [...] materiellen (und tierischen) Kräfte[...], die das ‚menschliche‘ Subjekt verdrängt“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund setzt Tierhorror(film) an der Unsicherheit menschlicher Identität an, der Angst, etwas zu sein oder zu werden, was wir nicht sind, was wir nicht sein wollen oder für was wir uns nicht halten, selbst „das Andere“ zu sein, uns selbst jenseits der Grenzen der „normalen“ Welt wiederzufinden, etwas, was unsere Vorstellung von Menschsein in Frage stellt (vgl. ebd., 203). Es ist im Besonderen die Externalisierung der (eigenen/inneren) nichtmenschlichen Andersartigkeit durch den Menschen selbst, die klare Trennung „des Anderen“ bzw. „des Fremden“ vom „Eigenen“, d. h. vom Menschlichen, welches die Tiere als Monster im Horrorfilm entstehen lässt. Nicht zuletzt sind es Tiere, welche den Menschen an seine eigene, verdrängte, Tierlichkeit erinnern und somit umso mehr mit Ablehnung, gegenüber dem Tier selbst, behaftet sind (vgl. ebd., 188).

Gesellschaftlich vorherrschende Konstruktionen von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen (sowie deren Situierung in der Dichotomie Mensch-Natur) spielen in der Wahrnehmung der filmischen Grenzüberschreitungen und -verletzungen eine wesentliche Rolle (vgl. ebd.) – vor diesem Hintergrund ergeben sich folgende Konstellationen:

### Raum

- Die Grenze von (menschlicher) Zivilisation und (nicht-menschlicher) Natur wird vom Menschen überschritten; zum Beispiel *Backcountry* (Adam MacDonald, CAN, 2014), *Black Water* (Andrew Traucki/ David Nerlich, AUS, 2007), *The Breed* (Nicholas Mastandrea, ZA, 2006), *Prey* (Antoine Blossier, F, 2010)
- Die Grenze von (menschlicher) Zivilisation und (nicht-menschlicher) Natur wird vom Tier überschritten; zum Beispiel *Crawl* (Alexandre Aja, USA, 2019), *Bait* (Kimble Rendall, AUS, 2012), *Strays* (John McPherson, USA, 1991), *Tarantula* (Jack Arnold, USA, 1955)
- Die Grenze(n) der Orte von Mensch und der Orte von Tier innerhalb (menschlicher) Zivilisation werden vom Tier überschritten, unter anderem das Zuhause des Menschen, die (menschliche) Stadt; zum Beispiel *The Birds* (Alfred Hitchcock, USA, 1963), *Arachnophobia* (Frank Marshall, USA, 1990), *Mimic* (Guillermo del Toro, USA, 1997), *Tremors* (Ron Underwood, USA, 1990)
- Die Orte des Menschen und des Tieres sind aufgrund der zunehmenden Expansion menschlicher Handlungs- und Lebensräume gemeinsame Orte; zum Beispiel *Cocaine*

5 Entsprechend gestützt durch dramaturgische und formalästhetische Gestaltungsmittel des Genre Horrorfilm (vgl. Seeßlen / Jung 2006).

*Bear* (Elizabeth Banks, USA, 2023), *Jaws* (Steven Spielberg, USA, 1975), *The Shallows* (Jaume Collet-Serra, USA, 2016), *Lake Placid* (Steve Miner, USA/CAN, 1999)

- Die Grenze(n) der Kategorisierung von Tieren (durch den Menschen) innerhalb (menschlicher) Zivilisation werden vom Tier überschritten; im Besonderen: zum Beispiel Haustier (*Cujo* (Lewis Teague, USA, 1983), *Man's Best Friend* (John Lafia, USA, 1992)), zum Beispiel Nutztier (*Black Sheep* (Jonathan King, NZL, 2006), *Isolation* (Billy O'Brien, GB/ IRL, 2005)).<sup>6</sup>

### Spezies<sup>7</sup>

- Hybridisierung Anthropomorphisierung: Die Grenze von Tier und Mensch wird vom Tier Richtung Mensch überschritten oder das Tier nähert sich dem Menschen an; zum Beispiel *Lamb* (Valdimar Jóhannsson, IS, 2021), *Black Sheep* (Jonathan King, NZL, 2006), *Monkey Shines* (George A. Romero, USA, 1988)
- Hybridisierung Animalisierung: Die Grenze von Tier und Mensch wird vom Mensch Richtung Tier überschritten oder der Mensch nähert sich dem Tier an; zum Beispiel *Lamb* (Valdimar Jóhannsson, IS, 2021), *Tusk* (Kevin Smith, USA, 2014), *Zombeavers* (Jordan Rubin, USA, 2014), *The Fly* (David Cronenberg, CAN/ USA, 1986)

Die Tiere des Tierhorror(films) sind (meist) an realistischen Tieren wie Hunde, Vögel, Schlangen, Bären etc. orientiert und lassen sich folgendermaßen typisieren (obwohl die Kategorien auch in Mischformen vorliegen können):

- Monster (siehe unten)
- Gestaltwandler und Mischwesen z. B. Werwölfe (*An American Werewolf in London* (John Landis, USA, 1981), *Dog Soldier* (Neil Marshall, UK, 2017)) oder andere Mischwesen (*Creature from the Black Lagoon* (Jack Arnold, USA, 1954), *Sharktopus* (Declan O'Brien, USA, 2010), *Monsterwolf* (Todor Chapkanov, USA, 2010))
- Kollektive Erscheinungsformen wie Plagen und Schwärme, z. B. *The Birds* (Alfred Hitchcock, USA, 1963), *Willard* (Daniel Mann, USA, 1971), *They Nest* (Ellory Elkayem, USA, 2000), *Piranha* (Alexandre Aja, USA, 2010) (vgl. Wulff 2014, 132-137)

6 Crawley weist darauf hin, dass die Spannung in Tierhorrorfilmen typischerweise aus den kollabierenden Grenzen zwischen Mensch und Tier resultieren, wobei noch einmal mehr auf dem Spiel steht, wenn das Tier beispielsweise ein Hund ist (vgl. Crawley 2021, 117). Aus Sicht der Animal Studies ist dies eine interessante Feststellung, da sie die anthropozentristischen Kategorisierungen von Tieren und deren Irritationen im Tierhorror(film) als Kristallisationspunkte von Horror begreift. So ist zum Beispiel der Angriff eines Bären, als Wildtier, dem der Mensch in der natürlichen Umwelt des Bären begegnet, erwartbarer als der Angriff eines bzw. des eigenen Hundes, der Teil der menschlichen Zivilisation, gar des menschlichen Zuhauses ist.

7 Die Unterscheidung Anthropomorphisierung und Animalisierung findet mit Blick auf die in den jeweiligen filmischen Narrationen beschriebenen, im Besonderen auf den physischen Ausgangszustand des Lebewesens hin statt. In einigen Filmen gibt es keinen physischen „Ausgangszustand“ des Lebewesens, z. B. *Lamb* (2021).



Im Kern kreist Tierhorror(film) um eine Anthropozentrik von Welt, eine selbst zugeschriebene Sonderstellung des Menschen in der Welt (vgl. Fuchs 2016, 142; Gregersdotter et al. 2016, 12 f.; Nessel et al. 2012, 7), mit welcher Macht- und Herrschaftsverhältnisse entlang menschlicher und nicht-menschlicher Welten (der Dichotomie von Tier-Mensch/Natur-Mensch, einer Mensch-Tier-Grenze) einhergehen. In Verbindung mit Anthropozentrik werden oft die Zerstörung, Ausbeutung und Abwertung alles Nicht-Menschlichen (zugunsten des Menschen), wie Natur, und Tiere als Bestandteil von Natur, gebracht – bei gleichzeitiger Reflexion der Verwobenheit und Abhängigkeit des Menschen von Natur (vgl. Fuchs 2016, 141)<sup>8</sup>.

Mit Blick auf die als Sujet des Tierhorror(film) zentrale Anthropozentrik von Welt<sup>9</sup> weisen Gregersdotter et al. (2016) auf die Bedeutung des Tieres im Tierhorror(film) für menschliche Gesellschaften bzw. menschliche Kultur hin:

„Therefore, when we talk about relations between humans and animals, we also usually talk about the relations between humans and other humans. The animal, then, rather than existing at a safe distance of phenomenological, epistemological, and biological difference, is at the same time an actual being in the world we all share, a sign of complete and unbridgeable difference and a space on to which problems and discourses about human social concerns are projected.“ (Gregersdotter et al. 2016, 12 f.)

- 8 Die meisten Filme des Animal Horror können unter dem Label „Eco-Horror“ zusammengefasst werden: zum EcoHorror-Film gehören alle Filme, in denen das jeweilige Ökosystem, mit all seinen Tieren, Pflanzen, Bergen, Wäldern, Meeren und Jahreszeiten etc., zur Bedrohung des Menschen/der menschlichen Zivilisation wird. Entsprechend auch der Tierhorrorfilm. Die Bedeutung einer Abgrenzung bzw. einer gesonderten Betrachtung des Tierhorrorfilms liegt in der Möglichkeit der Fokussierung auf die Tier-Mensch-Verhältnisse, auch unabhängig von ihrer Situiertheit im jeweiligen Ökosystem (vgl. Gregersdotter et al. 2016, 4). Die Kategorie Eco-Horror findet sich als Referenz jedoch immer wieder im Kontext von Diskursen um Tierhorror(film), in der Form, dass im Besonderen die Grenzüberschreitungen und -verletzungen des Menschen im Fokus stehen – zum Beispiel durch Umweltverschmutzung/-zerstörung, Tierversuche etc. Die Rolle des Menschen ist hierbei von hoher Ambivalenz geprägt, die im Tierhorror vielfach kritisiert wird: Einerseits ist der Mensch durch sein Handeln Verursacher:in der Grenzüberschreitung/-verletzung, auf der anderen Seite wiederum Verteidiger:in/Retter:in der Menschen gegenüber den Tieren. Beispiele dafür sind die gewalttätige Landnahme des Menschen wie in *Frogs* (George McCowan, USA, 1972), der rücksichtslose Umgang des Menschen mit der Natur wie in *Long Weekend* (Colin Eggleston, AUS, 1978), die Umweltverschmutzung durch den Menschen wie in *Barracuda* (Harry Kerwin / Wayne Crawford, USA, 1978), menschliche Eingriffe in die Natur durch (wissenschaftliche) Experimente wie in *Unnatural* (Hank Braxtan, USA, 2015) oder *Shakma* (Tom Logan / Hugh Parks, USA, 1990). Eco-Horror verortet Tiere im Kontext von Natur, betrachtet entsprechend die Dichotomie Mensch – Natur (vgl. Murray / Heumann 2016, xiii–xiv) und wird mitunter als das signifikanteste Genre für den Ecocriticism bezeichnet (vgl. Fuchs 2016, 201).
- 9 In diesem Zusammenhang verweisen Mullan und Marvin (1999) darauf, dass Tiere sich im Kontext von (menschlicher) Kultur nicht selbst repräsentieren (können), sondern Menschen die mediale Repräsentation von Tieren definieren, steuern und konstruieren. Jede Repräsentation von Tieren durch menschliche mediale Gestaltung reflektiert lediglich die jeweiligen Anliegen und Motive der gestaltenden Menschen (vgl. Mullan / Marvin 1999, 3; Kompatscher et al. 2021, 97). In Anbetracht dessen sind filmische Repräsentationen von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen als grundsätzlich anthropozentristisch zu erachten, da sie menschliches Selbst und (menschliche und nicht-menschliche) Welt aus Sicht des Menschen (re)konstruieren (vgl. Nessel et al. 2012, 7).

Ähnlich beschreiben es Nessel et al. (2012):

„Und häufig geht es gar nicht wirklich um das Tier. Verhandelt wird vielmehr das Menschsein, das Verhältnis des Menschen zu anderen Spezies, Fragen der Moral, des Begehrens, oder des Gefühls. An der Darstellung des Tiers werden menschliche Kultur und Gesellschaft reflektiert – sowie Formen von Politik und Gemeinschaft verhandelt.“ (Nessel et al. 2012, 7)

Hiermit eng verbunden sind die gesellschaftlich-kulturellen Bedeutungen von Tieren – symbolische Aufladungen von Tieren –, welche im Folgenden exemplarisch ausgeführt werden (vgl. Schluchter 2023, 28):

- Tiere als „das Andere“, „das Fremde“: Tiere als Spiegel, als Projektionsfläche des Menschen bzw. von (menschlichen) Gesellschaften, im Besonderen verbunden mit Fragen menschlicher Identitätsbildung (vgl. Mills 2017, 5 f.; Baker 2001, xxxv f.)
- Tiere als Inkorporation der (unzählbaren) Natur, als Inbegriff der Spannung von Natur und Zivilisation
- Tiere als Inbegriff von Natur
- Tiere als Inbegriff der Ausbeutung von Natur
- Tiere als Symbol der Ängste moderner Gesellschaften

Mit Blick auf den Kern des Tierhorror(films), der „transgression against humanity“ (Gregersdotter et al. 2016, 3), den Grenzüberschreitungen und -verletzungen entlang der Dichotomie von Tier und Mensch sowie damit einhergehender gesellschaftlich-kultureller Verhältnisse und Praktiken, zeichnen sich vielfältige Bezüge zur für den Horrorfilm konstitutiven Figur des Monsters ab (vgl. Grant 2018; Knöppler 2017; Bellin 2005).

### **Tierliche Monster im Tierhorror(film)**

Im Versuch der Konturierung der Figur des Monsters lassen sich die folgenden Charakteristika anführen: Monster sind an der Grenze von Norm und Verschiedenheit angesiedelt, sie verkörpern Abweichungen von der Norm. Monster sind das „dialectical other“, sie sind „difference made flesh“ von Gesellschaft(en) (Knöppler 2017, 36); im Kern geht es um das Verhältnis des Monsters zur Normalität in der Narration, die durch das Monster bedroht wird (vgl. Wood 1986, 78). Hierbei wird das Monster zur Bedrohung für gesellschaftlich dominante Werte (vgl. Grant 2018, 17 f.; Bellin 2005, 3).

„The monster [...] embodies the deadly return of all that a culture both represses and oppresses – that which threatens the individual both from within and without. [...] The horror film seeks to recognize what we repressed psychologically and oppressed socially, thus confronting us with a combination of internal and external otherness.“ (Keetley 2016, 189).

Das Monster hat in Anbetracht dessen die Funktion des Mahnenden oder auch des Aufzeigenden. In einer zentralen Lesart ist es ein Moment der Reflexion von Gesellschaft(en), respektive des Einzelnen in der Gesellschaft (vgl. Grant 2018, 31 f.; Knöppler 2017, 35 ff.).

„It [the monster, JRS] negotiates the experience (and fear) of difference, marks the boundaries of normality and reinforces notions of humanity or more specific group affiliations. The monstrous is a category that holds everything threatening that is to be expelled from the image of normality, yet at the same time it attests to the short-comings of categorization per se. The monster is thus the site of a constant struggle over deviance, transgression and knowledge, and its cinematic embodiments deliver ample evidence of this struggle.“ (Knöppler 2017, 37)

Wood spricht in diesem Zusammenhang von einem Kampf um Anerkennung („struggle for recognition“; 2004, 113) von allem, was menschliche Gesellschaften verdrängen und unterdrücken (möchten) (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund können Tiere im Tierhorror(film) insbesondere dann als Monster gelesen werden, wenn sich die tierliche Agency der des Menschen annähert (vgl. Gregersdotter/ Hållén 2016, 206 f.). Diese Annäherung erfolgt in der Form, dass realweltlichen Tieren in den Narrationen des Tierhorrorfilms außergewöhnliche Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten oft auch in Nähe zu denen des Menschen zuteil sind bzw. werden (vgl. Fuchs 2016, 193; Gregersdotter et al. 2016, 10).

Mit Blick auf die Zurschaustellung der Brüchigkeit der oft bereits verwischten und mühsam aufrechterhaltenen Grenzziehungen zwischen Mensch und Tier/Mensch und Natur im Tierhorror(film) weisen Gregersdotter und Hållén (2016) im Besonderen auf die stilistischen Mittel der Anthropomorphisierung und Animalisierung hin, welche in vielfacher Weise mit den gesellschaftlich-kulturellen Tier-Mensch-Verhältnissen in Verbindung stehen (vgl. auch Fuchs 2016, 141):

„[...] the portrayal of the collapse of the Western division of nature and culture in animal horror film is necessarily paralleled by a similar collapse of the distinction between animal and human. That is, in order to structure the narrative around the opposition between animal and human, otherness is constructed through sameness, since animals are ascribed human qualities – and, occasionally, humans are ascribed animal qualities.“ (Gregersdotter / Hållén 2016, 206 f.)

Vor diesem Hintergrund kann die Transformation eines Menschen in ein Tier (Animalisierung), respektive eines Tieres in einen Menschen (Anthropomorphisierung) in den Narrationen des Tierhorrorfilms als Moment der Irritation anthropozentristisch geprägter Selbst- und Weltverhältnisse der menschlichen Rezipient:innen angesehen werden (vgl. Gregersdotter et al. 2016, 3)

Im Kontext des Tierhorror(films) wird in vielerlei Hinsicht auf die Wurzeln des Menschen und dessen gewachsene Verhältnisse zu Tieren hingewiesen (vgl. Lennard 2019) – zuge-spitzt findet sich dieses Verhältnis im Tierhorror(film) oft in Perspektive der menschlichen

Verwundbarkeit, bis hin zum Tod durch das Tier (vgl. ebd.); so kreist der Tierhorror(film), im Besonderen, um die, meist verdrängte, Erkenntnis, dass der Mensch selbst vom Tier gegessen werden kann (vgl. Lennard 2019, 1 f.). Der Tod durch das Tier und die Angst, von einem Tier gegessen zu werden, zeigt sich vor allem im westlichen Tierhorror (vgl. Pugh 2022, 101). Mit Blick auf die Dichotomie Mensch – Tier und daraus resultierenden gesellschaftlichen Tier-Mensch-Verhältnisse folgt:

„when animals begin to eat people, this signals a profoundly disturbing reversal of an order on which the notion of the West is premised. [...] [animals, JRS] eating humans not only disrupts the so-called 'natural' order of consumer and consumed, but also perceived superiors and subordinates, self and Other.“ (Lennard 2019, 1 f.)

Die (weitgehende) Umkehr gesellschaftlich konstruierter Macht- und Herrschaftsverhältnisse entlang der Grenze Tier – Mensch stellt eine Erschütterung menschlicher Weltsicht dar und ist gleichbedeutend mit einem Verlust an Kontrolle und Sicherheit des Menschen – die Grundpfeiler seiner Existenz, seiner Konstruktion von Selbst und Welt wird erschüttert:

„After all, horror is about fear, and fear derives from something that is out of one's control. A very natural thing for us to fear is something that has power over us – such as a being that holds a higher place in the food chain. It used to be the case that the human race had to fear other predators, but those days are long since gone (at least in contemporary urban societies) and we have placed ourselves, self-assuredly, on top of the food chain. No one feeds on us anymore, so ultimately a great deal of fear comes from the idea that something unexpected can jump in and eat us.“ (Eggertson / Forceville 2009, 5)

Entlang von Konzepten wie Anthropomorphisierung und Animalisierung rücken Fragen des Verhältnisses von tierlicher und menschlicher Handlungsmacht, tierlicher und menschlicher Agency, in den Fokus – das Tier des Tierhorror(films) muss die gesellschaftlich konstruierten, und meist durch den Menschen limitierten, Grenzen von Handlungsmacht und -ohnmacht durchbrechen und dies geschieht (meist) durch eine Steigerung der Handlungsmacht des Tieres. Hierbei kommen im Besonderen Formen der Anthropomorphisierung im Tierhorror(film) besondere Bedeutung zu, da die narrative Konstitution des Tieres im Film meist als antagonistische Kraft gegenüber dem Menschen über eine Agency verfügen muss, welche dem Menschen meist per se zugesprochen wird (vgl. ebd.). Im Tierhorror(film) ist diese tierliche aber auch die menschliche Agency in hohem Maße mit ethischen Fragen verknüpft, unter anderem wenn Tiere über die Kapazität für eine ethische oder unethische Agency verfügen (vgl. Gregersdotter / Hallén 2016, 208 f.).

Zum Beispiel findet sich im Tierhorror(film) oft die Idee der tierlichen Rache am Menschen als Motiv (vgl. Pugh 2022, 104), wie zum Beispiel in *Orca* (Michael Anderson, USA, 1977), *Frogs* (George McCowan, 1972) oder *Bear* (John Rebel, USA, 2010). Das Motiv der tierlichen Rache geht von der Idee aus, dass Tiere über Handlungsmacht verfügen, die sich im Tierhorrorfilm jenseits einer anthropozentrischen Vorstellung von Tieren als passive Objekte menschlicher Agency entfaltet. Im Film werden diese Vorstellungen menschlicher Vormacht

gestört, verstört und zerstört. In diesem Sinne ist das Motiv der tierlichen Rache als Antwort auf gesellschaftlich-kulturelle Manifestationen des Anthropozentrismus wie das Töten und die Ausbeutung von Tieren sowie die Zerstörung tierlicher Lebensräume anzusehen (vgl. Gregersdotter et al. 2016, 10).

Gleichzeitig eröffnet sich eine Ambivalenz ethischen Handelns von Menschen gegenüber Tieren: Auf der einen Seite bewegt sich das Tier im Tierhorrorfilm in der Regel jenseits des Ethischen (vgl. ebd., 6), das heißt die filmischen Repräsentationen generieren ein Bild des Tieres als gnadenlose Bestie, welche weder Reue noch Mitleid zeigt oder zeigen kann. Auch der Mensch wird zur gnadenlosen Bestie, um durch eigene Grausamkeit der Grausamkeit des Tieres zu begegnen (vgl. ebd.). Die Grausamkeit des Menschen wird durch die des Tieres legitimiert, welches durch seine Grausamkeit jeglichen Anspruch darauf verliert Subjekt einer ethischen Verantwortung zu sein, in Anbetracht einer angenommenen ethischen Verantwortlichkeit des Menschen gegenüber Tieren. Auf der anderen Seite wird der Mensch in einer Vielzahl an Tierhorrorfilmen nicht aus seiner ethischen Verantwortung gegenüber Tieren entlassen und das Tier bleibt bzw. wird ein ethisch konsiderables Subjekt (vgl. ebd.).

### **Bildende Fremdheit(erfahrungen) im Tierhorror(film) – Perspektiven für Filmbildung und -didaktik**

Indem Tierhorror(film) die von menschlichen Gesellschaften gezogenen Grenzen, Grenzverletzungen und -überschreitungen zwischen menschlicher und nicht-menschlicher Welt zum Gegenstand macht, eröffnen sich vielfältige Potentiale für Formen der Filmbildung; hierbei kann im Besonderen die Brüchigkeit dieser dichotomen Ordnung von Welt – als zentraler Ansatzpunkt für Reflexion- und Bildungsimpulse/-prozesse entlang von Filmen angesehen werden. Hervorzuheben ist jedoch zunächst, dass Bildung selbst anthropozentristische Grundannahmen eingeschrieben sind, welche oft verdeckt und unreflektiert mitgetragen werden (vgl. Pedersen 2021, 165). Eben jene Ausformungen anthropozentristischen Denkens, an denen der Tierhorror(film) mit seinen Narrationen ansetzt und die er ins Wanken bringt. So ruft der in der filmischen Narration dargelegte Zerfall der gesellschaftlich-konstruierten Grenze zwischen menschlicher und nicht-menschlicher Welt eine (erzwungene) Annäherung, Begegnung und Konfrontation des Menschen mit „dem Anderen“ / „dem Fremden“ („the other“), mit einer „nonhuman otherness“ (als „das Andere“ / „das Fremde“ in- und außerhalb des Menschen) (vgl. Keetley 2016, 188) hervor – nicht zuletzt manifestiert in der Figur des Monsters. Der Tierhorror(film) setzt an der Unsicherheit menschlicher Identität an, der Angst, etwas zu sein oder zu werden, was man nicht ist, was man nicht sein will oder für was man sich nicht hält, selbst „das Andere“ zu sein, sich selbst jenseits der Grenzen der „normalen“ Welt wiederzufinden, etwas, das die eigene Vorstellung von Menschsein in Frage stellt (vgl. ebd., 203). Der Tierhorror(film) zwingt den Menschen zur Auseinandersetzung mit „dem Fremden“, dem Unbekannten, dem Verdrängten, dem Unterdrückten, dem Ungewollten – und stellt sicher Geglaubtes in Frage, lässt Bestimmtes zu Unbestimmtem

werden, lässt bestehende Selbst- und Weltbilder wanken – und eröffnet auf diese Weise Möglichkeitsräume für Bildungsprozesse – nicht zuletzt mit Blick auf die gesellschaftliche Konstruktion von Tier-Mensch-Verhältnissen (zu den Bildungspotentialen des Horrorfilms vgl. u. a. Maurer 2009, 2010).<sup>10</sup>

Im Kontext von Filmbildung(stheorie) verweisen im deutschsprachigen Raum im Besonderen die Arbeiten von Walberg (2011) und Zahn (2012) auf die enge Verwobenheit „des Eigenen“ mit „dem Fremden“:

„Das Fremde ist das, was sich einer Ordnung entzieht, es begleitet aber jede Ordnung und ist mit ihr untrennbar verbunden, wie ein Schatten oder eine Rückseite“ (Walberg 2011, 77)

Und weiter:

„Das Fremde fällt aus der Reihe, es drängt sich auf, es stößt uns zu, ereilt, überfällt oder verletzt uns, es erregt Aufmerksamkeit, Lust oder auch Unsicherheit, Schrecken und Befremden“ (ebd., 88).

Im Tierhorror(film) wird die der Begegnung mit „dem Fremden“ eingeschriebene Intensität, Gewalttätigkeit und (existenzielle) Erschütterung des Eigenen in wörtlichem Sinne zu Bildern und Tönen, zu Zähnen und Krallen, zur Verletzung bis hin zum Zerfleischen von Grenzziehungen entlang „des Eigenen“ und „des Fremden“. So thematisieren Tierhorrorfilme zum Beispiel menschliche Ängste. Tiere, als „das Fremde“, sind ein „Schatten“ des Menschen, welcher ihn aufgrund ihrer sich aufdrängenden Präsenz und verunsichernden Kraft zu einer Reaktion auffordert (vgl. ebd., 77). Hieraus – im Besonderen mit Blick auf Bildungsprozesse – erwächst die zentrale Frage nach dem Umgang mit Erfahrungen „des Fremden“. Im Tierhorror(film) ist das Spektrum an möglichen Antworten auf diese Frage überschaubar und folgt in Grundzügen (meist) der folgenden narrativen Struktur (zum Horrorfilm vgl. Tudor 1989, 81):

- (1) Begegnung von Mensch-Tier (entlang von Grenzüberschreitungen)
- (2) Veränderung bestehender Ordnung(en) von Natur und Zivilisation
- (3a) Angriff des Tieres auf den Menschen
- (3b) Angriff des Menschen auf das Tier
- (4) Vertreibung, Verwundung, Tod des Tieres (durch den Menschen)
- (5) Wiederherstellung bestehender Ordnung(en) von Natur und Zivilisation

10 Jenseits einer Darlegung der vielfältigen Traditions- und Entwicklungslinien des Bildungsbegriffes kann Bildung als „Reflexion eines individuell verstandenen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisses“ verstanden werden, verbunden mit der „Frage nach den Bedingungen eines (in ihrem jeweiligen Sinne) gelungenen Bildungsprozesses, in dem sich diese Verhältnisse zu einer Einheit verschränken“ (Schäfer 2006, 86). Marotzki erweitert diese Annäherung an den Bildungsbegriff in Rekurs auf die klassische Bildungstheorie folgendermaßen: „Indem der Mensch sich mit seiner natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt auseinandersetzt und aufgrund seiner wirkenden Gestaltung Spuren hinterläßt, setzt er sich zu sich selbst und zur Welt in ein reflektiertes Verhältnis“ (Marotzki 2006, 127).

Grundlegend zeigt sich, dass das Verhältnis von Tier und Mensch im Tierhorror(film) konflikthaft (angelegt) ist (vgl. ebd.; Gregersdotter et al. 2015, 3 f.; Fuchs 2017, 142) – im Wesentlichen ist dieser Konflikt zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Welten sogar „ein Kampf um Leben und Tod“ (Wulff 2014, 128 f.). Entsprechend sind es im Tierhorror(film) im Besonderen die „radikalen“ Reaktionen auf „das Fremde“, welche in ihrer symbolischen Aufladung in den Fokus rücken; hier ist (oft) Ausgrenzung, Bekämpfung und/oder Vernichtung („des Fremden“) die Reaktion auf „das Fremde“ (vgl. Walberg 2011, 177). Ähnlich auch Zahn:

„Als Eroberung des Fremden wird Fremdheit als Unverfügbares relativiert und in mehr oder weniger gewalttätigen Formen des Antwortens gefügig gemacht, dem Eigenen, also den bestehenden Erfahrungsordnungen des Individuums (oder auch eines Kollektivs) subsumiert.“ (Zahn 2012, 24)

Das Tier im Tierhorror(film) steht in seiner symbolischen aufgeladenheit für die Idee des „Anders-Sein-Können jeglicher Ordnung“ (Walberg 2011, 118 mit Bezug auf Waldenfelds 1998, 16). Das Tier im Tierhorror(film) als symbolischer Kristallisationsort einer „nonhuman otherness“ muss entsprechend bekämpft, zurückgedrängt, getötet werden, um bestehende Ordnungen von menschlichem Selbst und Welt aufrechtzuerhalten und einhergehend die Stabilität menschlicher Identität zu wahren – aber nicht zuletzt geht es darum, den Menschen als Mittelpunkt von Welt zu bestätigen. Hierbei geht es um die Aufrechterhaltung eindeutiger Orientierungen hinsichtlich menschlicher Weltdeutung(en), welche Menschen in ihrer Verortung in der Welt als Kompass dienen (können) sowie jedoch einhergehend um die Aufrechterhaltung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen (vgl. Pedersen 2021). Im Besonderen das Motiv des (Selbst-)Zur-Beute-Werdens des Menschen, die Verwundung und der Tod durch das Tier, nicht zuletzt das Gegessen-Werden des Menschen durch das Tier sind herausfordernde Momente für das menschliche Selbst- und Weltverständnis:

„Human species are thus emptied of their self-proclaimed specialness. The reduction of human beings to their material dimension, in addition, implies a questioning of mankind’s self-aggrandizing notion as the centre of the universe. [...] As a result, animal ‘predation on humans [...] has a unique ability to [...] teach a lesson from the past we forgot at our peril about the unconquerability of the world we think we master’ (Shannon 2012, ix).“ (Fuchs 2016, 39)

Gegenwärtige Gesellschaften sind jedoch eher durch einen Verlust an Verbindlichkeit sozialer Orientierungen gekennzeichnet, einem Leben mit höheren Unbestimmtheiten, entsprechend mit einer Pluralität an Orientierungsmustern für die Entwicklung von Selbst- und Weltreferenzen (vgl. Jörissen / Marotzki 2009, 15 f.). Für den Umgang mit diesen Konfigurationserfahrungen nennen Jörissen und Marotzki zwei zentrale Möglichkeiten:

(1) Subsumption des Neuen unter dem Bekannten: „Das Andere wird dabei dem Eigenen gleichgemacht, es wird an die eigenen Wahrnehmungs- und Weltdeutungsmuster assimiliert; das Neue reduziert sich auf das Bekannte.“ (ebd., 18)

(2) Das Neue als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Weltsichten: „Das Neue, den Einzelfall, zur Grundlage [...] machen und die passenden Regeln und Kategorien ausgehend davon erst [...] suchen. In diesem Suchprozess wird mal das eine, mal das andere Verstehensmodell ausprobiert, bis man eines findet, mit dem man einigermaßen zurechtkommt – die Relativität und Vorläufigkeit der eigenen Weltsicht ist in diesem Modell von Anfang an enthalten. Wir bezeichnen diese Art des Suchenden, immer unter dem Vorbehalt des „Als-Ob“ agierenden Selbst- und Weltverhältnisses als Tentativität. Wir finden oder erfinden dabei Regeln, die für uns etwas zunächst unverständliches Neues zu etwas Verstehbarem machen.“ (vgl. Jörissen / Marotzki 2009, 19)

Formen der Auseinandersetzung mit Welt bzw. „dem Fremden“/„dem Anderen“ in der Welt sind in der Narration von Tierhorror(film) grundsätzlich angelegt. Sie sind zunächst nicht als Auslöser von Bildung(sprozessen) anzusehen, da der Mensch „das Fremde“/„das Andere“ in seine bestehenden Erklärungs- und Deutungsmuster von Selbst und Welt, seine Weltordnung(en) zu zwingen versucht. Impulse für eine Transformation bestehender Selbst- und Weltverhältnisse bleiben somit (weitgehend) aus (vgl. ebd.). Dennoch eröffnen Narrationen des Tierhorror(films) Möglichkeiten der Reflexion dieser menschlichen Ordnungen von Welt, da sie das Potential innehaben, diese zu irritieren in Frage zu stellen und Alternativen aufzuzeigen (vgl. Walberg 2011, 177): „Fremdes, das sich den vertrauten Ordnungen entzieht, [ist] geeignet, uns wieder und wieder aus dem institutionellen Schlummer zu wecken.“ (Waldenfels 2001, 138; zit. nach Walberg 2011, 177)

Vor diesem Hintergrund kann „das Fremde“ als „Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Weltsichten“ (Jörissen / Marotzki 2009, 19) begriffen und so zu einem Möglichkeitsraum für Reflexion und Veränderung bestehender Welt- und Selbstbezüge werden (vgl. Schäfer 2009, 187). Es geht hierbei um ein „Offen-Sein für Neues, ohne dieses (nur) unter Bekanntes zu subsumieren“ (Walberg 2011, 130) – im Besonderen der Tierhorror(film) erzwingt in weiten Teilen ein „Offen-Sein für Neues“, indem seine Narrationen Menschen in unbekannte, aber oft greifbare, da vorstellbare Situationen versetzen (u. a. *Cujo*, Lewis Teague, USA, 1983) und in radikaler Weise mit gesellschaftlich vorherrschenden Vorstellungen von Mensch (und Tier) brechen (u. a. *Lamb*, Valdimar Jóhannsson, IS, 2021).

Der Tierhorror(film) lässt in dieser Perspektive oft wenig Raum für eine Einordnung und Erschließung der Narration mit bestehenden Erklärungsmustern von Welt. Grundsätzlich kann er als Konstitutionsbedingung von subjektiven Welt- und Selbstverhältnissen (mit Blick auf die Figur des Monsters; vgl. Bellin 2005) sowohl normalisierenden und subsumierenden Reaktionen auf Fremd(heits)erfahrung(en) Vorschub leisten, indem sie konventionalisierende Deutungsmuster von Welt – also einer bestimmten Ordnung entsprechenden Deutung von Welt – abrufen und bestätigen. Sie können aber auch zum Ausgangspunkt und Auslöser von Fremderfahrungen werden, indem sie Normalisierungsprozesse von Rezipient:innen, also die Versuche konventionalisierender Deutungen – im Sinne der Subsumption des Fremden unter das Bekannte – durchkreuzen (vgl. Zahn 2012, 37).



Vor diesem Hintergrund stellt die „Verfremdung vertrauter Erfahrung(en)“ (Walberg 2011, 178; ähnlich auch Zahn 2012, 169) des Menschen, wie in den Narrationen des Tierhorror(films) angelegt, ein wesentliches Moment von Filmbildung dar. Es geht hierbei um ein „Scheitern eines Verstehens im Filmverstehen – in Form von Brüchen, Irritationen oder Rezeptionswiderständen“ (Zahn 2012, 169), welches auslösender Moment für Bildungsprozesse sein kann (ebd.). In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Bildung(sprozesse) von einer grundlegenden (normativen) Offenheit geprägt sind. Das bedeutet, dass die Rezeption von Tierhorror(film) zum Beispiel nicht per se zu anderen Perspektiven auf Tiere und gesellschaftlich vorherrschende Tier-Mensch-Verhältnisse führt.<sup>11</sup>

Tierhorror(filme) tragen, wie die bisherigen Ausführungen zeigen, Bildungspotentiale in sich und finden in Bildungskontexten durchaus Verwendung (vgl. Maurer 2010). Im Kontext von Filmbildung lassen sich Verbindungen von Animal Studies und Tierhorror(film) in folgender zentraler Leitfrage zuspitzen:

Wie können wir, als menschliche Lebewesen, im Kontext von Bildung für die Situation von nicht-menschlichen Lebewesen sensibilisieren und andere gesellschaftliche Tier-Mensch-Beziehungen denken und ermöglichen? (vgl. Nocella II et al. 2019)

Übergreifend lassen sich hierbei folgende Prinzipien als leitende Orientierungen für Verbindungen von Animal Studies und Filmbildung bestimmen (vgl. Schluchter 2023, 31)<sup>12</sup>:

- Integration von tierlichen Perspektiven in Bildungskonzepten und -kontexten
- Reflexion von Anthropozentrismus
- Kritische Reflexion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen entlang der gesellschaftlich konstruierten Tier-Mensch-Grenze sowie Formen des Speziesismus
- Aufzeigen von Alternativen gegenüber bestehenden Tier-Mensch-Verhältnissen

Mit Bezug zu bildungstheoretischen Überlegungen von Marotzki (1990) kann davon ausgegangen werden, dass dann von Bildung gesprochen werden kann, wenn neue Perspektiven auf einen bestehenden Welt- und Selbstentwurf ermöglicht werden, die als Reaktion auf jeweils aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen angesehen werden können. Zu diesen Herausforderungen gehört auch die Auseinandersetzung mit tierrechtlichen und tierethischen Fragen etwa bezüglich der vorherrschenden Konstruktion gesellschaftlicher Tier-Mensch-Verhältnisse. Die Entwicklung neuer Selbst- und Weltverhältnisse sind dann möglich, wenn außerhalb vorherrschender Normativitätskonstruktionen und -orientierungen im Kontext von Bildung Raum für deren kritische Reflexion gegeben wird (vgl. Schluchter 2023, 32).

11 Da die Tiere des Tierhorrorfilms in der Regel als grausame Bestien dargestellt werden, weisen Gregersdotter et al. (2016) darauf hin, dass diese Art der Repräsentation von Tieren bei den Rezipient:innen auch zur Entwicklung und Verhärtung von (bestehenden) Abwehrhaltungen oder Ängsten gegenüber Tieren führen kann (vgl. ebd., 6 f.)

12 Vor diesem Hintergrund ist eine (erste) Aufgabe im Kontext von Filmbildung, diese oft impliziten normativen Denkvoraussetzungen und Implikationen in Filmbildungstheorien herauszuarbeiten und zu reflektieren.

## Fazit

In den Grenzverletzungen und -überschreitungen sowie im Zerfall der vom Menschen konstruierten Grenzen zwischen Tier und Mensch/nicht-menschlichen und menschlichen Welten eröffnet der Tierhorrorfilm Möglichkeitsräume für eine Reflexion gesellschaftlich vorherrschender Tier-Mensch-Verhältnisse, indem er im Besonderen deren Brüchigkeit, also die Brüchigkeit anthropozentrischen Denkens und der hieraus resultierenden Konstruktionen von Welt und menschlichen Selbst aufzeigt. Hierbei bieten Tierhorror(filme) eine Vielzahl an Ansatzpunkten für eine filmbildnerische Auseinandersetzung mit Perspektiven der Animal Studies, im Besonderen mit Fragen der Konstruktion und Reproduktion einer „Normalität“ von gesellschaftlichen Tier-Mensch-Verhältnissen und damit einhergehenden gesellschaftlich-kulturellen Praktiken – zu denen nicht zuletzt die Art und Weise der medialen Repräsentation von Tieren bzw. Tier-Mensch-Verhältnissen gehört. Dieser Kern des Tierhorror(films) ist es letztendlich auch, der in alters- und entwicklungsangemessener Weise, also jenseits des Rückgriffs auf die meist mit FSK 16- oder FSK 18-Einordnungen versehenen Tierhorrorfilme, zur Perspektive der Filmbildung in der pädagogischen Praxis werden kann. Didaktische Konkretisierungen von Filmbildung können hierbei wertvolle Impulse für Analyse und Reflexion der genannten Zusammenhänge entlang der Perspektiven der Animal Studies geben.

## Bibliographie

### Primärliteratur

- Anaconda, Luis Llosa, USA, 1997.  
 An American Werewolf in London, John Landis, USA, 1981.  
 Antlers, Scott Cooper, USA, 2021.  
 Arachnophobia, Frank Marshall, USA, 1990.  
 Backcountry, Adam MacDonald, CAN, 2014.  
 Bait, Kimble Rendall, AUS, 2012.  
 Barracuda, Harry Kerwin; Wayne Crawford, USA, 1978.  
 Bear, John Rebel, USA, 2010.  
 Black Sheep, Jonathan King, NZL, 2006.  
 Black Water, Andrew Traucki; David Nerlich, AUS, 2007.  
 Cocaine Bear, Elizabeth Banks, USA, 2023.  
 Crawl, Alexandre Aja, USA, 2019.  
 Creature from the Black Lagoon, Jack Arnold, USA, 1954.  
 Critters, Stephen Heren, USA, 1986.  
 Cujo, Lewis Teague, USA, 1983.  
 Deep Blue Sea, Renny Harlin, USA, 1999.

- Dog Soldier, Neil Marshall, UK, 2017.
- Frogs, George McCowan, 1972.
- Grabbers, Jon Wright, GB/IRL, 2012.
- Infestation, Kyle Rankin, USA, 2009.
- Isolation, Billy O'Brien, GB/ IRL, 2005.
- Jaws, Steven Spielberg, USA, 1975.
- Lake Placid, Steve Miner, USA/CAN, 1999.
- Lamb, Valdimar Jóhannsson, IS, 2021.
- Long Weekend, Colin Eggleston, AUS, 1978.
- Man's Best Friend, John Lafia, USA, 1992.
- Mimic, Guillermo del Toro, USA, 1997.
- Monkey Shines, George A. Romero, USA, 1988.
- Monsterwolf, Todor Chapkanov, USA, 2010.
- Orca, Michael Anderson, USA, 1977.
- Piranha, Alexandre Aja, USA, 2010.
- Prey, Antoine Blossier, F, 2010.
- Shakma, Tom Logan; Hugh Parks, USA, 1990.
- Sharknado, Anthony C. Ferrante, USA, 2013.
- Sharktopus, Declan O'Brien, USA, 2010.
- Strays, John McPherson, USA, 1991.
- Tarantula, Jack Arnold, USA, 1955.
- The Birds, Alfred Hitchcock, USA, 1963.
- The Breed, Nicholas Mastandrea, ZA, 2006.
- The Fly, David Cronenberg, CAN/USA, 1986.
- The Shallows, Jaime Collet-Serra, USA, 2016.
- They Nest, Ellory Elkayem, USA, 2000.
- Tremors, Ron Underwood, USA, 1990.
- Tusk, Kevin Smith, USA, 2014.
- Unnatural, Hank Braxtan, USA, 2015.
- Willard, Daniel Mann, USA, 1971.
- Zombeavers, Jordan Rubin, USA, 2014.

### Sekundärliteratur

- Ach, Johann S.; Borchers, Dagmar (Hrsg.) (2018): Handbuch Tierethik. Grundlagen – Kontexte – Perspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Baker, Steve (2001): Picturing the Beast. Animals, Identity, and Representations. Urbana; Chicago: University of Chicago Press.

- Bellin, Joshua D. (2005): *Framing Monsters. Fantasy Film and Social Alienation*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Chimaira Arbeitskreis (2011): Eine Einführung in Gesellschaftliche Mensch-Tier-Verhältnisse und Human-Animal Studies. In: Chimaira – Arbeitskreis Human-Animal Studies (Hrsg.): *Human-Animal Studies. Über die gesellschaftliche Natur von Mensch-Tier-Verhältnissen*. Bielefeld: transcript, 7–42.
- Crawley, Melissa (2021): *Beware of Dog. How media portrays the aggressive canine*. Jefferson: McFarland & Company.
- DeMello, Margo (2012): *Animals and society. An introduction to human-animal studies*. New York: Columbia Press.
- Duggan, Brian Patrick (2023): *Horror Dogs. Man's best friend as movie monster*. Jefferson: McFarland & Company.
- Eggertsson, Gunnar Theodór; Forceville, Charles (2009): Multimodal expressions of the HUMAN VICTIM IS ANIMAL metaphor in horror films. In: Forceville, Charles J.; Urios-Aparisi, Eduardo (Hrsg.): *Multimodal Metaphor*. Berlin; New York: DeGruyter Mouton, 429–450.
- Fuchs, Michael (2017): Entirely outside the cultural? Das Monster als Brücke zwischen Natur und Kultur im US-amerikanischen Tierhorrorfilm. In: Fabris, Angela; Helbig, Jörg; Rußegger (Hrsg.): *Horror – Kultfilme*. Marburg: Schüren Verlag, 141–160.
- Fuchs, Michael (2016): „They are a fact of life out here“: The Ecocritical Subtexts of Three Early-Twenty-First-Century Aussie Animal Horror Movies. In: Gregersdotter, Katarina; Hållén, Nicklas; Höglund, Johan (Hrsg.): *Animal Horror Cinema. Genre, History and Criticism*. London; New York: Palgrave Macmillan, 37–57.
- Grant, Barry Keith (2018): *Monster Cinema*. New Brunswick; Newark; London: Rutgers University Press
- Gregersdotter, Katarina; Hållén, Nicklas (2016): Anthropomorphism and the Representation of Animals as Adversaries. In: Gregersdotter, Katarina; Hållén, Nicklas; Höglund, Johan (Hrsg.): *Animal Horror Cinema. Genre, History and Criticism*. London; New York: Palgrave Macmillan, 206–223.
- Gregersdotter, Katarina; Hållén, Nicklas; Höglund, Johan (2016): Introduction. In: Gregersdotter, Katarina; Hållén, Nicklas; Höglund, Johan (Hrsg.): *Animal Horror Cinema. Genre, History and Criticism*. London; New York: Palgrave Macmillan, 1–18.
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keetley, Dawn (2016): *Frozen, The Grey, and the Possibilities of Posthuman Horror*. In: Gregersdotter, Katarina; Hållén, Nicklas; Höglund, Johan (Hrsg.): *Animal Horror Cinema. Genre, History and Criticism*. London; New York: Palgrave Macmillan, 187–205.
- Knöppler, Christian (2017): *The Monster always returns. American Horror Films and their Remakes*. Bielefeld: transcript.
- Kompatscher, Gabriela; Spannring, Reingard; Schachinger, Karin (2021) *Human-Animal-Studies. Eine Einführung für Studierende und Lehrende*. Münster: Waxmann (UTB).
- Lennard, Dominic (2019): *Brute force. Animal Horror Movies*. New York: SUNY.
- Malamud, Randy (2013): *An Introduction to Animals and Visual Culture*. London: Palgrave MacMillan.
- Mannes, Jeff (2017): Die gesellschaftliche Konstruktion des Fleischkonsums. Und die Formierung des Karnismus-Habitus. In: *Soziologiemagazin* 1, 13–32. URL: <https://www.budrich-journals.de/index.php/Soz/article/view/28498> (Zugriff: 22.06.23).

- Marotzki, Winfried (2006): Qualitative Bildungsforschung. Methodologie und Methodik erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael; Nieke, Wolfgang (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*. Bielefeld: Janus, 125–137.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Maurer, Björn (2010): Subjektorientierte Filmbildung in der Hauptschule. Theoretische Grundlegung und pädagogische Konzepte für die Unterrichtspraxis. München: kopaed.
- Maurer, Björn (2009): Horrorfilm als didaktisches Potential? Genrespezifische Ansatzpunkte zur Vermittlung filmischer Medienästhetik im Unterricht der Sekundarstufe I. In: Imort, Peter; Müller, Renate; Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienästhetik in Bildungskontexten*. München: kopaed, 59–77.
- Mills, Brett (2017): *Animals on Television. The Cultural Making of the Non-Human*. London: Palgrave Macmillan.
- Mitchell, W. J. T. (1998): *The Last Dinosaur Book. The Life and Times of a Cultural Icon*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Molloy, Claire (2011): *Popular Media and Animals*. London: Palgrave Macmillan.
- Mullan, Bob; Marvin, Garry (1999): *Zoo Culture*. Urbana; Chicago: University of Illinois Press.
- Murray, Robin L.; Heumann, Joseph K. (2016): *Monstrous Nature. Environment and Horror on the Big Screen*. Lincoln; London: University of Nebraska Press.
- Nessel, Sabine; Pauleit, Winfried; Rüffert, Christin; Schmid, Karl-Heinz; Tews, Alfred (Hrsg.) (2012): *Der Film und das Tier. Klassifizierungen, Cinephilien, Philosophien*. Berlin: Bertz + Fischer.
- Nocella II, Anthony; Drew, Carolyn; George, Amber E.; Ketenci, Sinem; Lupinacci, John; Purdy, Ian; Leeson-Schatz, Joe (Hrsg.) (2019): *Education for Total Liberation. Critical Animal Pedagogy and Teaching against Speciesism*. New York [u. a.]: Peter Lang.
- Noske, Barbara (1989): *Humans and Other Animals. Beyond the Boundaries of Anthropology*. London: Pluto Press.
- Parkinson, Claire (2019): *Animals, Anthropomorphism and Mediated Encounters*. New York: Routledge.
- Pedersen, Helena (2021): Education, Anthropocentrism, and Interspecies Sustainability. Confronting institutional anxieties in omniscient times. In: *Ethics and Education* 16, 164–177.
- Pugh, Catherine (2022): Worse than their bite. Dogs and horror. In: Beeler, Karin; Beeler, Stan (Hrsg.): *Animals in Narrative Film and Television. Strange and familiar creatures*. Lanham: The Rowman & Littlefield Pub, 97–117.
- Schäfer, Alfred (2009): Bildende Fremdheit. In: Wigger, Lothar (2009): *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185–200.
- Schluchter, Jan-René (2023): Tiere – Medien – Bildung. *Animal Studies und Medien(Pädagogik)*. In: Schluchter, Jan-René (Hrsg.): *Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Medienpädagogik*. München: kopaed, 23–41.
- Seeßlen, Georg; Jung, Fernand (2006): *Horror. Geschichte und Mythologie des Horrorfilms*. Marburg: Schüren Verlag.
- Shapiro, Kenneth (2002): The State of Human-Animal Studies: Solid, at the Margin! In: *Society & Animals*, 10 (4), 331–337.
- Spannring, Reingard (2015): Bildungswissenschaft. Auf dem Weg zu einer posthumanistischen Pädagogik? In: Spannring, Reingard; Schachinger, Karin; Kompatscher, Gabriela; Boucabeille, Alejandro

- (Hrsg.): Disziplinierte Tiere? Perspektiven der Human-Animal Studies für die wissenschaftlichen Disziplinen. Bielefeld: transcript, 29–52.
- Spannring, Reingard; Schachinger, Karin; Kompatscher, Gabriela; Boucabeille, Alejandro (Hrsg.) (2015): Disziplinierte Tiere? Perspektiven der Human-Animal Studies für die wissenschaftlichen Disziplinen. Bielefeld: transcript.
- Tudor, Andrew (1989): *Monsters and Mad Scientists: A Cultural History of the Horror Movie*. London: Basil Blackwell.
- Walberg, Hanne (2011): Film-Bildung im Zeichen des Fremden. Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik. Bielefeld: transcript.
- Wood, Robin (2004): An Introduction to American Horror Film. In: Grant, Keith Barry; Sharett, Christopher (Hrsg.): *Planks of Reason. Essays on the Horror Film*. Lanham: The Scarecrow Press, 107–141.
- Wood, Robin (1986): *Hollywood from Vietnam to Reagan*. New York: Columbia University Press.
- Wulff, Hans Jürgen (2014): Vom Tierhorror. Oder: Ein Motivkomplex zwischen den Genres. In: *Rabbit-Eye – Zeitschrift für Filmforschung*. Ausgabe 6, 120–140, URL: [https://www.rabbiteye.de/2014/6/wulff\\_tierhorror.pdf](https://www.rabbiteye.de/2014/6/wulff_tierhorror.pdf) (Zugriff: 07.03.2024).
- Wulff, Hans Jürgen; Amann, Caroline (2013): Tierhorrorfilm. Ein Dossier. URL: [https://mediarep.org/bitstream/handle/doc/13699/Berichte\\_150\\_Wulff\\_Amann\\_Tierhorrorfilm\\_.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://mediarep.org/bitstream/handle/doc/13699/Berichte_150_Wulff_Amann_Tierhorrorfilm_.pdf?sequence=4&isAllowed=y) (Zugriff: 07.03.2024).
- Zahn, Manuel (2012): *Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.



## Das Märchen *Die Hyäne und das kluge Mädchen* als Medium interkultureller Märchendidaktik?

Bianca Schinabeck & Michael Penzold

Mediale und interkulturelle Kompetenzen miteinander zu verknüpfen ist in einer globalisierten Welt das Gebot der Stunde. Doch was folgt daraus in der didaktischen Konkrektion? Kann und sollte man es wagen, in diesem Horizont Texte aus der Übersetzungsliteratur in den Unterricht einzubringen und auf diesem Weg die Provinz der Erstsprache zu verlassen? Im folgenden Aufsatz wird der Versuch gemacht, einen Text näher zu betrachten, der einer anderen als der europäischen literarischen Tradition zuzuschreiben ist. Exemplarisch steht dabei ein Tier-Märchen<sup>1</sup> im Mittelpunkt. Damit ist eine Textgattung im Blick, zu der es in den meisten Literaturen der Welt Äquivalente gibt, die also global analog Verbindendes aufweist. Wenn hier zudem noch der Blick auf Afrika fällt, so auch deswegen, weil dieser Kontinent aus einer postkolonialen Perspektive ein wichtiges Gegenüber des Europäischen ist, und doch auf transkulturelle Weise eng mit diesem verknüpft ist (vgl. Speitkamp 2014, 8 f.). Das Adjektiv *afrikanisch* hat hier allerdings nicht als naive Ursprungsbezeichnung zu gelten, sondern ist pragmatisch als Abbeviatur einer kontinentalen Herkunft gemeint.<sup>2</sup> So gilt es also auf der Grundlage eines afrikanischen Märchens zu zeigen, wie nicht-europäische Mensch-Tier-Verhältnisse gängige Lesegewohnheiten in Frage stellen können, ohne neue, exotisierende Stereotype zu übernehmen (vgl. Swart 2022).

Dass „Europa nicht mehr das Gravitationszentrum der Welt“ (Mbembe 2014, 11) ist, wird längst auch in der Germanistik und der Deutschdidaktik anerkannt (vgl. Kramm 2003; Kißling 2020). Ob sich diese Einsicht allerdings im Kontext der Schule im Einzelnen ausgewirkt hat, ist dagegen nicht immer klar zu erkennen. Gerade in der Märchendidaktik, die angesichts der global sehr starken Verbreitung der Textgattung Märchen geradezu zu interkulturellen Zugängen einladen müsste, besteht angesichts ihrer weiterhin starken Fokussierung auf die Grimm'schen und Bechstein'schen Märchen sowie nationalsprachlicher Kunstmärchen (vgl. Neuhaus 2017) noch großer Nachholbedarf. Denn in der Wahrnehmung von Märchenstoffen aus anderen literarischen Traditionen liegt ein großes interkulturelles Potential (vgl. Pöge-Alder 2016, 18–20). Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass die schulische Beschäftigung mit Märchen aus kulturellen Kontexten außerhalb Europas nicht unproblematisch ist: So können leichtfertige Verwendungen und didaktische Instrumentalisierungen als Vereinnahmungen verstanden werden. Die auf exotische Erfahrungen ausgehende Modellierung Afrikas im Sinne eines „geschichtslosen, in sich ruhenden und dem ewigen Kreislauf der Natur ausge-

1 Zur Diskussion dieses weit gespannten Begriffs vgl. Bluhm 2023, 3–8.

2 Dipo Faloyin hat in seinem Buch *Afrika ist kein Land* (2023) ein klärendes Wort zur Problematik der Zuschreibung einer Sache oder eines Umstandes als „afrikanisch“ gesprochen. Seine Differenzierungen werden im vorliegenden Aufsatz stillschweigend vorausgesetzt.



lieferten Kontinents“ (Speitkamp 2014, 5) kann so gesehen nur zu unangemessenen Interpretationen afrikanischer Märchen führen. Ferner sind die meisten afrikanischen Märchen, die es in deutscher Sprache zu lesen gibt, der Übersetzungsliteratur zuzuschreiben.<sup>3</sup> Als solche basiert ihre Qualität auf der Kompetenz der Übersetzer:innen, sich als Spezialist:innen für „Differenzen [und] Übergänge“ (Eichinger 2003, 500 f.) zu erweisen. Das Übersetzen fällt hier nicht nur als störanfälliger technischer Prozess ins Gewicht, sondern vor allem als Aushandlungsvorgang der Bestimmung von Alterität und Fremdheit (vgl. ebd., 494). Als transnationale und transkulturelle Tätigkeit rückt das solchermaßen wahrgenommene Übersetzen das Übersetzte in einen „kosmopolitischen Horizont“ (Bachmann-Medick 2022, 74) ein. Gelingt allerdings das Wahrnehmen des Übersetzens aus diesem Horizont heraus, dann kann „bereits Lesen ein interkultureller Prozess sein“ (Leskovec 2011, 89).

Ungeachtet der Tatsache, dass bezüglich der hermeneutischen Voraussetzungen für die Beschäftigung mit afrikanischen Märchen noch viel zu klären ist, ist in der interkulturellen Germanistik auf die Notwendigkeit verwiesen worden, sich „rezeptionsästhetischer Fragestellungen“ (Ndong 2020, 353) anzunehmen, um auf diese Weise einen Zugang zu Märchen aus „fremden“ Kontexten zu entwickeln.

Im vorliegenden Aufsatz wird der Versuch unternommen, durch ein gezielt ausgewähltes Märchen aus dem „afrikanischen“ Kontext eine aktive interkulturelle Begegnung mit einer außereuropäischen Erzähltradition zu initiieren und auf didaktische Umsetzungsmöglichkeiten zu verweisen. Hier erweist sich das Genre der Tiermärchen als besonders wertvoll, da Tiere als „bedeutungstragende Elemente von Texten“ (Borgards 2015, 226) markante und interkulturell vermittelbare Figuren im Rahmen „politischer und sozialer Aushandlungsprozesse“ (ebd., 228) darstellen können. Schon nach Max Lüthi gehören Tiere geradezu mustergültig zu dem von ihm als eindimensional beschriebenen phantastischen Personal des Märchens (vgl. Lüthi 2005, 9). Der Aufsatz erschließt sich das Märchen und sein didaktisches Potential mit Blick auf das Verhältnis zwischen Menschen und Tieren darüber hinaus auch aus Sicht der *Human-Animal Studies* und rückt die handlungstragenden Tiere (im konkreten Fall Hyänen) in den Fokus.

## Tiere in afrikanischen Märchen

Der Blick in die am weitesten verbreiteten und ältesten deutschsprachigen Sammlungen von übersetzten afrikanischen Märchen könnte einen Hinweis auf ein Tier geben, das mit gewissem Recht als besonders interessant und aufschlussreich für die Arbeit mit afrikanischen Märchen zu gelten hat. Hier hilft das Auszählen der Titel von Tiermärchen etwa bei der 1917

3 Ein interessanter Sonderfall sind die afrikanischen Märchen der deutsch-iranischen Psychologin Nasrin Siege, die auf der Grundlage eines auf ihre durch längere Afrikaaufenthalte begünstigte Sammeltätigkeit zurückzuführenden Bestandes afrikanischer Märchen eigene und eigenständige Varianten afrikanischer Märchen verfasst; vgl. dazu vertiefend und sehr problembewusst Ndong 2020, 347–352.

erschienenen, von Carl Meinhof herausgegebenen Sammlung *Märchen aus Afrika* (Meinhof 2018). In dieser Sammlung finden sich allein sechs Tiermärchen mit der Nennung der Hyäne im Titel, fünf Mal werden jeweils die Schildkröte und der Hase genannt, vier Mal jeweils Löwe und Schakal und nur drei Mal der Elefant. In der ebenfalls vielfach reproduzierten Sammlung Carl Einsteins, dem jüdischen expressionistischen Schriftsteller und Experten für die Kunst Afrikas (vgl. Kleinschmidt 2016, 237), sieht die Lage etwas anders aus. Durch die Übernahme des Ngurangurane-Zyklus ist hier das magische Krokodil besonders prominent, aber auch Elefant, Leopard, Hahn und Büffel finden sich in den Überschriften zu den Märchen jeweils ein Mal. Nur das Märchen *Die Hyäne* bezieht sich ohne weitere Spezifizierungen ausschließlich auf ein Tier (vgl. Einstein 2014, 125 f.). Eine andere Art der Hervorhebung dieser Tierart nimmt die ebenfalls sehr populäre und vielfach neu aufgelegte Sammlung von Friedrich Becker vor. Zwar nennt diese Sammlung vor allen anderen die Schildkröte und den Hasen jeweils in drei Überschriften, das erste und in mancherlei Hinsicht für diese Sammlung programmatische Märchen ist jedoch der Hyäne gewidmet (vgl. Becker 1969, 11–21). Auch in der Zusammenstellung von ins Deutsche übersetzten Märchen des malischen Schriftstellers und Ethnologen Amadou Hampâté Bâ (1901–1991) ist die Hyäne ein exponiertes Tier. Zum einen zielt eine Abbildung einer Hyäne das Titelbild von *Die Kröte, der Marabut und der Storch*, einer Zusammenstellung von Märchen, die auf seine Forschungs- und Sammeltätigkeit zurückgeht. In dieser Sammlung sind schon allein drei Hyänenmärchen (inklusive *Die Lüge, die zur Wahrheit wird* in Bâ 2013, 91) anzutreffen, während andere Tiere wie Eidechse, Löwe, Fledermaus, Krokodil und Affe nur in jeweils einem Märchen der Sammlung fokussiert werden. Freilich wird man nun nicht sagen, dass die Hyäne das einzige typische afrikanische Märchentier ist, doch gibt der Befund in den genannten Sammlungen Anlass genug, für die interkulturelle Arbeit Hyänenmärchen auszuwählen. Dass bei einer exemplarischen Annäherung an afrikanische Märchen dem Text von *Die Hyäne und das kluge Mädchen* aus der Sammlung Friedrich Beckers der Vorzug gegeben wird, liegt in dessen Vielschichtigkeit und erzählerischen Raffinesse begründet. Während beispielsweise der in der Einstein'schen Sammlung zugängliche Text *Die Hyäne* (Einstein 2014, 125 f.) die Hyäne letztlich nur als eindimensional auf Fressen ausgerichtetes, vertrauensunwürdiges Tier brandmarkt, gewinnt die Hyäne in *Hyäne und das kluge Mädchen* (Becker 1969, 11–21) schon durch die komplexere Handlungsführung an Konturen. Damit scheint dieses Märchen auch für die interkulturelle Beschäftigung mit literarischen Tierfiguren besser geeignet zu sein als die anderen in deutscher Sprache zugänglichen Hyänenmärchen.

### **Zu Herkunft und Inhalt des Märchens *Die Hyäne und das kluge Mädchen***

Der deutschsprachige Text des Märchens *Die Hyäne und das kluge Mädchen* stammt aus einer Sammlung, die mit *Afrikanische Märchen* betitelt und von Friedrich Becker herausgegeben wurde. Becker berichtet in seinem Vorwort davon, dass er in den 1960er Jahren

einige in Deutschland studierende Afrikaner kennengelernt und mit ihnen einen „nicht alltäglichen Bund“ (Becker 1969, 7) geschlossen habe. Ähnlich „wie einst in Deutschland die Brüder Grimm“ (ebd.) sollten die aus verschiedenen afrikanischen Ländern stammenden Studierenden nach ihrer Rückkehr nach Afrika mithilfe eines Tonbandes „die dort noch lebendigen Volksmärchen, die bis zum heutigen Tage nur in Form der mündlichen Überlieferung existieren“ (ebd.) aufnehmen. Nachdem die solchermaßen erfassten Märchen dann zunächst ins Englische und Französische übersetzt worden seien, habe Becker dann diese „Rohvorlagen“ (ebd.) ins Deutsche übersetzt – und nicht nur das. So schreibt Becker weiter: „In verschiedenen Fällen [waren] Bearbeitungen, Rekonstruktionen offensichtlich unvollständig überlieferter Passagen und Eliminierung blinder Motive und späterer Ausschmückungen nötig“ (ebd.). Becker übersetzt also Übersetzungen, die er wiederum bearbeitet – eine philologisch problematische Vorgehensweise, so scheint es. Dennoch erhebt Becker den Anspruch, trotz dieser Eingriffe „dem deutschen Leser einen Eindruck von der typischen Erzählweise“ subsaharischer „Formen des Märchens“ (ebd.) bieten zu können. So gesehen ist der Übersetzertätigkeit Beckers bereits ein didaktisches Motiv inhärent, das andererseits aus heutiger Sicht insofern als neokolonial zu bezeichnen ist, als es den afrikanischen Kontinent als Ressource für das eigene literarische Schaffen ansieht. Von den Studierenden, die die Märchen gesammelt haben, wird niemand mit Namen genannt, geschweige denn werden Hinweise auf das Verfahren der Aufzeichnung und der Befragung in Afrika gegeben. Der solchermaßen einer problematischen, weil hegemonial strukturierten interkulturellen Begegnung entstammende Text ist allerdings so interessant und eigenständig, dass er trotz der intransparenten Herkunft und der mehrfachen Tradierung als lesenswert gelten darf.

Becker zufolge stammt der Text aus dem Tschad. Nicht untypisch für afrikanische Verhältnisse ist die Sprachsituation in diesem Land: Über 100 Sprachen werden im Tschad selbst gesprochen, zu den tschadischen Sprachen rechnet man insgesamt etwa 150 Sprachen (vgl. dazu Reh / Kramer 2016, 725), unter anderem die Sprache Ngambai (vgl. Becker 1969, 5), die Sprache, in der das Märchen das erste Mal von einem Studierenden aus dem Freundeskreis Beckers angeblich erzählt wurde (vgl. ebd.). Der Inhalt der Geschichte ist schnell vermittelt: Eine männliche Hyäne mit Namen Rigem nähert sich zunächst einem Fest in einer menschlichen Siedlung, um die wohl für die Menschen so typischen leckeren Speisen für die eigene Nahrungsbeschaffung zu nutzen. Fasziniert vom Fest der Menschen wird der als Mensch verkleidete Rigem allerdings entdeckt und vertrieben. Seine Frau aber schickt ihn erneut los, um etwas von den für die Menschen wohl ebenfalls so typischen Essensreste zu beschaffen. Rigem beschließt, lieber gleich aus Rache für die eigene Vertreibung ein Mädchen zu entführen, um sie später fressen zu können (vgl. ebd., 14). Doch er wird von dem Mädchen überlistet, von den Dorfbewohner:innen gefangen und auf äußerst brutale Art und Weise umgebracht. Das Märchen endet damit, dass berichtet wird, wie Rigems Frau „ungeduldig [...] auf die Heimkehr ihres geliebten Mannes“ (ebd., 21) wartet.

### Die Hyäne als das aufdringliche Tier

Das Märchen beginnt mit der Beschreibung des Dorfes, in dem die Einwohner:innen ein großes Fest feiern. Auf diesem Fest erscheint ein Tier – die notdürftig als Mensch verkleidete und aufgerichtete Hyäne Rigem. Im Trubel der Festlichkeiten fällt sie zunächst nicht auf: Insofern gelingt die List. Dieser Erzähzug des sich selbst zum Menschen erklärenden Tiers, das die Menschen austrickt, um seinen tierischen Trieben umso mehr nachzugehen, ist für zentralafrikanische Märchen typisch (vgl. Roulon-Doko 2011, 1298). Im Gegensatz zum Märchen *Die Hyäne* aus der Sammlung Carl Einsteins, wo die Hyäne Kimbwi sozusagen als angeblicher Babysitter und „in der Gestalt eins Mannes“ (Einstein 2014, 125) einer Frau, die auf einem Fest tanzen möchte, einen Säugling abnimmt, um ihn dann zu verspeisen, ist das Fest im Becker'schen Märchen für die Hyäne ein Faszinosum an sich. Doch die Hyäne wird enttarnt und vertrieben. Hier ist interessant, dass das Tier, die Hyäne, sich mit der Annäherung an die Festgesellschaft schrittweise vermenschlicht. Das „rhythmische Tanzen und Singen der Menschen“ (Becker 1969, 11) ziehen ihn magisch an, und weil es ihm gelingt, sich „mühsam auf die Hinterbeine zu stellen“ (ebd.), bleibt er zunächst unentdeckt. Die aggressiv gewordenen Dorfbewohner:innen verjagen ihn aber schließlich und brüllen: „Eine richtige Hyäne hat mit uns getanzt! Sie muss sterben!“ (ebd., 12). Der anthropomorphe Zug, den die Hyäne über die Verkleidung und den aufrechten Gang inszeniert, ist hier mit einem Mal eliminiert. Die Bewohner:innen des Dorfes thematisieren gerade nicht, dass die Hyäne sie getäuscht habe, indem sie menschliche Züge angenommen hat. Sie nehmen am Tiersein des Tieres selbst Anstoß.

Die männliche Hyäne Rigem wird am Ende gefangen – und warnt die anderen Tiere vor der Nähe der Menschen und davor, jemals einen Menschen töten zu wollen, denn sonst ergehe es ihnen so wie ihm (vgl. ebd., 20). Das Tier wird dann gequält und schließlich getötet, nicht ohne am Schluss noch einen Abschiedsgruß an seine Frau ausrichten zu lassen (ebd.). Gerade im Angesicht des Todes richtet er sich, wie ein Mensch, mit den letzten Worten an die Person, die ihm am nächsten ist. Paradoxerweise ist hier die menschliche Sprache dem Tier indirekt dann doch zugestanden, keine/r der Dorfbewohner:innen nimmt Anstoß an der Sprache der Hyäne. Insofern wirken die Menschen dieses Märchens blind, wenn sie in der Gruppe über das Tier, das doch fast ein Mensch ist, herfallen. Deutlich wird damit, dass das Märchen die Differenzlinie zwischen Mensch und Tier aktiv modelliert und auf diese Weise auch in Frage stellt: Mal ist Rigem mehr menschlich, mal mehr tierisch, die Dorfbewohner:innen in ihrem Drang nach Eindeutigkeiten und Ausgrenzungen scheinen sich aber zu weigern, dies zu verstehen. Diese Verständnisverweigerung ist für die Menschen des Dorfes geradezu charakteristisch. Das Märchen hält so gesehen den menschlichen Leser:innen den Spiegel vor, oder mit Sandra Swart gesprochen: „[T]he compelling urge to dehumanize is all too human.“ (Swart 2022, 91) Die Menschen wirken besonders da unversöhnlich, wo sich das Tier aufgrund einer verwechslungsanfälligen Ähnlichkeit nähert. Dies wird von den Menschen des Märchens wohl als besonders irritierend und aufdringlich empfunden. Aufdringlich in

einem fast wörtlichen Sinn ist die Hyäne Rigem schon allein dadurch, dass sie sich dem Fest aufdrängt und indem sie sich das schlafende Mädchen auf den Rücken lädt.

### Mensch-Tier-Gewalt-Verhältnisse

Als weiteres Thema ist somit die Frage nach der Gewalt – vor allem von menschlicher Gewalt – von Bedeutung. Rigem ist ein erzähltes Tier, das auf die Jagd geht und den Menschen nicht nur bezüglich des entführten Mädchens schon so manchen Schaden zugefügt hat (vgl. ebd., 20). Die Gewalt der Menschen, die Rigem „mit glühenden Eisen“ traktieren, ihm „Pfeffer in die Augen“ (ebd.) streuen und ihn verspotten, ist unerbittlich und scheint im Märchen der Unterhaltung der Menschen zu dienen. Aus heutiger Sicht vermag dies auch Mitleid mit der Hyäne zu erzeugen, was im vorliegenden Märchen freilich weder ausgesprochen noch erzählerisch indiziert wird. Wie auch immer man dies wendet – Grausamkeit scheint hier ein Modus der Mensch-Tier-Begegnung zu sein.<sup>4</sup> Aber anders als in Carl Einsteins *Die Hyäne* ist nicht allein das Tier der Ursprung gewalttätiger Übergriffe: Hier wird die Verwandlung der Hyäne Kimbwi den Dorfbewohner:innen erst in dem Moment klar, als sie den zerschlagenen Kopf des Säuglings finden. Dies ist bei aller Ähnlichkeit markant anders als in *Die Hyäne und das kluge Mädchen*. Die um die leckeren Essensreste betrogene, weil enttarnte und mit dem Tode bedrohte Hyäne Rigem will mit der Entführung des zunächst ja schlafenden Mädchens letztlich nach dem Fiasko seiner Vertreibung vom Fest seine Ehre wieder herstellen und sich zugleich an den Menschen rächen (vgl. ebd., 14). Ein weiterer Aspekt des Mensch-Tier-Gewalt-Verhältnisses ist in einer erzählerisch interessanten Passage zu finden. Erzählt wird, wie der um seine Beute betrogene Rigem wütend nach dem Mädchen Ausschau hält, das sich inzwischen in einem Baum versteckt hat. Rigem erblickt nun das Spiegelbild des Mädchens im darunter befindlichen Wasser und versucht „den Schatten des Kindes zu erhaschen“ (ebd., 18). Immer wieder springt Rigem erfolglos dem Spiegelbild nach und verletzt sich dabei schließlich „an seiner hässlichen Schnauze“ (ebd.). Das Mädchen fängt nun an, das Tier mit den Spiegelungen zu reizen. Die sich immer weiter verletzende Hyäne wird nun das Opfer des eigenen Blutrausches:

„Mit hasserfühltem Geheul stürzte er [Rigem] sich wieder und wieder in den Bach, ohne sein ersehntes Opfer erbeuten zu können. Sein aus der Schnauze hervorquellendes Blut machte ihn dabei noch toller. In seiner blinden Raserei glaubte er schließlich, das rote Blut stamme von seinem Opfer.“ (Ebd.)

Hier ist Gewalt als sich selbst steigerndes, destruktives Phänomen kenntlich gemacht, das auf der Fähigkeit des Menschen, Tiere zu täuschen, beruht. Das Tier ist hier dem eigenen

4 Angesichts dessen – und nicht nur deshalb – überrascht es übrigens durchaus, dass im sehr verdienstvollen *Lexikon der Mensch-Tier-Beziehungen* kein Lemma zum Thema Grausamkeit zu lesen ist. Allerdings streift der Artikel „Gewalt“ das Thema durchaus, vor allem aus gewaltsoziologischer Sicht (vgl. Sebastian 2015, 133 f.). Auch in anderen Artikeln wird das Thema angedeutet (vgl. im Sachregister Ferrari / Petrus 2015, 458).

Jagdinstinkt ausgeliefert, es lässt sich sogar von seinem eigenen Blut weiter in die Raserei hineintreiben, was die Menschen, hier stellvertretend das Mädchen, zu Zuschauenden macht. Es ist ein raffinierter Erzähzug dieses Märchens, dass nun der aufgrund seines sinnlosen Kampfes erschöpfte Rigem einschläft und im Schlaf wiederum von den Menschen entführt wird – so also, wie das schlafende Mädchen selbst von Rigem entführt wurde (vgl. ebd., 19). Gewalt wird hier also dort angesiedelt, wo der Raum der Menschen respektive der Tiere verletzt wird, wo Tiere in den Bereich der Menschen und Menschen in den Bereich der Tiere geraten, so menschlich diese Tiere auch erscheinen mögen. Interessant scheint in diesem Märchen nicht zuletzt, dass Gewalt hier zur Show wird – stets zulasten des Tieres.

### Mensch-Tier-Geschlechter-Verhältnisse

Man kann das Märchen *Die Hyäne und das kluge Mädchen* nicht ohne das kluge Mädchen und damit nicht ohne die Berücksichtigung der hier narrativ entwickelten Geschlechterrollen lesen. Auch diese werden interessanterweise wieder über die Mensch-Tier-Grenze hinweg entwickelt. Fast könnte man meinen, dass in diesem Text nur als Mensch gilt, wer das Menschliche der Tiere nicht erkennt oder anerkennt. Und umgekehrt ist die Hyäne Rigem nur insofern Tier, als er die List der Menschen und seine eigenen, durch sie ausgenutzten Triebdynamiken nicht erkennt. Während die menschlichen Figuren des Märchens vielleicht mit Ausnahme des Mädchens selbst doch sehr schematisch bleiben, so erfahren die Hyäne und seine Frau eine tiefere Psychologisierung und werden als fürsorgliches Ehepaar vorgestellt. Sie sind auch in anderer Hinsicht mehr Person als die menschlichen, anonymen Figuren des Märchens. Nicht nur die männliche Hyäne bekommt in diesem Märchen einen Namen, sondern auch seine Frau: Die Hyänin heißt Bedgené (vgl. Becker 1969, 12 f.) und erweist sich im Verlauf des Märchens als die rationale, vorsichtige und kluge Begleiterin des nicht besonders geschickten, eher seinen spontanen Ideen ohne Reflexion über die möglichen Gefahren ausgelieferten Rigem. Ihr rationaler Vorschlag, sich auf die Essensreste der Menschen zu konzentrieren, wird von Rigem zwar befolgt, doch ist er hierbei nicht besonders erfolgreich. Bedgené ist zudem als emotionales Wesen präsent, sie wartet am Ende „ungeduldig auf die Heimkehr ihres geliebten Mannes“ (ebd., 21), der seinerseits kurz vor seiner Hinrichtung noch einen Gruß an sie ausrichten lässt. Auch als Rigem versehentlich ein Stück Holz statt des Mädchens nach Hause bringt, verzeiht sie ihm und will sogar, Schlimmes ahnend, versuchen, ihn vor einer weiteren Jagd nach dem Mädchen abzuhalten (vgl. ebd., 17). Bedgené übernimmt also die Rolle einer rational-ökonomisch denkenden Hausfrau: Sie bleibt zu Hause, während der Mann auf Beutezug ist und kocht schon mal „Bohnen mit Salz“ (ebd., 14, 21). Was nun folgt ist eine Variante des weltweit verbreiteten Erzählmusters „Tier entführt Mensch“ (Gütting 2017, 10).

In Bezug auf die Genderfrage ist das geschickte, listige und mutige, interessanterweise namenlose Mädchen aus dem Dorf wichtig, das sich nicht seinem Schicksal ergibt, sondern die Hyäne täuscht und sich befreit. Die Situation erscheint paradox: Denn einerseits gelingt

es der listigen Hyäne, sie zu entführen, andererseits reichen die intellektuellen Fähigkeiten Rigems nicht sehr weit: Das Mädchen kann ihn mit relativ einfachen Mitteln überlisten. Als Rigem bemerkt, dass sie sich ihm entwunden und stattdessen unbemerkt ein Stück Holz auf ihn gelegt hat, will er sich rächen. Das Mädchen, das sich noch immer auf dem Ast eines Baumes befindet, täuscht die Hyäne dann ein zweites Mal durch ihr Spiegelbild im Wasser. Diese Szene kann man als den inhaltlichen und erzählerischen Höhepunkt des Märchens verstehen (vgl. Becker 1969, 17). Das Mädchen übrigens verschwindet am Ende überraschend aus dem erzählerischen Fokus. Es gibt zwar noch Hinweise, die zur Ergreifung der Hyäne führen, und erzählt seine Geschichte den Frauen des Dorfes (vgl. ebd., 20), doch beteiligt es sich nicht an der Misshandlung der Hyäne, die von den Männern geplant, aber dann sowohl von ihnen als auch von den Frauen durchgeführt wird (vgl. ebd., 20 f.). Das Mädchen erzählt den Dorfbewohner:innen die Geschichte freilich nur bis zu dem Zeitpunkt, an dem Rigem eingeschlafen ist: also die Geschichte, durch die sich das Mädchen als „kluge und tapfere Tochter“ (ebd., 19) ausgewiesen hat. Es sind die Männer, die dann diese Geschichte weiterschreiben, indem sie den Hinweisen des Mädchens nachgehen und Rigem fangen, foltern und töten. Wenn man so will, spiegelt die ungeschriebene „Geschichte“ (ebd.) des Mädchens den inneren, häuslichen Bereich wider, der sich auch im Ende des Märchens wieder findet, wenn auf die verlassene und wartende Hyänin verwiesen wird (vgl. ebd., 21). Auch darin ist eine interessante Wendung des Erzählens zu sehen: Das gewalttätige Ende des Märchens wird zwar von den Männern des Dorfes geschrieben, diese scheinen damit über das Märchen zu entscheiden. Doch im letzten Moment liegt der Fokus dann doch noch einmal auf den Tieren, im letzten Moment wird etwas erzählt, das die Männer des Dorfes unmöglich erzählen können:

„Und weit draußen im Wald saß einsam und verlassen die Frau des armen Rigem. In ihrer Verzweiflung fraß sie Bohnen mit Salz und wartete ungeduldig auf die Heimkehr ihres geliebten Mannes.“ (Ebd.)

Bedgené, die Hyänin, überlebt. Sie ist die leidtragende Figur, die an der katastrophalen Eskalation menschlicher Gewalt zwar unschuldig ist, die aber bereitwillig und im Wissen um das bestehende Mensch-Tier-Verhältnis doch zugelassen hat, dass sich Rigem in Gefahr begibt. Sie hält aber – so die Wertung des Märchens – als letzte perspektiventragende Figur des Märchens den Menschen den Spiegel vor. Das namenslose kluge Mädchen und Bedgené begründen sozusagen einen weiblichen Erzählkontext, der sich eben nicht am Ort der gewaltsamen Hinrichtung bewahrheiten muss, sondern sich als Selbstbegründungs- und Leidensgeschichten in das Märchen einbringen.

### **Mensch-Tier-Nähe-Verhältnisse**

Aus der Sicht der *Animal Studies* ist zu fragen, auf welcher Grundlage die Hyäne als Figur gestaltet wird. Hierbei kann man überraschende Funde machen, denn das Märchen formt einige Züge realer Hyänen erzählerisch recht präzise um. Diese Frage ist insofern wichtig,

als „die Tiere der Literatur [...] mit den Tieren der Welt in einem vielfältigen und wechselseitigen Austausch“ (Borgards 2015, 229) stehen und die Welthaltigkeit von literarischem Tierfiguren gerade bei jüngeren Leser:innen auf Interesse zu stoßen pflegt.

Zuerst ist unklar, um welche Hyänenart genau es sich in der Geschichte von Rigem, Bedgené und dem klugen Mädchen handelt. Generell wird zwischen vier rezenten Hyänenarten unterschieden (Streifenhyäne, Schabrackenhyäne, Tüpfelhyäne und Erdwolf). Rigems Jagdverhalten deutet auf die Tüpfelhyäne oder eine Streifenhyäne hin. Denn diese Hyänenarten gehen sowohl aktiv auf die Jagd, als auch auf die Suche nach Resten, was auf Rigem als Aasfresser hindeuten könnte. Die zwei Hyänen im Märchen leben ferner als Paar zusammen, von einem Clan oder einem Rudel ist hier nicht die Rede. Dies verweist eher auf eine Streifenhyäne. Die Tüpfelhyäne kann somit eher als Vorbild ausgeschlossen werden, weil Rigem und Bedgené weder im Clan leben, noch im Clan jagen.<sup>5</sup>

Es gibt noch weitere Parallelen zwischen den beiden Hyänen aus der Geschichte und den Streifenhyänen. Zum einen würde das Verbreitungsgebiet übereinstimmen, denn die Streifenhyäne findet man vom Norden Afrikas bis in die Sahelzone (vgl. Martin 2019). Die Herkunft des Märchens und der Lebensraum der literarischen Tiere stimmen folglich überein. Außerdem sind sie nachtaktiv, vor allem in von Menschen besiedelten Gebieten. Das ist bei den Hyänen aus dem Märchen auch der Fall. Wie Rigem und Bedgené leben sie in Erdhöhlen, Felsspalten oder selbst gegrabenem Bau (vgl. ebd.). Ein sehr wichtiger Aspekt ist, dass Streifenhyänen eher Einzelgänger sind oder sich ein Weibchen und ein Männchen zusammenschließen. Diese sind dann dauerhaft ein Paar und bilden, nachdem sie Nachwuchs haben, Familiengruppen, welche relativ stabil sind (vgl. ebd.). Die Beziehung zwischen Rigem und seiner Frau wird als monogam und beständig dargestellt. Sie machen sich Sorgen umeinander, sind in der Lage, sich gegenseitig auch empathisch zu verhalten (vgl. Becker 1969, 12, 16 f.). Auch dies könnte ein Hinweis darauf sein, warum die Hyänen, allem voran Bedgené, so leicht mit anthropomorphen Eigenschaften bedacht werden können.

Hyänen werden andererseits aber auch oft als heimtückische und feige Aasfresser dargestellt (vgl. Naica-Loebell 2007). Vor allem die Streifenhyänen sind Aasfresser, jedoch essen sie auch „selbst getötete Beutetiere und pflanzliches Material“ (Martin 2019, 1). Pflanzliche Nahrung ist demnach zumindest eine Notlösung für sie, wobei das Zubereiten eines einfachen Bohnengerichts (z. B. Becker 1969, 14) ja eher auf einen dörflich-bäuerlichen Kontext verweist. Besonders interessant ist, dass Hyänen gerne in Mülleimern nach Nahrung suchen, wenn sie in der Nähe von Menschen leben (vgl. Martin 2019). Auch Rigem versucht ja von den Folgen des Fests zu profitieren und wühlt deswegen nach Essensresten.

Die Beziehung von Menschen und Hyänen kann ferner als sehr ambivalent beschrieben werden. Hyänen wird, wie im Märchen (vgl. Becker 1969, 20), nachgesagt, das Vieh und

5 Dazu der knappe, aber aufgrund seines Versuchs einer beeindruckenden Ehrenrettung für die ansonsten eher negativ konnotierte Hyäne einschlägige *Kinder-Brehm* (1969, 163 f.), ferner vgl. National Geographic 2023 und Meurger 1988, 1417 f.



sogar Läden der Menschen zu überfallen. Auch wird ihnen die Schuld am Tod mancher Menschen gegeben, weshalb sie in bestimmten Gegenden stark gejagt werden (vgl. National Geographic 2023). Reden oder tanzen, wie dies im Märchen der Fall ist, können sie nicht. Allerdings wird ihnen nachgesagt, dass sie die Stimmen der Menschen nachahmen können, um sie zu erbeuten (vgl. Meurger 1988, 1417). Plinius verbindet sogar einen Superlativ mit der Hyäne, wenn er in seiner *Historia naturalis* behauptet, dass die Hyäne dasjenige Tier sei, von dem die Zauberer die meisten Wunder erzählen (vgl. ebd., 1418). Das Übernatürliche, das das Märchen *Die Hyäne und das kluge Mädchen* auszeichnet, ist also nicht nur der Gattung des Märchens geschuldet, sondern könnte auch auf eine kulturelle Konstruktion der Hyäne als magisches Tier zurückgehen. So gesehen beugt das Märchen *Die Hyäne und das kluge Mädchen* einer Interpretation der Hyäne als magisch vor. Die Hyänen, die in ihren Verhaltensweisen ja im Märchen durchaus kenntlich sind, sind doch auch nur Menschen wie die Leser:innen selbst – diese Botschaft scheint das Märchen zu haben. Und wenn das so ist, dann, so könnte man das Märchen auch gegen den Strich lesen, ist das Verbrennen und Quälen der gefangenen Hyäne am Schluss auch nicht gerechtfertigt.

Für eine gewisse emotionale Nähe zu den Tieren führen auch die komischen Verhältnisse, die an verschiedenen Stellen zum Vorschein kommen. Dies mag in der Natur einen Anhalt finden: Da die Vorderläufe der Hyäne länger sind als die Hinterläufe, sieht „ihr Gang [...] deshalb etwas ungeschickt aus; manche Einwohner Ostafrikas nennen sie danach ‚die Lahmen‘“ (Kinder-Brehm 1969, 163). Dieser Charakterzug des Ungeschickten ist bei Rigem durchaus angelegt. So ist es im Märchen einem Zufall geschuldet, dass Rigem dank des auflodernden Feuers plötzlich genauer zu sehen ist als zuvor. Überrascht verstummt das laute Fest, „die Tänzer blieben wie angewurzelt stehen“ (Becker 1969, 12) und der entlarvte Rigem muss das Weite suchen. Auch dass Rigem das erbeutete Mädchen vor Freude durch einen Jauchzer aufweckt (vgl. ebd., 14) und damit letztlich bewirkt, dass das Mädchen ihn rechtzeitig mittels eines statt ihrer auf seinem Rücken platzierten Holzstücks überlistet (vgl. ebd., 16), sind eher komische Handlungselemente. Nicht minder komisch wirken die zuweilen streithaften Ehegespräche der beiden Hyänen (vgl. ebd., 12 f., 17) und der bereits angesprochene Versuch Rigems, das Spiegelbild des Mädchens im Wasser zu erhaschen.

Überhaupt scheint diese Szene auch eine interessante Perspektive bezüglich der Genderfrage des Märchens zu implizieren: Das kluge Mädchen des Märchens ist zwar stumm, insofern im Text keine direkte Rede auf diese Figur bezogen ist. Sie ist aber diejenige, die sich vom schlafenden Opfer zur aktiv die eigene Befreiung herbeiführenden Person mausert. Die Figur ist situativ angelegt: Das Mädchen entwindet sich Rigem und platziert sozusagen in Tateinheit damit „morsches Holz“ (ebd., 16) auf dessen Rücken, ohne dass das Tier dies zu bemerken scheint. Für das kluge Mädchen ist diese Vertauschung nicht nur metonymisch interessant, denn Rigem hat sie, als sie schläft, von einem Holzstapel auf sich geladen (vgl. ebd., 14). Im Sinne einer Verschiebung ist es nun wieder Holz, das Rigem unwissentlich mit nach Hause trägt. Das Mädchen lernt auf diese Weise auch die Täuschungsanfälligkeit Rigems kennen und nutzt diese später durch ihr Spiel mit ihrem Spiegelbild auch weiter

aus (vgl. ebd., 17 f.). Sie nutzt für ihre Täuschungen also immer ein Abbild von sich selbst: Das morsche Holz ist sozusagen ein taktiler Eindruck ihrer selbst, der ihre Präsenz auf dem Rücken der Hyäne vortäuscht. Das Spiegelbild im Wasser, mit dem sie die Hyäne täuscht, ist ein Abbild ihres Körpers im Medium der Wasseroberfläche.

Analog dazu, so könnten man meinen, agiert auch Bedgené: Auch für sie ist letztlich der Mann, Rigem, Mittel zum Zweck der Nahrungsbeschaffung. Andererseits trachten weder sie noch das kluge Mädchen direkt nach dem Leben Rigems. So hat Bedgené sogar Angst um ihren Mann, als dieser sich an dem Mädchen und den Menschen rächen möchte (vgl. ebd.). Im Grunde aber hat sie Angst davor, dass sich Rigem aus mangelnder Selbsteinsicht erneut täuschen lässt und den Menschen zum Opfer fällt (vgl. ebd.). Das kluge Mädchen wiederum kann Rigem nach der erfolgten ersten Täuschung einschätzen, sich in seine Perspektive versetzen, was der Grund dafür ist, dass Rigem seinem eigenen Eifer und seinen eigenen erkenntnisbezogenen Defiziten zum Opfer fällt. Das aufdringliche Tier wird mit dieser weiblich konnotierten Strategie überwunden, indem die Bezugsgröße der Aufdringlichkeit verschoben wird. Nicht mehr der Mensch, sondern seine Spiegelung ist nun sein Bezugspunkt, was letztlich aber indirekt zum Untergang des Tieres führt. Aus der Sicht des Mädchens aber ist im Grunde die Tötung des Tieres unnötig, deswegen kann sie ihre Geschichte im Dorf ja letztendlich als Geschichte ihrer Selbstbegründung als „kluge und tapfere Tochter“ (ebd., 19) erzählen.

### Fazit und didaktischer Ausblick

Das Märchen *Die Hyäne und das kluge Mädchen* zeigt sich in vielerlei Hinsicht als ein interessanter, fremder, aber zugänglicher Text, der dazu Lust machen kann, sich mit afrikanischen Erzähltraditionen, mit Märchen und anderen literarischen Traditionen aus dem vielfältigen Kulturangebot Afrikas vertiefend auseinanderzusetzen. Er weist sich durch anschlussfähige Motive, Themen und literarische Techniken aus, die gerade in einem unterrichtlichen Kontext didaktisch und methodisch genutzt werden können. Das Motiv des aufdringlichen und unumgänglich zur Reflexion und Reaktion herausfordernden, anthropomorphen Tieres mag aus der deutschen Märchentradition heraus gesehen überraschend fremd sein. Auch die launige Konversation des ja immerhin aus menschlicher Sicht sehr bedrohlichen Hyänenpaares wirkt auf den ersten Blick befremdlich. Doch verkehrt dies womöglich nur die anthropozentrische und in der Literatur paradigmatische Sicht, dass Tiere für den Menschen da sind (als Symbole, zum Verzehr etc.). Auch wenn die direkte Thematisierung von Gewalt für Märchen nicht unüblich ist, so ist die Schlusszene mit dem Gewaltexzess der Menschen und der Folter Rigems in jedem Fall als verstörend zu bezeichnen. Mit Schüler:innen ist daher zu thematisieren, dass unser ethisches Empfinden die Bestrafung Rigems aus guten Gründen ablehnt, dass aber Rigems grausame Bestrafung in der inneren Logik des Märchens notwendigerweise auf Rigems mehrmalige Transgression der vom Menschen etablierten

Grenzen zwischen Menschen und Hyänen folgen muss – allein schon deswegen, um die Legitimation dieser Grenzen nicht infrage zu stellen.

Die insgesamt gesehen offene, fast episodische und mithin dialogische Struktur des Textes lädt geradezu für Methoden des kreativen Schreibunterrichts ein, etwa indem Unterbrechungen bzw. Leerstellen im Märchen für das Verfassen alternativer Fortsetzungen verwendet werden. Bedgené scheint als Erzählfigur noch viel Potenzial zu haben. Könnte sie nicht noch in die Handlung eingreifen? Könnte das Mädchen noch in die Handlung eingreifen? Wie könnte ein Dialog zwischen Bedgené und dem (am Ende aus der Handlung verschwundenen) Mädchen aussehen?

Auch die besondere Fokalisierung im Märchen bietet Möglichkeiten für handlungsorientierte Perspektivenwechsel im Unterricht, die auch eine landläufige Anthropozentrik zumindest vorübergehend aufheben kann: Das Tier ist hier in Gestalt von Rigem nicht nur auf der Ebene der Handlung aufdringlich, es drängt sich auch dadurch auf, dass immer wieder die Erzählperspektive des Märchens von einer Hyäne zur anderen, vom klugen Mädchen zu den Dorfbewohner:innen und von dort wieder auf die Hyänen überspringt. Die Leichtigkeit und Souveränität, mit der dies gelingt, ist beachtlich und erzeugt eine zumindest für europäische Leser:innen ungewöhnliche Nähe zu den beiden Tierfiguren des Märchens. Man wird als Leser:in immer wieder überrascht davon, das Gefühl zu haben, selbst in der Haut der Hyäne zu stecken.

Das mehrfache Changieren der Tierfiguren des Märchens zwischen tierlichen und menschlichen Verhaltensweisen, zwischen List und Überlistet-Werden, Komischem und Brutalität scheint eine eigentümliche und in mehrfacher Hinsicht anschlussfähige und produktive Art von Nähe zu den zentralen Figuren des Märchens entstehen zu lassen. Durch die spezifische Erzählweise des Märchens müssen das Mensch-Tier-Verhältnis und die darauf beruhenden Zuschreibungen von Schüler:innen immer wieder neu erfasst und in den vielen überraschenden Wendungen des Märchens neu austariert werden.<sup>6</sup> Diese Art der Nähe, die ihre Ursache nicht in einer einseitigen empathischen Perspektivübernahme hat, sondern auf dem Oszillieren partiell irritierender Leseoptionen beruht, ist auf eine besondere Weise anschlussfähig für Diskussionen über das Mensch-Tier-Verhältnis und dessen ethische Implikationen. Ist etwa die Rede des (un-)menschlich leidenden, gefolterten Rigem nicht auch ein das Menschliche in Frage stellendes Plädoyer? Ist die List des klugen Mädchens nicht auch insofern problematisch, als es die (vermeintliche) Überlegenheit des Menschen gegenüber den Tieren veranschaulichen soll? Warum verschwindet das Mädchen wieder aus der Geschichte, warum hat es keinen Namen? War es dem Tier zu nahe? All diese Fragen

6 An dieser Stelle wäre noch darauf zu verweisen, dass Schüler:innen heute wohl eher einen freieren Umgang mit Märchenstoffen gewohnt sind, was literaturdidaktisch bedeutsam ist. Darauf hat Maren Conrad in einem von ihr herausgegebenen Sammelband verwiesen, indem sie die veränderte Bedeutung und die Wandlung von Märchenstoffen in der Jugendkultur feststellt (vgl. Conrad 2020, 7–14).

verweisen auf eine vom Text selbst generierte Offenheit der Deutung, die die Beschäftigung mit Tieren auf eine interessante Weise bereichern kann.

*Die Hyäne und das kluge Mädchen* verweist in seiner Struktur und Figuration auf weitere didaktische Erschließungsmöglichkeiten. Methodisch ist hier beispielsweise an das Szenische Reflektieren zu denken (vgl. Scheller 2019, 129–146), bei dem im Zusammenspiel von Rollen-, Beobachter:innen- und Spieler:innenreflexion eben jene Ambivalenzen des Tier-Mensch-Verhältnisses vertieft werden können, die das Märchen auf so meisterhafte Weise immer wieder aufscheinen lässt.

Angesichts der interessanten topographischen Grundstruktur des Textes, die von der Höhle der Hyänen, dem für Menschen unzugänglichen Wald, dem Rand des Dorfes und dem Festplatz besteht, ließe sich auch auf die märchendidaktische Konzeption der „Lese-spuren“ verweisen, die Anja Stettner geprägt hat (vgl. Stettner 2020, 3–10). Hier können die verschiedenen Hin- und Her-Bewegungen der Figurenführung und der entscheidende Zwischenraum zwischen der Welt der Tiere und der Menschen, der sich am „Wasser“ (Becker 1969, 18) befindet, wo sich das Mädchen von der Hyäne befreien konnte, herausgearbeitet und in ihrer erzählerischen Funktion analysiert werden. Dass sich das Märchen auch gut im Stationenlernen kulturell kontextualisieren lässt und damit in Bezug zu afrikanischen Erzähltraditionen und Motiven setzen lässt, ist nicht überraschend – dies könnte etwa im Stile der verbreiteten Stationenläufe geschehen (vgl. Kistner / Mihsler 2015).

Die Arbeit mit dem Märchen *Die Hyäne und das kluge Mädchen* im Sinne eines interkulturellen Literaturunterrichts (vgl. Hudson-Wiedemann 2003, 454–456) dürfte in vielfältiger Hinsicht interessant sein, da es trotz der „kulturräumlichen Distanz“ (Esselborn 2003, 482) viele „Leer- und Anschlussstellen“ (ebd., 483) bietet. Dies kann sich beispielsweise bei Vergleichen mit den Grimm’schen Märchen zeigen. So bietet sich ein Vergleich mit dem Ende des Märchens vom *Rotkäppchen* an: Wie Rigem muss hier auch der Wolf an der Brutalität der Menschen zugrunde gehen (vgl. Rölleke 2007, 135 f.). Rigem bleibt am Ende immerhin die Sprache, der Wolf taumelt mit den Steinen im Bauch einem sprachlosen, aber ebenso unwürdigen Ende entgegen.

Das namenlose Mädchen ist ebenfalls auf eine interessante Weise interkulturell aufschlussreich und mit Blick auf Gender-Fragen womöglich interessanter als die Betrachtung der eher launischen, passiven, unzuverlässigen und all zu glatt gezeichneten Prinzessinnen und Stieftöchter Grimm’scher Provenienz (vgl. Rölleke 2007, 24 f.; 227 f.). Auch auf der Ebene der Genese von Textsammlungen ist es vielleicht angebracht, die ja durchaus begründete postkoloniale Skepsis gegenüber den Entstehungsbedingungen zu relativieren. Beachtlich ist ja, dass die Sammelleidenschaft der Brüder Grimm bis in die Postmoderne hinein beachtliche Textfunde geborgen und den Leser:innen zur Verfügung gestellt hat. Ist der Text so gehaltvoll wie im Märchen *Die Hyäne und dem klugen Mädchen*, so spricht wenig dagegen, ihn in einen interkulturellen Deutschunterricht als vielleicht immer etwas rätselhaft und ungewöhnlich bleibenden Text einzubinden. Dass sich der interkulturelle

und intertextuelle Zugang zu diesem Text und damit wohl auch zu der Kultur, die hinter ihm steht, nicht nur, aber zu einem großen Teil der höchst bemerkenswerten Gestaltung der Tierfiguren verdankt, ist aus literaturdidaktischer Sicht höchst bemerkenswert.

## Bibliographie

### Primärliteratur

- Bâ, Amadou Hampâté (2013): Die Kröte, der Marabout und der Storch und andere Geschichten aus der Savanne. Aus dem Französischen von Gudrun und Otto Honke. Mit Illustrationen von Juliane Steinbach. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Becker, Friedrich (Hrsg.) (1969): Afrikanische Märchen. Mit Illustrationen von Günter Stiller. Frankfurt am Main: Fischer.
- Einstein, Carl (Hrsg.) (2014): Der Gaukler der Ebene und andere afrikanische Märchen und Legenden. Frankfurt am Main: Fischer.
- [Kinder-Brehm] Jugendbuchlektorat des Bibliographischen Instituts (Hrsg.) (1969): Meyers Kinderbrehm, Bd. 2: Urwald und Steppe, mit 34 Farbtafeln aus Brehms Tierleben sowie 14 Zeichnungen. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Meinhof, Carl (Hrsg.) (2018): Märchen aus Afrika. Köln: Anaconda.
- Ndong, Louis (2020): Kalulu und andere afrikanische Märchen. Eine deutschsprachige Märchensammlung im Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Gattungen, Sprachen und Kulturen. In: Cornejo, Renata; Schiewer, Gesine Lenore; Weinberg, Manfred (Hrsg.): Konzepte der Interkulturalität in der Germanistik weltweit. Bielefeld: transcript, 345–353.
- Rölleke, Heinz (2007): Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm. Vollständige Ausgabe auf der Grundlage der dritten Auflage (1837). Deutscher Klassiker Verlag im Taschenbuch, Bd. 16. Frankfurt am Main: Deutscher Klassikerverlag.

### Sekundärliteratur

- Bachmann-Medick, Doris (2022): Übersetzung und Transnationalität. In: Bischoff, Doerte; Komfort-Hein, Susanne (Hrsg.): Handbuch Literatur & Transnationalität. Handbücher zur kulturwissenschaftlichen Philologie Bd. 7. Berlin; Boston: DeGruyter, 62–78.
- Bluhm, Lothar (2023): Volksmärchen – Buchmärchen – Kunstmärchen. In: Bluhm, Lothar; Neuhaus, Stefan (Hrsg.): Handbuch Märchen. Berlin: Springer; Metzler, 3–8.
- Borgards, Roland (2015): Literatur. In: Ferrari, Arianna; Petrus, Klaus (Hrsg.): Lexikon der Mensch-Tier-Beziehungen. Bielefeld: transcript, 225–229.
- Conrad, Maren (Hrsg.) (2020): Moderne Märchen. Populäre Variationen in jugendkulturellen Literatur- und Medienformaten der Gegenwart. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Eichinger, Ludwig (2003): Sprache und Landeskunde. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 493–504.
- Esselborn, Karl (2003): Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 480–486.
- Faloyin, Dipo (2023): Afrika ist kein Land, 4. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Ferrari, Arianna; Petrus, Klaus (Hrsg.) (2015): Lexikon der Mensch-Tier-Beziehungen. Bielefeld: transcript.

- Gütting, Erst-Dietrich (2017): Entführung. In: Ranke, Kurt (Hrsg.): Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Bd. 4. Berlin; Boston: DeGruyter, 6–13.
- Hudson-Wiedemann, Ursula (2003): Kulturthematische Literaturwissenschaft. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 448–456.
- Jaeger, Friedrich (Hrsg.) (2020): Menschen und Tiere. Grundlagen und Herausforderungen der Human-Animal Studies. Berlin: Metzler.
- Kißling, Magdalena (2020): Weiße Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Postkoloniale Studien in der Germanistik, Bd. 10. Bielefeld: Aisthesis.
- Kistner, Saskia; Mihsler, Ann Cathrin (2015): Stationenlernen in der Grundschule. Märchen, Sagen und Fabeln. Drei fix und fertige Stationenläufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Kleinschmidt, Erich (2016): Carl Einstein. In: Kühlmann, Wilhelm (Hrsg.): Killy Literaturlexikon. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bd. 3. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 236–238.
- Kramm, Hans-Jürgen (2003): Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 413–417.
- Lüthi, Max (2005): Das europäische Volksmärchen. Form und Wesen. 11. Auflage. Tübingen; Basel: Francke.
- Martin (2019): Portrait: Streifenhyäne. URL: <https://beutelwolf-blog.de/portrait-steifenhyaene> (Zugriff: 27.02.2024).
- Meurger, Michel (1988): Hyäne. In: Brednich, Rolf Wilhelm (Hrsg.): Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung, Bd. 6. Berlin [u.a.]: DeGruyter, 1417–1422.
- Naica-Loebell (2007): Hyänen-Weiber bestimmen, wo's lang geht. URL: <https://www.heise.de/tp/features/Hyaenen-Weiber-bestimmen-wo-s-lang-geht-3414892.html> (Zugriff: 27.02.2024).
- Neuhaus, Stefan (2017): Märchen. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Neuhaus, Stefan (2023): Erzählen und Literarizität. In: Bluhm, Lothar; Neuhaus, Stefan (Hrsg.): Handbuch Märchen. Berlin: Springer; Metzler, 15–20.
- Pöge-Alder, Kathrin (2016): Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Reh, Mechthild; Kramer, Raija (2016): Tschadische Sprachen. In: Glück, Helmut; Rödel, Michael (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, 725.
- Scheller, Ingo (2019): Szenisches Spiel. Handbuch für pädagogische Praxis. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Sebastian, Marcel (2015): Gewalt. In: Ferrari, Arianna; Petrus, Klaus (Hrsg.): Lexikon der Mensch-Tier-Beziehungen. Bielefeld: Transcript, 131–134.
- Spotted Hyena (o. J.). In: National Geographic. Webseite. URL: <https://www.nationalgeographic.com/animals/mammals/facts/spotted-hyena> (Zugriff: 27.02.2024).
- Stettner, Anja (2020): Mit Lesespuren Märchen entdecken in der 3. und 4. Klasse. München: Hase und Igel.
- Swart, Sandra (2022): African Studies. In: Oscher, Mieke; Krebber, André; Mizelle, Brett (Hrsg.): Handbook of Historical Animal Studies. Berlin; Boston: DeGruyter, 85–99.



## „Alle Tiere sind schon da?“

Zum didaktischen Wert von Tieren als  
Botschafter:innen in Markennamen und -logos von  
Lehr- und Lernmanagementsystemen

Michael Reichelt

### Untersuchungsgegenstand

In vielen Bereichen spielen Tiere als Botschafter:innen für Marken- und Produktnamen, Logos etc. eine wichtige Rolle – man denke nur an die Namen von Fahrzeugen (z. B. Bundeswehrfahrzeugen wie *Wiesel* und *Marder*, dem Ford *Mustang* oder dem DDR-Motorroller *Schwalbe*), von Schreibwarenfirmen wie *Uhu* oder *Pelikan*, eines Mikroblogging-Dienstes wie *Twitter* (X) oder des elektronischen Steuerprogramms *Elster*. Über den Namen bzw. Bezeichnungen sowie über Bilder Aufmerksamkeit zu erzeugen, bildet nach wie vor das Hauptinteresse der Werbung beim Branding. Immer wieder äußern sich in fachwissenschaftlichen Beiträgen Autor:innen auch speziell über die Wirkung von Tieren als Motiv: „Während der Mensch durch den modernen Tiervergleich heruntergezogen wird, werden Sachen durch die Animalisierung belebt und auf eine höhere Stufe gestellt.“ (Bückendorf 1963, 284) Die Vermutung liegt nahe, dass dieses Muster auch heute noch so wirkt und positive Tierattribute auf das bezeichnete Produkt überträgt. In einer Untersuchung zu amerikanischen Automobilnamen wurde aufgezeigt, dass der metaphorische Autonomie „the car is an animal“ mit 39 % der Bezeichnungen am häufigsten vorkommt, wobei Vögel (bei den Autos v. a. der Adler) als Motive am verbreitetsten sind (vgl. Piller 1996, 225).

In der hier vorliegenden Untersuchung geht es nun um Markennamen oder -logos, die Tiere sowie Tiernamen als *Eyecatcher* im Bereich der Lehr- und Lernmanagementsysteme (kurz LMS) verwenden und die Frage, wie solche Tierdarstellungen unter didaktischen Gesichtspunkten für den Unterricht genutzt werden können. Die weitere Untersuchungsfrage ist, ob und welche Tiere sich aus Sicht der Lehr- und Lernplattform-Betreibenden besonders gut als Repräsentant:innen für Produktnamen oder Markenlogos eignen. Es darf vermutet werden, dass es prototypische Vertreter im Tierbereich gibt, die für positive Eigenschaften stehen, welche man auch mit den LMS verbindet. Neben den zu klärenden Fragen nach Motivation, Beispielen prototypischer Vertreter unter den Tieren, möglichen interkulturellen bzw. länderspezifischen Unterschieden, sollen auch Formen des Zusammenspiels von Text- und Bildelementen untersucht werden, da Text und Bild in diesen Fällen in einem *multimodalen Textverständnis* (vgl. Wildfeuer et al. 2020) stehen. Aus linguistischer Sicht geht es neben den graphischen Darstellungsmustern darüber hinaus v. a. darum, welche Wortbildungsstrategien und -muster diese Markennamen anleiten. Dies kann z. B. im Deutschunterricht für eine Unterrichtseinheit zur Wortbildung genutzt werden. Im Sinne der *Human-Animal Studies* ließe



sich reflektieren, inwiefern es zulässig erscheint, Tiere so einseitig auf wenige Eigenschaften zu reduzieren und welche Wirkung sich aus der Objektifizierung der Tiere ergeben kann.

Das Initial für die hier vorliegende Untersuchung zu LMS war das Lernportal *emuTUBE* des Landes Sachsen-Anhalt, das mit einem stilisierten Emu und dem Initialkurzwort *emu* für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht wirbt. Das Interesse war geweckt, um zu schauen, ob weitere LMS – und zu welchem Zweck bzw. mit welcher Motivation – auf tierische Repräsentant:innen setzen.

### **Das Untersuchungsobjekt / -medium: Lehr- und Lernmanagementsysteme**

LMS sind komplexe Software- und Content-Management-Systeme, die der Bereitstellung von Inhalten, der Strukturierung sowie Betreuung von webbasierten, zeit- sowie ortsunabhängigen Lernvorgängen dienen. Sie unterstützen Lehrende wie Lernende bei der Organisation von Lehr- und Lernprozessen, bei der Weiterbildung und Kommunikation. Synonym spricht man häufig einfach von Lernplattformen.

Während LMS vor der Corona-Krise im schulischen Kontext – im Gegensatz zum Universitätsbetrieb oder der freien Wirtschaft – eher eine Randerscheinung darstellten, so setzte spätestens im Zuge der Corona-Pandemie seit 2020 ein unvergleichlicher Boom auf digitale Kollaborations- und Lernplattformen ein. Gerade im Online- bzw. Wechselunterricht während der Pandemie lieferten die LMS einen wichtigen Ersatz für den Präsenzunterricht. In Unternehmen oder an den Universitäten sind Open-Source-Lernplattformen (wie *Moodle*, *Ilias* oder *DiLeR*) sowie kostenpflichtige LMS (wie *blink.it*, *itslearning* oder *WebWeaver*) schon seit vielen Jahren in beständiger Verwendung.

Bildungsagenturen, Schulen und Nachhilfedienstleister haben inzwischen vielfach eigene Angebote entwickelt. Man rechnet mit mindestens 700 LMS weltweit, wobei allein *Moodle* als zweitgrößtes LMS mit knapp 10 % Marktanteil etwa 377 Millionen LMS-Nutzer:innen hat (vgl. Moodle 2024). Der Bedarf von LMS im (Weiter-)Bildungssektor ist riesengroß: Mindestens 20 % der Schüler:innen in Deutschland nehmen Nachhilfeunterricht (vgl. Koinzer 2014), oft auch digital. Die Nachfrage an Nachhilfe-Angeboten hat gegenüber der Zeit vor der Pandemie laut der Schülerhilfe Wiesbaden um 20 % zugenommen (vgl. Stenner / Foraci 2022). Aktuell liegen die Ausgaben der privaten Haushalte für Nachhilfeunterricht, Lernmittel u. ä. bei rund 7 Mrd. Euro (vgl. Bildungsfinanzbericht 2023, 16). Und auch der Anteil der Bevölkerung in Deutschland, die Online-Lernmaterialien nutzen, hat sich von 11 % (2015) in den Jahren der Pandemie auf 22 % (2020) erhöht (vgl. Statista 2023).<sup>1</sup>

Der Markt, aber auch die Konkurrenz unter den LMS-Anbietern ist sehr groß, was die Abgrenzung gegenüber konkurrierenden Mitbewerber:innen notwendig macht. Um die notwendige

<sup>1</sup> Inzwischen haben sich die Werte wieder auf das Vor-Corona-Niveau eingependelt (2017: 14 %, 2019: 16 % vs. 2021: 14 %, 2022: 16 %) (vgl. Statista 2023).

Aufmerksamkeit und das Interesse der potentiellen User:innen zu akquirieren, wird daher ein ansprechendes Image kreiert, mit dem Markenname und -logo verbunden sind. Tiere sind dabei besonders geeignet, da mit ihnen Emotionen verbunden sind. Mit der Verwendung eines bestimmten Tieres soll schließlich v. a. auf positive Eigenschaften verwiesen werden, die auf das zu verkaufende Produkt übertragen werden sollen (vgl. Keller 2021, 111).

## Die Funktion von Markennamen und -logos

Markenlogos kann man in Bild- und Schriftlogos (auch Markenname/Wortmarke) unterscheiden. Das Schriftlogo kann dabei aus dem Namen des Unternehmens oder dessen Initialen bestehen. Diese sind für die Imagebildung von Firmen und ihren Produkten, wie z. B. den LMS, in besonderem Maße wichtig. Hierbei sollte aber auch festgehalten werden, dass es begriffliche Überschneidungen gibt und beispielsweise keine klare Trennung von Produkt- und Markennamen besteht (vgl. Zilg 2012, 50). Der Begriff Markenname muss daher in Abgrenzung zu einer Reihe semantisch verwandter Termini (wie Chrematonym, Ergonym, Produkt- oder Warenname) gesehen werden, die oftmals synonym zu diesem Terminus genutzt werden. Da die Marke alle Zeichen umfasst, „die geeignet sind, Waren oder Dienstleistungen eines Unternehmens von denjenigen anderer Unternehmen zu unterscheiden“ (vgl. Markengesetz), soll nachfolgend v. a. der Terminus Markenname verwendet werden.

Es ist außerdem festzuhalten, dass LMS letztlich ganz klassische Eigennamen führen. Als Markennamen tragen sie einerseits unterscheidbare Merkmale, Anwendungen, Features und beinhalten andererseits ebenso Merkmale von Gattungsbezeichnungen, weil viele User:innen weltweit auf sie zugreifen können. Damit stellen die Markennamen von LMS eine Übergangsform zwischen Eigennamen und Gattungsbezeichnungen (vgl. Nübling et al. 2015, 269 f.) dar. In diesem Kontext dienen die Produktbezeichnungen von LMS als rechtlich geschützte Waren- bzw. Markennamen, welche das Angebot und die Produkte eines Unternehmens von anderen unterscheiden.

Die Firmen setzen bei ihrer Produktwerbung und dem Branding eines Produkts nicht nur auf den Namen einer Marke (Schriftlogo), sondern auch auf Slogans (z. B. passende *Headlines*) sowie Bildelemente, die in diesem Beitrag jedoch nur am Rande thematisiert werden können. Im Kontext von Text-Bild-Relationen bilden Bildlogos als Teil der Marke jedoch charakterisierende graphische Elemente aus. Die Verwendung von Symbolen in Logos ist bei Firmen und für Marken eine weit verbreitete Praxis (vgl. Keller 2021, 36 ff.).

Schlüter (2007, 19) führt außerdem aus, dass Bilder vollständiger zur Kenntnis genommen werden, während die schriftlichen Einzelteile des Schriftlogos von Rezipierenden erst zu einem Ganzen umgeformt werden müssen. Am besten funktioniert das Verständnis dort, wo Text und Bild symbiotisch zusammenwirken: Die Lernplattform *eule* (s. Abb. 1) aus der Erwachsenenbildung und *AZUBIYO* (s. Abb. 2), ein Online-Portal für Ausbildungs- und duale Studienplätze, sind ganz konkrete Beispiele für eine enge Verzahnung von solchen Bild-Text-

Partnerschaften. Während bei *eule* Bild- und Schriftlogo als Kopf (Bild) und Körper (Schrift) in einer Interaktion stehen, war bei *AZUBIYO* das Markenlogo bis Ende des Jahres 2023 ein „transmutierendes Muster“ (Stöckl 2011, 58), d. h. das Graphem <Y> ähnelt einem stilisierten Vogel (vermutlich einer Schwalbe oder Möwe). Inzwischen wurde das <Y> wieder mehr vom Bildlogo (Vogel) zurück zum Graphem <y> abstrahiert.



Abb. 1: Lernplattform *eule*



Abb. 2: *AZUBIYO* (altes und neues Logo, seit 09/2023)

Das Schriftlogo (Markenname) und andere Textelemente (Slogans, Headlines) sowie das Bildlogo (Markenlogo) bzw. mögliche weitere visuelle Darstellungen (Anzeigenbilder, Imagebilder etc.) gehen dabei eine starke Verbindung ein. Text und Bild stehen als „semiotische Partner“ (Stöckl 2011, 50) in einem mehrdimensionalen Deutungsverhältnis, welches die Betrachtenden jeweils individuell für sich erschließen. Das Bildlogo (auch Bildmarke/ Brandmarke/ Logosymbol/ Signet) besteht entweder aus einem symbolischen Bild (wie z. B. das *Apple*-Logo, der *Twitter*-Vogel) oder einem ikonischen Zeichen (z. B. der *Nike-Swoosh* oder der lächelnde Pfeil bei *Amazon*). Eine goldene Regel der Werbe-Industrie lautet dabei: Je einfacher das Design, desto besser lässt es sich (wieder-)erkennen.

Wie eng dabei in der Regel aber auch die Verzahnung von Text und Bild zu sein scheint, betont Brandtner, der erklärt, dass Logo und Markenname „aus der verbalen Positionierung abgeleitet“ (Brandtner 2019, 115) werden, also direkt aus dem aufgebauten Image einer Marke. Die Wichtigkeit der Bildmarke wird in diesem Zusammenhang immer wieder betont:

„Und schließlich die Frage, ob Text oder kein Text. Es heißt, ein Bild sagt mehr als tausend Worte, aber tausend Worte sind viel zu googeln, wenn jemand dein Logo auf einem Poster sieht. Den Namen deines Unternehmens oder Produkts einzubeziehen, macht es [...] leichter, dich im Internet zu finden. Was vermutlich nicht unwichtig für ein Startup ist.“ (Kramer 2023, o. S.)

Laut Janich stellen Bilder den wichtigsten Blickfang dar, weil sie die erstmalige Neugier beim potenziellen Kunden wecken und schneller wahrgenommen werden als Textbotschaften (vgl. Janich 2010, 60). Schrift- und Bildlogo bedienen dabei mehrere Funktionen (s. Tab. 1):

produktbezogen	sender:innenbezogen	empfänger:innenbezogen
Identifikation (Abgrenzung zu anderen Produkten)	Identifikation (Handhabung als Name)	Identifikation (Wiedererkennung)
Aufwertung durch Konnotation / Assoziation	Werbefunktion, Imagefunktion	Signal- / Appellfunktion
Information über Produkt (eigenschaften)	gesetzliche Schutzfunktion gegenüber anderen Produkten	Qualitäts- und Herkunftsgarantie

Tab. 1: Funktionen von Produktnamen (nach Janich 2010, 65)

Für die LMS-Anbieter haben die Markennamen und -logos in erster Linie eine identifizierende Funktion. Prototypische Symbole bzw. Piktogramme bestimmen in ihrer Verwendung als Teil der Produktbezeichnung das Image einer Marke. In der hier vorliegenden Untersuchung sind es Tiere mit positiven Attributen bzw. Konnotationen wie Schnelligkeit, Wissen, Weisheit oder auch weltweiter Präsenz, die man mit den tierischen Vertretern verbindet. Den Zusammenhang von Tieren und LMS bezüglich des Wissens-Motivs betreffend, scheint es bald so, „als wäre das Logo von so ziemlich jeder Lernplattform eine Eule, die einen Doktorhut trägt“ (Price 2017, o. S.). Die nachfolgende Untersuchung wird zeigen, ob dem tatsächlich so ist.

## Das Untersuchungskorpus

Um die Frage zu beantworten, ob Tiere tatsächlich hochfrequent für Logos genutzt werden, wurden zunächst zwei Stichproben durchgeführt: Eine erste Stichprobe stellt ein Ranking der vermeintlich zehn besten Lernplattformen für Schüler:innen und Kinder dar (vgl. Gererstorfer 2023). Mit *Serlo* (Name eines Klosters in Nepal, Taube als Bildlogo) und *scoyo* (mit dem Waschbär-Maskottchen Kuma) gibt es zwei LMS, die ein Tier im Bildlogo darstellen. Und mit *Catlux* und *emuTUBE* tauchen zwei weitere Tiere im Schrift- und Bildlogo auf. Insgesamt liegt die Trefferquote mit 36 % hierbei erstaunlich hoch.










Eine zweite Stichprobe stellen die Lernplattformen der 16 Landeslehrer:innen- und Bildungsinstitute dar (vgl. DigiBits 2023). Hier gibt es mit *emuCLOUD* bzw. *emuTUBE* in Sachsen-Anhalt einen Vogel im Bild- und Markennamen sowie in Hessen mit dem *Mauswiesel*, in Mecklenburg-Vorpommern der *WebWeaver-School* (Vogel-Logo) sowie *FuxMedia* (ein Fuchs als Bild- und Schriftlogo) drei weitere Tiere als Namenspatron:in. Damit finden sich zumindest in knapp jedem fünften Bundesland (18,75 %) Tiere in den von den Schulbehörden empfohlenen bzw. zur Verfügung gestellten LMS.

Das für diese Untersuchung genutzte Kernkorpus bildet sich aus einer Liste von LMS, die der kostenlose Online-Marktplatzanbieter *Capterra* anbietet. Bei dieser Suchplattform ließen sich insgesamt 397 verschiedene LMS (Stand: Dezember 2023) finden, die mittels digitaler und analoger Suchverfahren recherchiert wurden. Anschließend wurde eine freie Recherche im Internet durchgeführt, bei der erneut gezielt nach Tieren gesucht wurde. Die nachfolgende Tab. 2 enthält die Suchergebnisse:<sup>2</sup>

2 In Tab. 2 sind die besten Lernplattformen für Schüler:innen (vgl. Gererstorfer 2023) mit einem # gekennzeichnet, die Lernplattformen der 16 Landeslehrer:innen- und Bildungsinstitute mit einem + und die LMS auf Capterra mit einem \*. LMS ohne Zeichen entstammen der freien Internet-Recherche. Zugriff auf die Websites: 18.12.2023.

Tierart	Markenlogo	Firmen- bzw. Markenname / Website / Art der Plattform / des LMS / Herkunftsland, Gründungsdatum
Adler *		eagle5 Autorentool / <a href="https://e5-suite.de/home">https://e5-suite.de/home</a> LCMS Deutschland, 2019
Bär		MEΔBEΔB / <a href="https://mis-region.ru">https://mis-region.ru</a> Informationssystem und LMS zur IT-Entwicklung in Russland Russland, -
Bär		PictoBlox / <a href="https://pictoblox.ai">https://pictoblox.ai</a> Lernplattform für Kinder / Creator-Tool für Coding, KI etc. Indien, -
Chamäleon *		Chamilo Association / <a href="https://chamilo.org">https://chamilo.org</a> Open-source Lernplattform Belgien / Spanien, 2010
Dinosaurier *		TutorCruncher / <a href="https://tutorcruncher.com">https://tutorcruncher.com</a> LMS für Nachhilfe England, 2013
Eichhörnchen		OLE / <a href="https://ole.education/">https://ole.education/</a> E-Learning-Plattform Deutschland, -
Elefant *		Tovuti / <a href="https://www.tovutilms.com">https://www.tovutilms.com</a> All-in-one-E-Learning-Software-Plattform USA, 2017
Emu # +		emuTUBE und emuCloud / <a href="https://www.bildung-lsa.de/support/emutube_.html">https://www.bildung-lsa.de/support/emutube_.html</a> Medienportal + cloudbasierte Lernplattform (Sachsen-Anhalt) Deutschland, 2011
Ente		DUCK LEARNING / <a href="https://ducklearning.com">https://ducklearning.com</a> Technologie-Lernplattform für Kinder und Jugendliche Singapore, 2006
Ente		DUCKIETOWN / <a href="https://www.duckietown.org">https://www.duckietown.org</a> Robotics- und AI-Lernplattform USA, 2016

Eule		Apprendo / <a href="https://www.apprendo.io">https://www.apprendo.io</a> Online Lern- und Trainingsplattform Kanada, 2014
Eule *		duolingo / <a href="https://www.duolingo.com">https://www.duolingo.com</a> Lernplattform und Fremdsprachen-App USA, 2011
Eule		Meriem Herbig / <a href="http://meriem-herbig.de">http://meriem-herbig.de</a> Lernplattform Deutschland, -
Eule		SCHULMINATOR / <a href="https://schulminator.com">https://schulminator.com</a> Lernplattform Deutschland, 2010
Eule		TextGrid (TextGridLab und TextGridRep) / <a href="https://text-grid.de">https://text-grid.de</a> Kommunikations- und Editions-Lernplattform Deutschland, 2015
Eule		OLE / <a href="https://www.neurotschule-ketsch.de/ole-lernplattform/">https://www.neurotschule-ketsch.de/ole-lernplattform/</a> Online-Lernplattform der Neurotschule Ketsch Deutschland, -
Eule		eule / <a href="https://wb-web.de/login">https://wb-web.de/login</a> Lernplattform für die Erwachsenenbildung Deutschland, 2014
Eule		worksheet crafter / <a href="https://worksheetcrafter.com/de">https://worksheetcrafter.com/de</a> LMS – Aufgabenerstellung für differenzierten Matheunterricht Deutschland, 2004
Eule *		Easy LMS / <a href="https://www.easy-lms.com/de">https://www.easy-lms.com/de</a> webbasiertes Learning Management System Niederlande, 2013
Eule *		Tutor LMS / <a href="https://www.themeum.com/product/tutor-lms/">https://www.themeum.com/product/tutor-lms/</a> WordPress-LMS-Plug-in USA, 2013
Eule *		SCL / <a href="https://getscl.com">https://getscl.com</a> Schulverwaltungs- und Lernsystem Ägypten, 2014












Eule *	 edoniq smart learning experience	edoniq / <a href="https://www.edoniq.ch">https://www.edoniq.ch</a> LMS/LXP als All-in-One-Lösung für Weiterbildungsprozesse Schweiz, 2002
Eule *	 owlwise	Owlwise / <a href="http://www.owlwise.com">www.owlwise.com</a> Schul-Lernplattform Kanada, 2010
Eule *	 COURSE GENIUS	COURSE GENIUS / <a href="https://coursegenius.com">https://coursegenius.com</a> Drag-and-drop-Kurserstellungstool Australien, 2011
Fisch *	 DATAFISHER	DATAFISHER / <a href="https://datafisher.com">https://datafisher.com</a> LMS für international agierende Firmen Finnland, 2000
Fuchs *	 quofox	quofox easy / <a href="https://quofox.com/de/easy/lernplattform">https://quofox.com/de/easy/lernplattform</a> berufsbezogene Lernplattform Deutschland, 2015
Fuchs +	 fux MEDIA	FuxSchool (fuxMEDIA) / <a href="https://fuxmedia.de">https://fuxmedia.de</a> Schul-/Kita-Verwaltungssystem sowie Online Notenverwaltung Deutschland, 2007
Fuchs	 Deutschfuchs	Deutschfuchs / <a href="https://deutschfuchs.de/">https://deutschfuchs.de/</a> Lernplattform für DaF, DaZ und individuelle Sprachförderung Deutschland, 2019
Fuchs		Schlaufux / <a href="https://www.schlaufux.ch">https://www.schlaufux.ch</a> Lernplattform für Schüler:innen ab der 3. Klasse Schweiz, 2021
Fuchs	 evulpo	evulpo / <a href="https://evulpo.com/de/de">https://evulpo.com/de/de</a> Nachhilfe-Lernplattform/App Schweiz, 2020
Fuchs	 IS-FOX	IS-FOX / <a href="https://www.is-fox.com/de/lernmanagementsystem-lms/">https://www.is-fox.com/de/lernmanagementsystem-lms/</a> Datensicherheit und Lernplattform Deutschland, 2004
Fuchs	 SchoolFox by Fox Education	SchoolFox / <a href="https://foxeducation.com/de/schoolfox/">https://foxeducation.com/de/schoolfox/</a> Schulplaner und Lernplattform Österreich, 2016

Hermelin		ZAHLENZORRO / <a href="https://zahlenzorro.westermann.de">https://zahlenzorro.westermann.de</a> Mathematik-Lernplattform Deutschland, 2010
Igel		Beyond Saving / <a href="https://beyondsaving.de">https://beyondsaving.de</a> Lernplattform für Finanzen Deutschland, 2020
Kalb *		CALF / <a href="https://nuvedalearning.com/calfv4/">https://nuvedalearning.com/calfv4/</a> LMS der Firma NuVeda Indien, 2006
Katze *		Open EduCat / <a href="https://openeducat.org">https://openeducat.org</a> Open-Source-ERP USA, 2008
Katze #		CATLUX / <a href="https://www.catlux.de">https://www.catlux.de</a> Lernplattform Deutschland, 2007
Katze		Master MINT / <a href="https://www.master-mint.de">https://www.master-mint.de</a> Online-Lernprogramme und weitere Lernprogramme Deutschland, 2008
Kiwi		KIWI / <a href="https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/21643">https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/21643</a> Lernplattform der HOOU Deutschland, 2017
Koala		koaLA / <a href="https://koala.uni-paderborn.de">https://koala.uni-paderborn.de</a> Moodle-basiertes LMS, Uni Paderborn (PANDA-Vorgänger) Deutschland, ca. 2008–2021
Kolibri		Scolibri / <a href="https://www.scolibri.com">https://www.scolibri.com</a> Lernplattform und Planer Deutschland, 2013
Kolibri *		TUTOOLIO / <a href="https://tutoolio.io/lms-capitoo-tutoolio/">https://tutoolio.io/lms-capitoo-tutoolio/</a> E-Learning Deutschland, 2019
Kranich *		SARUS Learning LMS / <a href="http://www.sarus.io">http://www.sarus.io</a> E-Commerce-Plattform USA, 2013



Mauswiesel +	 Mauswiesel	Mauswiesel / <a href="https://mauswiesel.bildung.hessen.de">https://mauswiesel.bildung.hessen.de</a> LMS mit sechs Kategorien / Fächern Deutschland, 2014
Nashorn	 EDURINO	EDURINO / <a href="https://www.edurino.com">https://www.edurino.com</a> digitales Spiel- und Lernsystem für Vorschulkinder Deutschland 2021
Panda	 PANDA	PANDA / <a href="https://panda.uni-paderborn.de">https://panda.uni-paderborn.de</a> Moodle-basiertes LMS, Uni Paderborn (Nachfolger von koaLA) Deutschland, 2017
Panda	 SoyMomo	SoyMomo / <a href="https://soymomo.de">https://soymomo.de</a> Hardware und Software für Kinder Spanien, -
Papagei	 calliduu	calliduu / <a href="http://calliduu.de">http://calliduu.de</a> Online-Nachhilfe & Lerncoaching Deutschland, 2020
Papagei	 Polly Lingual	Polly Lingual / <a href="https://pollylingu.al">https://pollylingu.al</a> Sprachlernplattform / E-Learning USA, -
Papagei	 PaPaGei DIGITAL LEARNING SOLUTIONS	PaPaGel / <a href="https://de.papagei.com">https://de.papagei.com</a> (seit 2021 D2C digital) videobasierte Sprachlernplattform / E-Learning Deutschland, 2013
Papagei- entaucher, Puffin	 Puffin	Puffin / <a href="https://www.puffin.com">https://www.puffin.com</a> Cloud-Learning USA, 2009
Pinguin *	 iPrendo	iPrendo / <a href="https://www.iprendo.de">https://www.iprendo.de</a> LMS, Autorensystem und Lernportal Deutschland, ca. 2013
Rabe	 ANTOLIN westermann	ANTOLIN / <a href="https://antolin.westermann.de">https://antolin.westermann.de</a> webbasierte Lese- und Lernplattform für Schulen Deutschland, 2001
Schmetter- ling *	 Jenzabar	Jenzabar One / <a href="https://jenzabar.com/jenzabar-one">https://jenzabar.com/jenzabar-one</a> Hochschulbildungs-LMS USA, 1998
Schmetter- ling *	 clickto.	clickto / <a href="https://www.talentdev.clickto.live/">https://www.talentdev.clickto.live/</a> virtuelles Klassenzimmer Israel, ca. 2020

Schnecke *		iCohere Unified LMS / <a href="https://www.icohere.com/lms">https://www.icohere.com/lms</a> Lernmanagement-System für Online-Kurse Kanada, 2001
Schnecke *		abara LMS / <a href="https://abaralms.com">https://abaralms.com</a> Lernverwaltungssystem / Blended-Learning-Kurse USA, 2013
Storch		storky app / <a href="https://storkyapp.com">https://storkyapp.com</a> Online Classroom-Plattform Ägypten, 2019
Taube		RETHINK / <a href="https://rethink-education.eu">https://rethink-education.eu</a> E-Learning-Plattform zur Förderung kritischen Denkens Frankreich, 2018
Taube #		Serlo / <a href="https://de.serlo.org">https://de.serlo.org</a> Lernplattform für Schüler:innen und Lehrkräfte Deutschland, 2012
Tukan *		TutorBird / <a href="https://www.tutorbird.com">https://www.tutorbird.com</a> (Lern-)Management-Plattform für Tutorenmanage- ment Kanada, 2014
Vogel (evtl. eine Möwe)		Learning Bird / <a href="https://learningbird.com">https://learningbird.com</a> ursprünglich ein LMS für Inuit zur Sprach-/Kulturent- wicklung Kanada, 2011
Vogel (evtl. Schwalben) *		Paradiso LMS / <a href="https://www.paradisosolutions.com">https://www.paradisosolutions.com</a> AI-basierende Premium-Lernplattform USA, 2011
Vogel (evtl. eine Schwalbe) *		skyprep / <a href="https://skyprep.com">https://skyprep.com</a> Mitarbeiter-Schulung / LMS Kanada, 2011
Vogel (evtl. ein Kranich oder ein Schwan)		padlet / <a href="https://padlet.com">https://padlet.com</a> digitale Pinnwand / LMS USA, 2012
Vogel (evtl. eine Taube) *		Leapsome / <a href="https://de.leapsome.com">https://de.leapsome.com</a> Datenbasiertes Lernen – Dashboard-Lernplattform USA / Deutschland, 2016

Vogel (evtl. eine Taube)		DeafExist / <a href="https://deafexist.de">https://deafexist.de</a> LMS und Gründerkolleg für Hörbehinderte der RWTH Aachen Deutschland, 2014
Vogel (evtl. eine Schwalbe oder Möwe)		AZUBIYO-Tutor / <a href="https://berufsorientierung.azubiyo.de">https://berufsorientierung.azubiyo.de</a> Lernplattform zur Berufsorientierung Deutschland, 2010
Vogel bzw. Körperteil (Flügel)		LearnAla / <a href="https://www.learnala.com">https://www.learnala.com</a> Virtuelles Klassenraum-LMS Mexiko, -
Vogelkörperteil (Flügel)		MyWINGS / <a href="https://mywings.wings.hs-wismar.de">https://mywings.wings.hs-wismar.de</a> Lernplattform der Hochschule Wismar Deutschland, 2004
Vogelkörperteil (Flügel)		Brand Wings / <a href="https://www.brandwings.com/learning-management">https://www.brandwings.com/learning-management</a> , Vertriebsaktivierungsplattform mit LMS USA, 2005
Vogelkörperteil (Flügel) *		tutor platform / <a href="https://www.tutor-platform.com/de">https://www.tutor-platform.com/de</a> E-Learning-Authoring-Tool Deutschland, -
Vogelkörperteil (Flügel) *		continu / <a href="https://www.continu.com">https://www.continu.com</a> Lern- und Kommunikationsplattform für Unternehmen USA, 2012
Vogelkörperteil (Flügel)		Das Deutsche Schulportal / <a href="https://deutsches-schulportal.de">https://deutsches-schulportal.de</a> Onlineplattform für Schul-/Unterrichtsentwicklung Deutschland, -
Wal *		schoolbox / <a href="https://schoolbox.com.au">https://schoolbox.com.au</a> ein LMS für K12-Schulen in Australien Australien, 2002
Webervogel, Widahfink * +		WebWeaver / <a href="https://www.webweaver.de">https://www.webweaver.de</a> individuelle Lernplattform und sichere LMS für Schulen Deutschland / USA, 1999
Waschbär #		scoyo / <a href="https://www.scoyo.de">https://www.scoyo.de</a> webbasierte Lernplattform für Kinder Deutschland, 2007

Tab. 2: Übersicht der untersuchten Lernplattformen

Die Ergebnisse aus Tab. 2 werden nachfolgend zusammen mit didaktischen Einbindungen und Empfehlungen des schulischen Einsatzes für das Fach Deutsch (z. B. zur Schulung der Argumentations- und Wortbildungskompetenz), ethischen Überlegungen im Sinne von *Human-Animal Studies*, der (Weiter-)Entwicklung interkultureller Kompetenzen und gestalterischen Fragen im Kontext eines fächerverbindenden Unterrichts erörtert und kontextualisiert.

### Didaktische Überlegungen zur Schulung der Argumentationskompetenz im Fach Deutsch

Insgesamt konnten 77 LMS (s. Tab. 2) identifiziert werden, in denen Tiere entweder im Markennamen und/oder im Markenlogo eine Verwendung finden. Zu den 7 Belegen (für 6 unterschiedliche LMS, *emuTUBE* bei # und +) für die LMS für Schüler:innen und den LMS der 16 Landeslehrer:innen- und Bildungsinstitute kamen 29 Belege auf *Capterra* (eine Überschneidung mit + bei *WebWeaver*) und 42 Belege bei der freien Internet-Recherche. Die Verteilung der Tiere nach Verwendung als Bildlogo, im Markennamen bzw. als Bild- und Textbeleg stellt sich dabei wie folgt (s. Tab. 3) dar:

	Tier nur im Bildlogo	Tier nur im Markennamen	Tier im Bildlogo und Markennamen
Top10-LMS #	2	-	1 (1x engl.)
LMS der BL +	2	-	2 (2x dt.)
Capterra *	20	1	8 (8x engl.)
freie Recherche	21	1	20 (11x engl., 6x dt., 2x lat., 1x russ.)

Tab. 3: Detaillierte Übersicht der Verteilung der Bild- und Schriftlogos bzw. kombinierten Logos (Vögel)

Anhand der Zahlenwerte in Tab. 3 wird deutlich, dass Tiere als Markenbotschafter:innen von LMS vermehrt im Bildlogo auftauchen, wobei dieser Wert besonders aus der Ungleichverteilung bei *Capterra* (20:8) resultiert. Bei den Probeerhebungen (4:3) und der freien Recherche (21:20) sind die Ergebnisse viel ausgeglichener. Auffällig ist auch, dass bei den Schriftlogos die englischen Tierbezeichnungen (insgesamt 20), gegenüber den deutschen (8) und sonstigen Sprachen (3) dominieren.<sup>3</sup>

3 Bei der Verteilung der Tiere, die für LMS als Bild- oder Textlogo Pat:in standen, konnten folgende Ergebnisse festgestellt werden: Insgesamt finden sich für 46 der 77 LMS (~ 60 %) Vögel oder Körperteile von Vögeln. Die Vögel verteilen sich dabei wie folgt: Eulen stellen mit 14 Belegen (12x nur im Bild, 2x als Bild- und Textlogo bei *eule* und *Owlwise*) tatsächlich die meisten Belege, vor unbestimmten Vögeln (7), Papageien (3), Enten, Kolibris und Tauben (jeweils 2) und einigen Einzelbelegen für Adler, Emu, Kiwi, Kranich, Papageientaucher, Pinguin, Rabe, Storch, Tukan und Webervogel. Nicht alle Vögel sind dabei zweifelsfrei zu identifizieren (so handelt es sich z. B. bei Learning Bird vermutlich um eine Möwe; bei *skyprep* möglicherweise um eine Schwalbe), bei anderen helfen der Markenname (wie z. B. bei *WebWeaver* – ein Webervogel) oder Erklärungen auf der Homepage (*Serlo* – eine Taube im Bildlogo).

Ein Arbeitsauftrag für die Schüler:innen kann daher wie folgt lauten: *Ordnet die Schriftlogos nach Sprachen und übersetzt fremdsprachliche Begriffe. Entscheidet, wo ihr den fremdsprachigen oder einen deutschen Begriff für die Lernplattform als besser geeignet haltet (z. B. MyWINGS, LearnAla) und begründet eure Entscheidung mittels geeigneter Argumente und Beispiele.* Anhand dieser Aufgabe erhalten die Lernenden so ein Bewusstsein für die spezifische Leistungsfähigkeit mutter- und fremdsprachlicher Ausdrücke, z. B. durch englische oder lateinische (Fach-) Wörter, und erarbeiten sich eine bildungssprachliche Handlungskompetenz im Sinne eines „sprachliche[n] Register[s], das benötigt wird, um kognitiv anspruchsvolle Lernangebote und Aufgabenstellungen des Unterrichts zu bewältigen“ (Gogolin 2010, 29).

Neben einer Vielzahl von Vögeln taucht eine ganze Reihe weiterer Tiere auf. So gehören 31 der 77 Tiere (40 %) in den Bild- und Schriftlogos der LMS nicht zur Tierart der Vögel, sondern entstammen anderen Spezies.<sup>4</sup> Ein Arbeitsauftrag an die Schüler:innen kann folgendermaßen formuliert sein: *Identifiziert weitere Tiere in den Logos der LMS. Ordnet diese, wenn möglich, bestimmten Tierfamilien zu. Findet positive, aber auch negative Eigenschaften, die ihr diesen Tieren zuordnen würdet. Erläutert Motive, welche die Lernplattform-Betreiber:innen dazu bewegt haben könnten, ein bestimmtes Tier als Repräsentant:in für ihr Bild- bzw. Schriftlogo zu wählen. Nehmt abschließend dazu Stellung, ob die Tierwahl aus eurer Sicht für die Markenpositionierung gelungen ist.*

In den nachfolgenden Ergebnisdarstellungen und den dazu gehörenden didaktischen Überlegungen werden weitere Aufgabenformate vorgestellt, welche die argumentative Kompetenz fördern.

## Das didaktische Potential der LMS für Wortbildung und Lexik

Spannend erscheint auf Wortbildungsebene die Vielzahl von Apronymen, Initialkurzwörtern, welche wiederum einen bestehenden Tiernamen ergeben.<sup>5</sup> In den Apronymen werden

4 Mit einem Chamäleon (Chamilo) und einem Dinosaurier (TutorCruncher) gibt es im Korpus zwei Reptilien, wobei am Beispiel des Dinosauriers deutlich wird, dass auch ausgestorbene Tiere zur Werbung taugen, wenn ihre vermeintlich positiven Attribute (Ausdauer, Stärke, eine lange Daseinsform bzw. Erfahrung – wie der digitale Lernbegleiter TutorCruncher) überwiegen. Außerdem tauchen mit dem Hermelin (Zahlenzorro) und dem Mauswiesel zwei Marder, zwei Schmetterlinge (Jenzabar One, Clickto) und zwei Schnecken (iCoHere, Abara LMS) auf. Eichhörnchen (OLE), Elefant (Tovuti), Fisch (DATAFISHER), Igel (Beyond Saving), Kalb (CALF), Koala (KoaLA), Nashorn (EDURINO), Wal (schoolbox) und Waschbär (scoyo) sind jeweils nur einmal belegt. Die Top 3 der anderen Tierarten bilden die Katzen (3x, OpenEduCat, Catlux, Master Mint), die Braunbären und Pandabären (jeweils 2x, Медведь, PictoBlox, PANDA, SoyMomo) sowie mit sieben Belegen der Fuchs (Quofox easy, FuxSchool, Deutschfuchs, schlaufux, evulpo, IS-FOX, SchoolFox).

5 Beispiele hierfür sind: emuTUBE = Einsatz digitaler Medien im Unterricht, eule = Entwicklung einer webbasierten Lernumgebung für Weiterbildung, KIWI = Informations- und Lernplattform zu Kultur und Integration durch Wissensaustausch, koaLA = koaktive Lern- und Arbeitswelten, PANDA = Paderborner Assistenzsystem für Nachrichten, Dokumente und Austausch, CALF = Continuous Application of Learning Feedback. Aber auch Begriffe und Namen werden so gebildet: RETHINK = Remembrance Education for Thinking critically, WINGS = Wismar sowie Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, OLE = Online Lernen, ANTOLIN = Anto-n + Literatur.

oftmals auch aufmerksamkeitsregende orthographische und v.a. auch typographische Muster verwendet, die durch eine bewusste Verletzung orthographischer Regeln zu einer bewussteren Rezeption der Kunden beitragen sollen.

Ein interessantes Ergebnis ist, dass sich sowohl die regelkonforme Groß- und Kleinschreibung als auch eine durchgängige Kleinschreibung (*padlet, duolingo, eule* usw.), genau wie eine wortinterne Großschreibung (z. B. bei *OLE, TUTOOLIO* u. a.) in jeweils 18 Fällen finden lässt. Die Verwendung von Binnenmajuskeln (*LearnAla, WebWeaver, TutorBird* etc.) tritt hingegen am häufigsten auf:

„Während Majuskelschrift Akzentuierung bewirken, signalisiert durchgehende Kleinschreibung aufgrund ihrer Verbreitung in neu(er)en Medien, wie [...] Internet, zusätzlich Merkmale wie Zeitgemäßheit oder Modernität.“ (Janich 2012, 11)

In einigen Fällen werden die beiden Schreibungen auch unterschiedlich kombiniert: Bei *PaPaGel* wechseln Groß- und Kleinbuchstaben zyklisch und bei *emuTUBE* folgt das Bestimmungswort der Kleinschreibung, während das Grundwort groß geschrieben wird. Daneben gibt es auch Schriftlogos in denen sich die Schreibung von Wörtern (**Tutor** *LMS*, **RETHINK**, *clickto*, **skyprep**) abwechselt.<sup>6</sup> Die Schüler:innen filtern aus dem Korpus der LMS selbstständig unterschiedliche Wortbildungsarten heraus, beschreiben sie und setzen sie in eigenen kreativen Wortbildungen bzw. Neologismen um.

Ein weiterer spannender Beobachtungspunkt ist die Verwendung von Anthroponymen für eine bestimmte Vogelart. Dies ist in nahezu jedem zehnten Beispiel der Fall. So steht der Name Polly (*pollylingu.al*) im englischen Sprachraum für einen prototypischen Papageiennamen.<sup>7</sup> Im Deutschen könnten das Namen wie Lora oder Coco sein. Mit *OLE* als Kurzform des altnordischen Vornamens Olaf taucht ein Apronym (Online Lernen) mit partieller Homophonie zum Bezeichnungsgegenstand (Eule, engl. owl – Ole) auf. Schließlich gibt es mit *ANTOLIN* noch einen Hybridnamen bzw. Portmanteau-Wort aus Anton und Fridolin bzw. aus Anton und Literatur bzw. Online. Der Name Anton findet ebenfalls als Lern-App (*anton.app*) Verwendung.<sup>8</sup> Impulse zu Arbeitsaufträgen bzgl. der Tiernamen finden sich für den Deutschunterricht auch in der fachdidaktischen Literatur: *Überlegt gemeinsam mit euren Mitschüler:innen, wie der ideale Name` für eine Katze, einen Papagei, eine Eule als Pat:in für LMS lauten könnte. Gibt es Unterschiede zwischen den Tierarten und – falls ja – was sagt das darüber aus, wie wir unser Verhältnis zum jeweiligen Tier konzeptualisieren? Diskutiert über den aktuellen Trend, Haustieren Personenrufnamen zu geben, sodass es immer wieder auch zu*

6 Bei worksheet crafter wechseln sich Druck- und Schreibschrift ab, während bei TextGrid das Graphem <x> zweifarbig ist und beide Haarstriche eine Art Doppelhelix (engl. grid = Netz) bilden. Insgesamt dienen auch diese Stilmittel wieder allesamt der Erzeugung von Aufmerksamkeit. Darüber hinaus finden sich noch bei 14 der 77 Schriftlogos (18 %) Farbwechsel innerhalb des Markennamens (z. B. bei DUCK LEARNING, OLE und quofox). Der Fuchs erscheint dabei nicht nur im Bild- sondern häufig auch im Schriftlogo in orange oder rot.

7 Man denke etwa an Polly Parrot aus Monty Pythons Sketch Dead Parrot.

8 Anton steht im deutschen Buchstabieralphabet für das <A>, den ersten Buchstaben im Alphabet. Zu DDR-Zeiten gab es (seit 1967) das Kinderlexikon „Von Anton bis Zylinder“. Der Name Anton kann im Bildungssektor folglich auf eine gewisse Tradition zurückblicken.

*Verwechslungen (man ruft nach dem Kind und der Hund kommt angerannt) kommen kann.* (vgl. Böhnert / Nowak 2020, 47)

Interessant erscheinen auf der Ebene der Schriftlogos die Tiernamen, die im Markennamen und/oder im Namen der Domain stecken. Insgesamt betrifft dies 28 Domains – so u. a. *duckietown.org*, *ducklearning.com*, alle Fuchs-Domains (wie z. B. *foxeducation.com*, *schlaufux.ch*, *quofox.com* usw.). Drei andere Beispiele tragen die Flügel als Wortbestandteile in der Domain bzw. dem Markennamen: *LearnAla* aus Mexiko und die *LMS Brand Wings* (USA) sowie *MyWINGS* (Deutschland). Die Lernenden können zur Schulung ihrer digitalen Kompetenzen bzw. für den besseren Umgang mit Suchmaschinen eine Internet-Recherche nach weiteren Markennamen mit einem solchen Wortbildungstyp starten.

Spannende Wortbildungstypen finden sich auch in den Tiervergleichen auf den LMS: „Wir machen aus Mathemuffeln und Fremdsprachen-Pinguinen echte Überflieger:innen!“ (vgl. Calliduu 2023, o. S.). Diese kreativen Beispiele an Wortbildungen und Wortneubildungen (wie z. B. Fremdsprachen-Pinguine) nutzen die Schüler:innen als Vorlage, um eigene originelle und überzeugende Beispiele zu kreieren, mit denen sie eine eigene mögliche Lernplattform bewerben würden.

In den Domain- und Markennamen stecken aber auch zahlreiche Begriffe aus dem Bildungsbereich, wie z. B. Schule, lernen oder schlau.<sup>9</sup> Der Begriff Erziehung (engl. *education*) findet sich besonders häufig als Portmanteau-Wort, u. a. in Kombination mit Tieren, wie in *Open EduCat* [Wortspiel von *education* und *cat*] oder *EDURINO* [*education* + *rhino*].<sup>10</sup> Ob die Schriftlogos nun kreative Wortschöpfungen sind, „wortbildungstechnische Akrobatik“ oder „mal kein mühsam zusammengeschustertes Akronym“ (Lehrerrundmail 2019, o. S.), liegt dabei im Auge der/s Betrachter:in. Dies kann ebenfalls für den Sprachunterricht genutzt werden: *Erstellt für den Begriff Bildung ein Wortfeld, indem ihr zu den Wortarten Substantiv, Verb und Adjektiv jeweils fünf passende Beispielwörter findet. Bildet anschließend für jede Wortart mindestens ein Kofferwort, das einen der Bildungsbegriffe aufnimmt.*

9 Schule (7: SCHULMINATOR, SchoolFox, schoolbox, Scolibri, SCL [SCool] und scoyo [school + yo], Das Deutsche Schulportal), lernen (5: Apprendo [ital. apprendo = ich lerne], DUCK LEARNING, Learning Bird, LearnAla [engl. learn], CALF [=Continuous Application of Learning Feedback]), Tutor/Trainer (3: TutorCruncher, TUTOOLIO, abara LMS [igbo.Trainer]), Gedanken/-netz (3: TextGrid, Master MINT [engl. mind, hier doppeldeutig/homophon für MINT-Fächer], Tovuti = swahil. Netz/Website), Sprache (2: duolingo, Polly Lingual [lat. lingua]), schlau (2: calliduu [callidus = lat. schlau, erfahren], Schlaufux), genial/beste (2: COURSE GENIUS, Jenzabar [chin. beste/stolzeste], IQ (2: dataiku [data + das homophone IQ], edoniq [ed-ucation+on+IQ]), denken (1: RETHINK), Unterricht (1: emuTUBE [Apronym: emu = Einsatz digitaler Medien im Unterricht]), Buch (1: Scolibri [libri – lat. Buch]) und Arbeitsblatt (1: worksheet crafter) tauchen in den Markennamen deutscher und internationaler LMS auf.

10 Weitere Portmanteau-Wörter sind ANTOLIN (Anto-n + Literatur), Scolibri (school + colibri [engl. Kolibri] bzw. libri [lat. für Buch]), TUTOOLIO (tutor + tool [engl. für Werkzeug] + die länderspezifische Domain io), pollylingual (Polly/poly + lingua + al als Länderdomain von Albanien) und SCHULMINATOR (eine Zusammensetzung aus Schule und Terminator). Spannend erscheint u. a. das Wortspiel pollylingual, welches einerseits den bereits benannten typischen Papageiennamen Polly und das lateinische Wort für sprachlich (lingual) zusammenführt und andererseits auf das griechisch-lateinische Wort für mehrsprachig (polylingual) verweist.

Während z. B. bei *CALF* und *WINGS* nur in den Markennamen, nicht aber den Bildlogos, ein Bezug zu Tieren besteht, stellen *AZUBIYO* (das Graphem <Y> als stilisierte Schwalbe), *storky app* (das Graphem <Y> bildet die Füße eines Storchs mit Doktorhut), *tovuti* (ein orangefarbener Elefant bildet das <o>, s. Abb. 4), *Owlwise* (auch hier wird das Graphem <O> ersetzt, i.d.F. durch eine Eule bzw. engl. *owl*), *ZahlenZorro* (<Z> als Hermelinschwanz), *evulpo* (aus dem <o> wächst ein Fuchsschwanz) oder *worksheetcrafter* (<ee> als Eulenaugen) solche transmutierenden Muster dar, bei denen Schrift und Bild ineinander verschmelzen. In diesen Fällen gehen Schriftlogo (Markenname) und Bildlogo (Markenlogo) als semiotische Partner eine enge Beziehungs- und Bedeutungsverbindung ein.



Abb. 4: LMS-Markenlogos mit transmutierendem Muster

Die Schüler:innen sollen im Unterricht diese transmutierenden Muster identifizieren und für die eigene Wortschatzarbeit und Darstellungen nutzen. Ein möglicher Arbeitsauftrag könnte lauten: *Schreibt ein Elfchen zum Thema Haustier, Tierhaltung oder Tierwohl. Nutzt das über die LMS-Logos erarbeitete Prinzip des transmutierenden Musters, um die elf Wörter eures Gedichtes zu gestalten und ggf. bestimmte wichtige Begriffe hervorzuheben.* Die Aufgabe kann dabei auch gut als fächerverbindender Ansatz zum Kunstunterricht genutzt werden.

### Gestalterische Fragen in den unterrichtlichen Fokus stellen

Spannend kann für den fächerverbindenden Deutsch- und Kunstunterricht auch die Frage nach der Farbauswahl<sup>11</sup> bzw. der künstlerischen Ausgestaltung der Tiere in den LMS-Bildlogos sein, die von den Schüler:innen mit geeigneten Argumenten zu beantworten ist: *Wie realistisch sind solche Darstellungen? Positioniert euch, inwiefern in der farblichen Gestaltung der Tiere auch hier wieder eine Form von menschlicher Herabsetzung oder Objektivierung stattfindet.* Eventuell entscheiden bei der Farbauswahl auch Faktoren wie der Rückgriff auf aktuelle Trendfarben, eine firmeneigene Farbmarke (wie das *Sparkassen*-Rot, das *Telekom*-Magenta) oder eine Ausweichfarbe, weil die Konkurrenz eine bestimmte Farbe schon belegt hat,

<sup>11</sup> Die Untersuchung der Bildlogos hat folgende Ergebnisse erbracht: Blau ist die beliebteste Farbe (21), wobei die Farbe allein 17-mal auf die Vögel in Bildlogos entfällt. Es folgen mit deutlichem Abstand orange (10, davon 8-mal für sonstige Tiere wie z. B. dreimal für den Fuchs), braun (8, davon 5 sonstige Tiere wie Bär und Katze) und grün (8, davon 7-mal für Vögel), schwarz (7, 5-mal für Vögel) und weiß (6, davon 5-mal für Vögel). Andere Farben bleiben eher unterrepräsentiert.



die von den Lernenden recherchiert werden können.<sup>12</sup> Insgesamt zeigt sich hinsichtlich der Farbgebung, dass eine Einfarbigkeit vorherrscht und grelle, eher unnatürliche Farbgebungen v. a. dort auftauchen, wo die Darstellungen der Tiere ohnehin eher weit von der Natur entfernt sind (so v. a. bei comicähnlichen Figuren, die dann weiter vermenschlicht auch oft Kleidung tragen).<sup>13</sup> Die meisten Bildlogos sind ikonisch, einzig bei *Puffin* wird eine Fotoaufnahme verwendet. Ob die Gestaltung der Tiere für die LMS-Logos im Sinne der *Human-Animal Studies* artgerecht und respektvoll ist, kann im schulischen Kontext unter ethischen Fragestellungen beantwortet werden.

Eulen stellen mit 14 von 46 Vogel- (30 %) bzw. 77 Gesamtbelegen (18 %) für den Wissensbereich tatsächlich die unumstrittenen prototypischen LMS-Markenlogo-Botschafter:innen dar. Eine Auffälligkeit ist, dass sie ein konkretes Bild im Kopf der Konsument:innen zu erzeugen versuchen. So sollen sich bei der Verwendung von Lernplattformen bestimmte Erwartungshaltungen entwickeln, welche maßgeblich durch positiv konnotierte Vorstellungen und auch Vorurteile beeinflusst werden. Vögel scheinen diese Attribute scheinbar besser transportieren zu können als andere Tiere. Dies hat das vorliegende Korpus und der stichprobenartige Vergleich mit anderen Tiermotiven gezeigt. Oftmals werden die Vögel vereinfacht bzw. nicht artenspezifisch dargestellt. Auch die Vereinfachung bzw. das Anlegen des Goldenen Schnitts auf Bildlogos ist ein solches Beispiel. Mit den Schüler:innen kann man solche unspezifischen Vogeldarstellungen in den Logos herausuchen und mithilfe (proto-)typischer Eigenschaften gemeinsam versuchen, ob man nicht doch einzelne Vogelarten

12 Die häufige Verwendung von Blau bei der Kolorierung der Vögel lässt sich sicherlich auch damit begründen, dass die Farbe für Ruhe und Gelassenheit sowie aufgrund einer gewissen Kühle auch für Verantwortlichkeit und Intelligenz steht. Im Zusammenspiel der Farbe Blau mit Vögeln, die für Freiheit stehen, ergibt sich so ein Zustand für die Nutzer:innen, der für Lernplattformen mehr als wünschenswert und erfreulich sein sollte. Orange wird häufig als relativ lebensweltnahe Farbe für den Fuchs (3) oder das Eichhörnchen (1) gewählt. Daneben tauchen aber auch Elefant, Mauswiesel, Schnecke und Eule in diesen Farben auf. Die Farbe Orange führt nachweislich zu einer Ausschüttung des Belohnungshormons Dopamin im Gehirn, wodurch Motivation und Lebensfreude steigen (vgl. Buether 2021). In Japan und China wird Orange zudem mit Wachstum assoziiert – sicherlich ein Faktor, der für viele Betreiber:innen von LMS motivierend sein dürfte (vgl. Kramer 2023). Das farbliche Spektrum der Tiere bei LMS-Markenlogos orientiert sich also oftmals weniger an der Realität als vielmehr an psychologischen und wirkungsabhängigen Absichten. Tatsächlich bestätigen wissenschaftliche Studien, dass z. B. in unseren Regionen, die eher kühl und regenreich sind, das Gefieder der Vögel häufiger unbunt und dunkel ist (vgl. Kempnaers 2019). Braun ist dabei eine häufige Fell- und Pelzfarbe, die als Farbe der Natur (symbolisiert den Erdboden) gilt und die Sicherheit, Stabilität und Verlässlichkeit assoziiert, während die Farbe Grün für Wachstum und Entfaltung, aber kaum für eine reale Tierfarbe steht (vgl. Buether 2021). Schwarz wirkt eher bedrohlich, stellt aber z. B. eine häufige Farbe für Rabenvögel und Katzen dar. Dagegen gilt Weiß als Farbe der Reinheit und der „minimalistische[n] Ästhetik“ (Kramer 2023).

13 Ein scheinbar willkürlich bunt gestaltetes Äußeres taucht v. a. bei Schmetterlingen (Jenzabar, clickto) und Vögeln auf. Beim Gefieder sind es v. a. kubistische Formen (eule, TUTOOLIO, SARUS, LEARNING BIRD, LearnAla, tutor platform, continu), teilweise auch in einem Kubismus-Origami-Stil (padlet, Leapsome, DeafExist), welche die Farbpalette weit ausreizen und eine sehr starke Anthropomorphisierung von Tieren bedienen.

näher bestimmen kann.<sup>14</sup> In der Folge erhalten die Schüler:innen den Lernauftrag, die Vögel naturnaher zu zeichnen: *Sucht euch das Tierlogo einer Lernplattform heraus und vergleicht es mit einer realen Tierdarstellung. Zeichnet das Tier möglichst naturnah bzw. in einer respektvollen Darstellung.* Neben der künstlerischen Ausgestaltung können auch Arbeitsgruppen gebildet werden, die sich mit dem Vorkommen der zuvor bestimmten Vogelarten oder spezifischen Problemen (Artensterben, Zerstörung von Lebensräumen etc.) auseinandersetzen. Mit dieser Methode kann über die motivierende Enträtselung der Tiere in den Markenlogos schnell eine Vertrautheit mit Tieren hergestellt werden, für die sich die Lernenden sonst vielleicht nicht interessieren würden und ein erstes Interesse für ethische Probleme gelegt werden.

### Ethische Überlegungen und Fragen zu den LMS-Tierlogos

Es gibt innerhalb der Tierlogos der LMS zahlreiche comichaft, wenig realistische bzw. naturnahe Darstellungen, wie bei *ANTOLIN*, einem Comic-Raben, der je nach Schwierigkeitsgrad der Aufgaben unterschiedlich farbige Narrenkappen (grün-blau-rot) trägt und sehr vermenschlicht dargestellt wird.<sup>15</sup> An dieser Stelle könnte als Lernauftrag eine kritische Auseinandersetzung der Tierdarstellungen in den LMS-Bildlogos stehen: *Wählt euch drei Bildlogos von unterschiedlichen Tierarten aus und betrachtet die Darstellungen kritisch. Wie werden die Tiere aus eurer Sicht dargestellt? Sammelt Argumente, die für oder gegen die gewählte Form der Darstellung sprechen. Welche Absichten könnten hinter der gewählten Form der Darstellung stehen, welche Funktion die Anthropomorphisierungen erfüllen? Stellt eure Argumente anschließend der Lerngruppe vor und diskutiert diese.* Gemeinsam mit den Schüler:innen kann man nach geeigneten Tieren für andere Markenlogos fahnden und überlegen, wie artgerechte und nicht-speziesistisch ausgerichtete Logos aussehen sollten, die „dem eigentlichen Wesen von Tieren in der Darstellung gerecht werden, sie als Subjekte und als Individuen sehen, mitunter deren Perspektive einnehmen, Verständnis für ihre Bedürfnisse wecken u. Ä. mehr“ (Kompatscher / Schreiner 2022, 174 f.). In der Folge erarbeiten die Lernenden,

14 Sieben LMS verwenden nur Körperteile von Vögeln. Bei *DUCK LEARNING* ist es ein Entenschnabel (wobei einem sofort das englische „talk like you’ve grown a beak“ = rede, als ob dir ein Schnabel gewachsen wäre bzw. deutsche Sprichwort „Er spricht, wie ihm der Schnabel gewachsen ist.“ in den Sinn kommt). Bei *DUCK LEARNING* funktioniert die Zuordnung des schwer zu erkennenden Entenschnabels auch durch den Markennamen (engl. duck). Ansonsten sind es immer Köpfe (11x) und Flügel (6x; sie sollen – ähnlich wie webbasierte, globale LMS – für Freiheit und Weltoffenheit stehen). Die Flügel sind dabei dreimal nur im Bild (Tutor Platform, Continu, Das Deutsche Schulportal), einmal hervorgehoben an einem Vogel im Bildlogo und auch als Begriff im Markennamen (learnala.com; lat. ala = dt. Flügel) sowie zweimal an nicht tierischen Elementen (ein geflügelter Stuhl beim Deutschen Schulportal und als Regenmantel-Schwinge bei *MyWINGS* = engl. meine Flügel) enthalten. Vogelköpfe stehen als Pars pro toto für den gesamten Vogel bei *eule*, *Worksheed Crafter*, *Tutor LMS*, *SCL*, *edoniq* (integriert in eine Denkblase), *CourseGenius*, *EASY LMS*, *PAPAGEI*, *Puffin*, *TutorBird* und *WebWeaver*. Mit den Lernenden kann man darüber diskutieren, ob eine Reduzierung von Lebewesen auf bestimmte Körperteile problematisch sein könnte.

15 In diesen Kontext passen auch die drei Eulen (*Worksheet Crafter*, *Tutor LMS*, *SCL*) und der eine Storch (*storky app*), die allesamt mit Doktorhut (*Mortarboard*) dargestellt werden.

welche Wirkung die Tiere auf die Betrachtenden haben: *Nimmt Stellung, ob das Wesen des Tieres im dargestellten Logo dem Tier unter ethischen Gesichtspunkten gerecht wird.*

Durch diese Aufgabenstellungen schulen die Lernenden nicht nur ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit, Argumentationskompetenzen oder ihre Bildlesekompetenz, sondern sie aktivieren zugleich die Kompetenz „moralisch-ethischen Argumentierens“ und „Urteilens“. Zenker spricht bezüglich der anthropomorphen Tierdarstellungen unter tierethischen Aspekten von einer „Schule des Sehens“ und stellt z. B. die Frage: „Welche Rolle spielen insbesondere Bilder und ästhetische Erfahrungen für die tierethische Leitfrage nach dem guten Zusammenleben von Menschen und Tieren?“ (Zenker 2023, 11), die ebenfalls von den Schüler:innen beantwortet werden könnte. Kritisch sollten an dieser Stelle von den Schüler:innen auch die vermenschlichten Darstellungen der Tiere bewertet werden, wie bei dem ein Steuerrad haltenden gelben Quietsche-Entchen der US-Lernplattform *DUCK LEARNING* sowie in denen comicähnliche Figuren eines Bären mit Brille (*PictoBlox*), eines Hermelin mit Zorro-Maske (*Zahlenzorro*), eines Wiesels mit Basecap (*Mauswiesel*), eines Fuchses mit Bommelmütze (*Schlaufux*), einer computerbedienenden Katze (*Catlux*), einer Katze im Anzug und mit Krawatte und Brille (*Master Mint*) sowie eines Waschbären, der unterschiedliche menschliche Kleidung trägt und menschliche Verhaltensweisen darstellt (*scoyo*). Interessanterweise hat sich das Bildlogo bei *scoyo* stark verändert bzw. das Tier aus der Marke herausgelöst, obwohl der Waschbär weiterhin auf bei der Präsentation der Aufgaben usw. auf der Website der Lernplattform sehr präsent ist (s. Abb. 3):



Abb. 3: Die Lernplattform von 2007 bis 2020, die Weiterentwicklung (2018) und der aktuelle Relaunch seit 2021

Anhand dieses Beispiels können die Lernenden ihre Kompetenzen im Rahmen einer *Visual Literacy* erweitern, so z. B. bezüglich der Motivation, welche die Auswahl von Motiven, Gestaltungsaspekten oder Design-Entscheidungen betreffen. Veränderung von Bildlogos und Absichten für ein Markendesign (Farbgebung, Abstrahierungen usw.) könnten so nachvollziehbarer werden.

Bilder vermitteln Inhalte aber auch oftmals emotiver. So sollte man immer bedenken, dass die dargestellten Tiere in den Markenlogos hinsichtlich ihrer oftmals stark anthropozentrischen Darstellungen unter tierethischen Gesichtspunkten betrachtet und kritisch hinterfragt werden sollten, um Tiere in einem würdigen und ihrer Spezies adäquaten Rahmen bzw. Kontext darzustellen. In diesem Sinne könnte im Unterricht gefragt werden, ob gewisse Tierlogo-Darstellungen von LMS die mögliche persönliche Abneigung für die dargestellten Tiere verstärken oder sie die Tiere vielleicht sogar sympathischer machen. Die Schüler:innen hinterfragen sich in diesem Kontext, ob sie eventuell sogar Empathie für fiktive Figuren

entwickeln können – gerade dort, wo die Tiere sie im Lernprozess auf den LMS begleiten oder durch Aufgaben führen. Eines der Lernziele könnte dabei sein, dass Lernende reflektieren, wie sie in ihren Reaktionen und Wahrnehmungen zukünftig mit diesen Tierfiguren, aber auch den realen Entsprechungen umgehen wollen (z. B. vertrauensvoll oder kritisch), um im Sinne von *Human-Animal Studies* Brüche zwischen Fiktion und Faktualität erfahrbar zu machen.

Ob Tiere tatsächlich prädestiniert für Lernplattformen sind, kann im Unterricht ebenfalls exemplarisch und im Vergleich mit anderen Symbolen betrachtet werden. Ein Arbeitsauftrag in dieser Richtung könnte z. B. lauten: *Erarbeitet euch eine Übersicht über die wichtigsten Bildmotive von LMS-Logos und bewertet diese hinsichtlich ihrer Eignung.*<sup>16</sup> Insgesamt wird anhand der verhältnismäßig niedrigen Zahlen anderer Vergleichsmotive deutlich, dass Tiere ein häufiges Motiv für Lernplattformen darstellen. Diese Werte zeigen, dass sowohl Menschen als auch Tiere in etwa gleich hoher Frequenz für die Logos genutzt werden. Tiere tauchen scheinbar v. a. dort auf, wo ihre vermeintlich spezifischen Eigenschaften wichtiger und höher zu bewerten sind als bei ihren menschlichen Pendanten. In diesem Sinne ist dann auch ein Satz wie „Der Mensch strebt danach, bestimmte Eigenschaften der Tiere zu beherrschen.“ (TierWelt 2017, o. S.), zu verstehen und kann unter ethischen Gesichtspunkten hinterfragt werden.

### **LMS im Kontext interkultureller Kompetenz für den Unterricht nutzen**

Länderspezifische Verteilungen lassen sich für einige der Tierarten treffen. So tauchen Füchse, die in unseren Sphären v. a. durch den klugen Fuchs im Märchen und der Fabel (Meister Reineke) und die Redewendung „schlau wie ein Fuchs“ bekannt sind, einzig in LMS aus Deutschland (4), der Schweiz (2) und Österreich (1) auf.<sup>17</sup> Auch bei anderen Markenlogos/

16 Zu den 29 Belegen von Tieren beim Online-Marktplatzanbieter Capterra taucht folgendes Motiv besonders häufig auf: der Mensch (16) sowie menschliche Körperteile (wie Gehirn/Netzstruktur (12), Hände (3)) oder Bekleidungsgegenstände (wie Hut (6) und Brille (2)). Weitere oft verwendete Bild- und Schriftlogos sind das Playzeichen (▶, 14), das Unendlichkeitszeichen (∞, 7) sowie Wolken (6) und Amplituden (6).

17 Der Fisch im DATAFISHER steht exklusiv für Finnland, dem „Land der tausend Seen“ – einem Paradies für Angler aus aller Welt. Und CALF aus Indien verweist auf den Status von Rindern als heiligen Tieren im Hinduismus. So stammen auch die beiden Bären aus bärentypischen Ländern wie Indien (PictoBlox) und Russland (МЕДВЕДЬ), dem Land mit der weltweit größten Bärenpopulation. Bären gelten als gutmütig und stark – ebenfalls Attribute, die LMS-Betreiber:innen gern auf ihr Produkt übertragen sehen. Obwohl Tovuti aus den USA stammt, wird hier ein Elefant als Markenlogo verwendet, da das Wort Tovuti (= Website) aus dem afrikanischen Swahili stammt. Der Elefant steht für Stärke und Durchsetzungsvermögen und damit Eigenschaften, die sich die Entwickler der LMS auch für ihr Produkt wünschen dürften. Ansonsten hat das Logo aber keinen besonderen kultur- oder heimat-spezifischen Bezug zur Herkunft der Lernplattform. Ein weiteres afrikanisches Tier taucht mit dem Nashorn (engl. rino) in der Vorschul-Lernplattform EDURINO auf, die aus Deutschland stammt. Es gibt auf dem LMS mehrere Tiere, die alle für einen eigenen

Domains tauchen typische Vögel auf, so eine Trappe für die Plattform eines russischen Online-Verlages *Drofa* (russ. *Дрофа*), der kleine Mountain-Bluebird Larry T. Bird bei X (ehemals Twitter) sowie der Zwergpinguin Tux bei dem aus Finnland stammenden Betriebssystem *Linux*. Den Schüler:innen könnte man im Unterricht folgende Aufgabe stellen: *Findet Tiere in Markenlogos großer Firmen bzw. Marken. Gibt es länder- oder kulturspezifische Tiere? Untersucht, für welche positiven Eigenschaften die Tiere stehen, und äußert euch dazu, ob der Wiedererkennungswert und der Wert eurer untersuchten Marken auch ohne die tierischen Botschafter:innen ähnlich erfolgreich wären.* Wenn sich Marken tatsächlich verändern, dann wird ersichtlich, dass v. a. das Bildlogo eine Marke prägt. Die Firmen halten sich aus diesem Grund im Normalfall an die feste Marketing-Regel „Don’t touch the logo[!]“ (Cords 2020, o. S.). Firmen wie Twitter, Lufthansa oder Nestlé verändern und modernisieren ihre Vogel-Logos im Laufe der Zeit zwar, bleiben dem ursprünglichen Bildlogo und damit verbundenen Image aber treu.

Den Schüler:innen könnte man als weitere Aufgabe den folgenden Lernauftrag geben: *Überlegt euch ein ungewöhnliches Tiere als Markenlogo für ein LMS und begründet eure Auswahl.* Die Lernenden finden im Korpus auch ungewöhnliche Tiere und überlegen sich, warum auch diese Repräsentant:innen geeignete Markenbotschafter:innen sein können.<sup>18</sup>

---

Lerninhalt stehen: die Füchsin Mika für erstes Schreiben und Lesen, der Waschbär Robin für Zahlen und Mengen und der Vogl Niki spricht mit den Kindern Englisch. Es zeigt sich, dass auch hier verschiedene Tiere, die z. T. aus unterschiedlichen Lebensräumen stammen, aufgrund ihrer Eigenschaften bestimmte menschliche Bereiche bzw. Themenfelder besetzen. Auch die beiden LMS, die mit einem Panda werben (PANDA, SoyMomo), sind nicht in China, sondern in Deutschland und Spanien ansässig. Genau wie KIWI und koaLA ist PANDA ein Apronym (Paderborner Assistenzsystem für Nachrichten, Dokumente und Austausch). Enten haben in Deutschland – im Gegensatz zu vielen anderen Tierarten – keine besonders positiv konnotierten Eigenschaften; die beiden Lernplattformen, die mit Enten werben, kommen aus den USA (DUCKIETOWN) und Singapore (DUCK LEARNING). Bei den Eulen, die insgesamt von allen Tieren am meisten auftauchen (14), findet sich die größte Streuung nach Ländern: Deutschland (6), Nordamerika (5) mit den USA (3) und Kanada (2), Niederlande, Schweiz und Australien (je 1x). Das LMS Learning Bird ist in Montreal am Sankt-Lorenz-Strom ansässig, was der Grund sein dürfte, dass der dargestellte Vogel vermutlich eine Möwe ist. Das Markenlogo Learning Bird enthält einen Slogan („Find your path to better learning.“), der sowohl auf die Flugwege eines Vogels als auch auf die Lernwege eines Users der Lernplattform verweisen kann (vgl. Learningbird 2023).

- 18 Auch aktuelle Anbieter:innen nutzen für ihre Produkte ganz spezifische und spezielle Eigenschaften von eher ungewöhnlichen Tierbotschafter:innen: Chamilo [Diminutiv zu engl. chameleon] ist eine quelltextoffene Software, die sich jederzeit verändern und wie ein Chamäleon anpassen kann. Im Gegensatz dazu bietet AppAdvice als weltweit größte Film- und Musik-Datenbank eine mögliche Domain namens Apprendo für unterschiedliche Sprachen an (z. B. Apprendo Italiano), die mit einem Goldfisch-Logo und dem Spruch „Do you have the memory of a goldfish?“ wirbt. Da Goldfische allgemein als nicht sehr intelligente Tiere gelten und sie ein ausgesprochen schlechtes Kurzzeitgedächtnis haben sollen, wirbt das LMS also etwas ironisch damit, dass sie für Sprachenlerner:innen, die sich Vokabeln nicht gut merken können, einen besonders großen Wissensspeicher anbietet. Ob jedoch alle User:innen diese Selbstabwertung gut finden, darf bezweifelt werden, schließlich wurde die Domain bisher auch noch nicht auf den Markt gebracht.

Teilweise gibt es auf den Homepages auch weitere Bilder, Erklärungen und Slogans, welche die Tierthematik ebenfalls aufnehmen.<sup>19</sup> So wirbt z. B. *TUTOOLIO* auf der Startseite seiner Homepage mit zwei Kolibris, die um eine rosane Blüte kreisen und den beiden Slogans „Wissen beflügelt.“ und „Die große Freiheit des Lernens.“ (vgl. Tutoolio) Das sprichwörtliche „Wissen beflügelt“ und die etwas abgewandelte zweite Redewendung stellen eine direkte Verbindung zwischen Luft – sich in die Lüfte erheben – und Wissen – beflügelt und Freiheit – her und können ebenfalls als Grundlage für einen Arbeitsauftrag genutzt werden: *Findet bildhafte Redewendungen und Idiome mit dem Wort „Flügel“, die sich LMS-Betreiber:innen zu eigen machen könnten. Sucht auch nach fremdsprachigen bzw. internationalen Beispielen!* Auf der *TUTOOLIO*-Homepage (vgl. Tutoolio, Stand: März 2022 – inzwischen wurde der Inhalt geändert, Stand: Dezember 2023) findet sich als Initial ein motivierendes Beispiel. Hier wird die Konkurrenz als „etwas Pelikanhaftes“ dargestellt – plump, „mühselig“ und wenig elegant:

„Wissensvermittlung im Gesundheitsbetrieb hat derzeit etwas Pelikanhaftes: Die Flugpassage mag einigermaßen gekonnt wirken. Start- und Landephasen aber sind sichtbar mühselig. Das lässt sich viel einfacher und auch günstiger, mobiler und eleganter gestalten.“ (Tutoolio, 2023)

Den negativen Eigenschaften des der Konkurrenz zugeschriebenen Pelikans werden die positiven, zu eigen gemachten Eigenschaften des Kolibris (schnell, anpassungsfähig) als Imagewerbung auf der Homepage gegenübergestellt. Für das Verständnis ist hier ebenfalls ein gewisser Grad an interkulturellem Wissen bei den Lernenden notwendig:

„Mit unserem Ansatz, der digitale Lern- und Fortbildungsformate zur Geltung bringt, wird Corporate Learning zum Kolibri: Wendig, anpassungsfähig und mit unendlich flottem Flügelschlag gelangen Fachkräfte an den Nektar für den Berufsalltag, also an vertieftes Spezialwissen und fachlichen Austausch. Wir sind Wissensmakler und Netzwerk, binden Kursanbieter ein und bringen digitale Schnittstellen in bestehende HR-Systeme.“ (Ebd.)

Auch *calliduu* verwendet einen Slogan bei dem es in einem Vergleich um das Fliegen geht und die eigenen Produkte gegenüber der Konkurrenz emporgehoben werden: „Wir fliegen höher als andere Anbieter.“ (vgl. Calliduu 2023, o. S.) Die Online-Nachhilfe *calliduu* stellt sich praktisch als der sprichwörtliche Überflieger der Branche dar.

Länderspezifische Tiere tauchen ebenfalls auf, da es kulturbedingte Unterschiede gibt. Schlüter (2007, 19) betont in diesem Zusammenhang interkulturelle Unterschiede im Lese-

19 Wichtige Informationen, welche das Markenlogo (neben den zu übertragenden positiven Tiereigenschaften) oder erklärende Slogans liefern können, sind Hinweise zum Produktnutzen und zur -verwendung, wie Digital Learning Solution bei PAPAGEI – einer videobasierte Sprachlernplattform, bei der es also um das Reden, Kommunizieren und die menschliche Sprache geht, etwas was Papageien wie kein anderes Tier nachahmen können. Die Art der Lernplattform und das Klientel (WINGS-Fernstudium, Das Deutsche Schulportal) sowie die Zielgruppennennung (TextGrid – Virtuelle Forschungsumgebung für die Geisteswissenschaften, SCHULMINATOR) sind ebenfalls häufig ablesbare Informationen (vgl. Janich 2010, 69 f.). Nach Vorlage der LMS-Slogans können die Schüler:innen auch eigene kurze Slogans oder Schlagzeilen entwerfen bzw. das Exzerpieren üben.

und Verstehensprozess von Markenlogos bzw. Bildelementen, denn die unterschiedliche Herkunft, Bildung und Kultur der Empfänger trägt oftmals auch zu einer unterschiedlichen und differenzierten Rezeption bei. Negative Eigenschaften oder Assoziationen (z. B. Tauben, welche die Innenstädte verschmutzen) werden dabei aber im Allgemeinen ausgeblendet. Das Prestige solcher Lernplattformen ist also in erster Linie positiv. Trotzdem könnte man die Lernenden eine Übersicht erstellen lassen, in der sie kulturell verfestigte negative und auch positive Vorurteile und Mythen sammeln und anschließend hinterfragen, woher diese Einstellungen stammen. Dieser Prozess dient der Bewusstwerdung und Reflexion, der Sichtbarmachung von Diversität und dem Überdenken sowie Abbauen von oftmals undifferenzierten Gruppenbildern. Unbestritten kommt den Bildlogos in diesem Prozess eine entscheidende Aufgabe zu: Die Bildelemente haben aufgrund ihrer internationalen Verständlichkeit den entscheidenden Vorteil, dass sie kaum missverständlich sind und keinen sprachlichen Barrieren unterliegen (vgl. Straßner 2002, 23).

## Fazit

Erkenntnisse, welche die verschiedenen schulischen Unterrichtsfächer, die Werbewirtschaft oder die *Human-Animal Studies* aus der Untersuchung ziehen können, sind die Tatsache, dass Tiere als Schrift- und Bildlogos auch für digitale Marken sehr gut funktionieren, denn es sind durchweg positive Konnotationen, welche die Betreiber:innen und Nutzer:innen von LMS mit Tieren als Bildmotiven assoziieren. Interessanterweise werden bei digitalen Lernangeboten für Kinder von den Werbemacher:innen bzw. Plattformbetreiber:innen nicht mehr Tiere als Bildlogos eingesetzt als bei digitalen Lernangeboten für Erwachsene. Tiere als Markenbotschafter:innen funktionieren also generationenunabhängig.<sup>20</sup> Es geht sowohl bei den Schrift- als auch den Bildlogos darum, dass den Figuren Eigenschaften zugeschrieben werden, die die Idee der Lernplattform transportieren und unterstützen.

Ein letzter Lernauftrag, der fächerverbindend neben dem Fach Deutsch auch andere Fächer (Kunst, Ethik, ggf. auch Biologie oder Informatik) bzw. Kernkompetenzen (z. B. Argumentieren, interkulturelle Kompetenzen etc.) am Ende einer Lerneinheit zu LMS thematisiert, könnte deshalb sein, sich mittels verschiedener Bildlogos zu dem Zitat der Kunsthistorikerin Mona Mönnig zu äußern: „Der Mensch ist in jedem Bild des Tieres bereits präsent, selbst dann, wenn er nicht Teil der Abbildung oder Darstellung ist.“ (2018, 318) Dieses Zitat soll zeigen, dass die Untersuchung von tierischen Pat:innen bei LMS zum einen erfolgreich hinsichtlich ihrer erarbeiteten Ergebnisse für die *Human-Animal Studies* ist und zum anderen ertragreich sein kann, wenn es darum geht, Lernende in den Kompetenzbereichen „Sprechen“ und „Schreiben“ für das Thema Tierwohl zu sensibilisieren und sich in der Konsequenz idealerweise aktiv für ein besseres Zusammenleben von Menschen und Tieren unter tierethischen Gesichtspunkten einzusetzen.

<sup>20</sup> Und wo Tiere fehlen, werden diese z. T. nachträglich ergänzt, wie beispielsweise bei scoyo (seit 2007 ist der Waschbär Kuma das Maskottchen; Wertmarke 2023).

## Bibliographie

- Böhnert, Katharina; Nowak, Jessica (2020): Namen und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Borneleit, Steffi (2022): Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA): Lernplattform Moodle. Erstveröffentlichung: 17.10.2022. URL: [https://www.bildung-lsa.de/digitale\\_dienste/lernplattform\\_moodle.htm](https://www.bildung-lsa.de/digitale_dienste/lernplattform_moodle.htm) (Zugriff: 25.02.2024).
- Brandt, Mathias (2020): Digitale Bildung in der Schule. Digitales Lernen nimmt stark zu. Erstveröffentlichung: 08.12.2020. URL: <https://de.statista.com/infografik/23712/nutzung-digitaler-lernangebote-in-deutschland/> (Zugriff: 25.02.2024).
- Brandtner, Michael (2019): Markenpositionierung im 21. Jahrhundert: So gewinnen Sie im globalen und digitalen Wettbewerb von heute und morgen. Wien: Linde Verlag.
- Bückendorf, Helmut (1963): Metaphorik in modernen technischen Bezeichnungen des Englischen. Köln: Universität zu Köln.
- Buether, Axel (2021): 13 Farben: Ihre psychologische Wirkung. Erstveröffentlichung: 17.06.2021. URL: <https://www.aok.de/pk/magazin/wohlbefinden/entspannung/13-farben-ihre-psychologische-wirkung/> (Zugriff: 09.01.2024).
- Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (1994): § 3 Als Marke schutzfähige Zeichen. In: Gesetz über den Schutz von Marken und sonstigen Kennzeichen (Markengesetz – MarkenG). Erstveröffentlichung: 25.10.1994. (Zuletzt aktualisiert am: 12.10.2023). URL: <https://dejure.org/gesetze/MarkenG/3.html> (Zugriff: 25.02.2024).
- Calliduu (2023): Über uns. Erstveröffentlichung: o. A. (Zuletzt aktualisiert am: o. A.). URL: <https://www.calliduu.de/ueber-uns/> (Zugriff: 25.02.2024).
- Cords, Suzanne (2020): Neues Logo für „Uncle Ben’s“ und „Aunt Jemima“. Erstveröffentlichung: 19.06.2020. URL: <https://www.dw.com/de/nach-rassismus-vorw%C3%BCfen-uncle-bens-%C3%A4ndert-logo/a-53868766> (Zugriff: 25.02.2024).
- DigiBits – Digitale Bildung trifft Schule (2023): Bildungsplattformen der Bundesländer im Überblick. Erstveröffentlichung: o. A. URL: <https://www.digibits.de/materialien/lehr-und-lernplattformen-der-bundeslaender-im-ueberblick/> (Zugriff: 25.02.2024).
- Gererstorfer, Jochen (2023): Die besten Lernplattformen für Schüler und Kinder im Vergleich. Erstveröffentlichung: o. A. URL: <https://kursprofi.com/lernplattformen-schueler/> (Zugriff: 25.02.2024).
- Gogolin, Ingrid (2010): Bildungssprache. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: UTB.
- Janich, Nina (2010): Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Keller, Barbara: Tiere in der Werbung. Ein Beitrag zur Werbewirkungsforschung. Dürren: Shaker.
- Kempenaers, Bart (2019): Nässe und Kälte begünstigen dunkles Gefieder. Erstveröffentlichung: 19.02.2019. URL: <https://www.mpg.de/12738590/gefiederfaerbung-von-voegeln-klimatisch-beeinflusst> (Zugriff: 25.02.2024).
- Koinzer, Thomas (2014): Shadow Education? Private Nachhilfe und das öffentliche Schulsystem. In: bpb.de. Erstveröffentlichung: 05.06.2014. URL: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/185778/shadow-education-private-nachhilfe-und-das-oeffentliche-schulsystem/> (Zugriff: 25.02.2024).
- Kompatscher, Gabriele; Schreiner, Sonja (2022): (Artger)echtes Leben lehren. Human-Animal Studies im Literaturunterricht und in anderen Fächern, Darmstadt: wbg Academic.



- Kramer, Lindsay (2023): Die Bedeutung der Farben und die Kunst, sie richtig anzuwenden. Erstveröffentlichung: 01.10.2019. (Zuletzt aktualisiert am: 06.03.2023). URL: <https://99designs.de/blog/design-tipps/bedeutung-der-farben/> (Zugriff: 25.02.2024).
- Learningbird (2023): Find your path to better learning. Erstveröffentlichung: o. A. URL: <https://learningbird.com/> (Zugriff: 25.02.2024).
- Lehrrundmail (2019): Anton – die Lernplattform. Erstveröffentlichung: 22.01.2019. URL: <https://lehrrundmail.de/wordpress/2019/anton-die-lernplattform/> (Zugriff: 25.02.2024).
- LogosMarken (2021): Alle Auto-Logos mit Flügeln. Erstveröffentlichung: 26.11.2021. URL: [https://logosmarken.com/alle-auto-logos-mit-fluegeln/#google\\_vignette](https://logosmarken.com/alle-auto-logos-mit-fluegeln/#google_vignette) (Zugriff: 25.02.2024).
- Mönnig, Mona (2018): Das übersehene Tier. Eine kunstwissenschaftliche Betrachtung, Bielefeld: transcript.
- Moodle (2024): Wer nutzt Moodle? Erstveröffentlichung: o. A. (Zuletzt aktualisiert am 01.01.2024). URL: <https://moodle.com/de/> (Zugriff: 25.02.2024).
- Nübling, Damaris; Fahlbusch, Fabian; Heuser, Rita (2015): Namen. Eine Einführung in die Onomastik. Tübingen<sup>2</sup>: Narr.
- Price, Matthew (2017): 36 innovative Startup-Logos, die dich inspirieren werden. Erstveröffentlichung: 17.04.2017. URL: <https://99designs.de/blog/design-kreativitaet/startup-logos/> (Zugriff: 25.02.2024).
- Samelane (2023): Statistiken zu Lernmanagementsystemen: Trends und Fakten 2023. Erstveröffentlichung: 08.08.2023. URL: <https://samelane.com/de/blog/statistiken-zu-lernmanagementsystemen-2023-trends-fakten/> (Zugriff: 25.02.2024).
- Schlüter, Stefanie (2007): Die Sprache der Werbung. Entwicklungen, Trends und Beispiele. Saarbrücken: Akademiker-Verlag.
- Seelmann, Hoo Nam (2018): Weiss war schon vergeben– wie die Ostasiaten „gelb“ wurden. Erstveröffentlichung: 30.11.2018. URL: <https://www.nzz.ch/feuilleton/weiss-war-schon-vergeben-wie-die-ostasiaten-gelb-wurden-ld.1439102> (Zugriff: 25.02.2024).
- Statista (2023): Anteil der Bevölkerung in Deutschland, die Online-Lernmaterialien nutzen, in den Jahren 2015 bis 2022. Erstveröffentlichung: 01.09.2023. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1101085/umfrage/anteil-der-nutzer-von-online-lernmaterialien/> (Zugriff: 25.02.2024).
- Statistisches Bundesamt, Destatis (2023): Bildungsfinanzbericht 2023. Erstveröffentlichung: 14.12.2023. URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206237004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/bildungsfinanzbericht-1023206237004.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff: 25.02.2024).
- Stenner, Pia; Foraci, Franco (2022): Seit Corona Bedarf an Nachhilfeunterricht deutlich gestiegen. Erstveröffentlichung: 08.02.2022. URL: <https://www.hessenschau.de/gesellschaft/bedarf-an-nachhilfeunterricht-seit-corona-deutlich-gestiegen,nachhilfe-boom-100.html> (Zugriff: 25.02.2024).
- Stöckl, Hartmut (2011): Sprache-Bild-Text lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Haja; Klemm, Michael; Stöckl, Hartmut (Hrsg.): Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 45–70.
- Straßner, Erich (2002): Text-Bild-Kommunikation – Bild-Text-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- TierWelt (2017): Markenzeichen Tier. Erstveröffentlichung: 28.03.2017. URL: <https://www.tierwelt.ch/artikel/unterhaltung/markenzeichen-tier-413240> (Zugriff: 25.02.2024).
- Tutoolie (2022): Über uns. Erstveröffentlichung: 2019. URL: <https://tutool.io/ueber-uns/>. (Zuletzt aktualisiert: 2023). URL: <https://tutool.io/about/> (Zugriff: 25.02.2024).

Wertmarke (2023): Corporate Design. scoyo – school yourself. Erstveröffentlichung: o. A. URL: <https://www.wertmarke.de/de/markendesign/corporate-design/scoyo> (Zugriff: 25.02.2024).

Wildfeuer, Janina; Bateman, John A.; Hippala, Tuomo (2020): Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse. Eine problemorientierte Einführung. Berlin [u. a.]: De Gruyter.

Zenker, Friederike (2023): Das Tier im Bild. Verbindungen von Tierethik und Ästhetik. Bielefeld: transcript.

Zilg, Antje (2012): Werbekommunikation namenkundlich. In: Janich, Nina (Hrsg.): Handbuch Werbekommunikation. Sprachwissenschaftliche und interdisziplinäre Zugänge. Tübingen: UTB, 49–64.



## Becoming Cat

### Looking at Species, Environment, and Aesthetics in *Stray*

Tabea Sabrina Weber & Thomas Hawranke

One has to respect the preferences of another creature, no matter its size, and I did so gladly. – Elisabeth Tova Bailey<sup>1</sup>

This text explores how the videogame *Stray*, in which the protagonist, a stray cat, walks through a dystopian world, offers exciting perspectives moving beyond merely human perception. It is argued here that not only the story, but also the implementation of environment and further plot characters, the gameplay, and the realistic feline processes of movement, support a very specific atmosphere, adding transspecies impressions to the established spheres of cyberpunk settings. Relationships between human and nonhuman beings and sensual worlds are put into focus and traditional dichotomies in Eurocentric cultural narratives of worlds like nature/culture, animal/human, body/mind are questioned within this game. Nonhuman forms of life and consciousness are interacting and collaborating emotionally and passionately celebrating a posthuman culture, which is not limited by these former dualistic visions any longer. As such, video sequences or even short playing sessions might also be used in education of adolescents, e. g. in subjects like Philosophy (animal ethics), German (narrative perspective, emotional storytelling) or Art (digital design, dystopian visions, synaesthesia).

While in the past digital games offered to play various species in various degrees of anthropocentrism<sup>2</sup> as protagonists, *felis catus*, a cultural border-crosser, as a realistically animated protagonist is special here. Together with the environmental design it catalyses manifold feelings and a perspective, which evokes distance to a mere-human point of view looking at the (not just in-game) world. Involving cat-related haptic and acoustic features evokes an atmosphere arguably closer to post-human ideas of perceiving living spaces. This seems to be a magnetic invitation for many gamers to leave human self-positioning, both, intradiegetically (within an environment without physical human presence) and in extradiegetical reflections about cat-human companionship. *Stray* could also encourage viewers or players

1 Cf. Bailey (2010, 13). While a human real-world perspective respecting an often completely othered and very small being like a snail seems totally different to human players trying to perceive a fictional world in a more “catty” manner, this quote, in the author’s humble view, still perfectly fits the idea of indulgence and the openness towards possible surprises, learning within the attempt of consciously leaving a 100 percent anthropocentric point of view (acoustically, visually, haptically, mentally) on one’s surroundings (may they be constructed or alive).

2 Even negatively perceived species like (bull)sharks have already become protagonists in computer games (cf. Hawranke / Weber 2023).

to compare its experience to other nonhuman animal simulation examples and fictional texts about them.

The relationship with science and technology and different beings and personae of organic and non-organic background are pushing existential questions about human self-definition and future perspectives (relating to plants, nonhuman animals, artificial intelligence, global pollution etc.) to the front line through the eyes of a cat. The narrated cat-perspective also must be engaged with critically in terms of other medial contexts. Which aspects of the represented nonhuman animal could be read as truly “cat-like” and which ones rather seem to give anthropocentric credit to pictures of cats as they are successful e. g. in social media? May it be that *felis catus* in the game *Stray* is rather a chimera being which oscillates between these two sides – the subversive, disobedient cat doing “cat stuff” apart from the quests of the plot and the “cute cat” embodied by human narrations on virtually all existing on-line platforms? And, finally, which might be concrete potentials and conclusions to be drawn from all this for game studies, media pedagogy and critical animal studies?

### A cat’s world?

The game was released in 2022 as computer game and for Playstation 4 and 5. In July 2023, it was also released for the Xbox platform. The protagonist and focalizer is a stray cat. In the beginning, we as human players experience how the cat lives in intra-species group. The setting is an abandoned urban setting where the resilience of nature took its toll: Numerous plants have grown over concrete walls and there is no sign of human life anywhere. When the cat follows its companions on a walk, it falls into an abyss when balancing over what seems like a sewage pipe. Luckily, there is no serious injury and the cat from then on, will start a journey through different levels of an old inner-wall city<sup>3</sup> inhabited by robots and other forms of A.I. such as drones. Soon being accompanied by a friendly drone, B12, the cat will also have to face the Zurk<sup>4</sup> species, small rat-sized beings devouring almost everything softer than steel and a relic of human society since the Zurk are a human-made laboratory creation intended as a solution for the increase of waste within the walled city. Throughout many quests and lots of interactive situations the cat will make it to the “outside” again and destroy the city’s domed roof with the help of B12. In the end, the Zurk (unresistant to UV

3 The inspiration came from Kowloon City. The idea for a game about such a walled city originally led to the idea of having a cat protagonist for the game. We do not have space here to address criticism about this real-life inspiration, orientalism in cyberpunk and, regarding Kowloon, colonialist history, but we see the sometimes-mentioned necessity and urge to discuss this in more detail (cf. Sis 2022).

4 In terms of the representation of nonhuman animals, the Zurk could easily inspire another essay by themselves. The authors wish to express that they see the Zurk as modified beings created in the name of human science and offering various critical associations by themselves, e. g. so-called pest control contexts or the creation of nanobots, small living organisms having own metabolisms, stemming from frog DNA and A.I. calculations, able to clean up the inside of human animals and as such, raising manifold ethical questions.

light) are destroyed, sun is back in the walled city and its inhabitants would be able to enter get outside of the previously long-term-closed area again.

The level design of the game is full of platforms, ceilings, and other cat places to discover and use; everything in the dystopian walled city appears to be made for cats to be walked, climbed, and jumped through. Looking closer, it is evident, however, that the whole narrative of *Stray* takes place in an urban and human-related environment. Players can easily relate to city structures reminding of cyberpunk aesthetic concepts and the robots which the cat will meet soon look like abstract human figures. Almost all the robots and B12, the drone companion of the cat protagonist, make use of oral and/or written language and gestures which mimic human communication.<sup>5</sup> As such, there is no lack of identification possibilities in anthropocentrically framed surfaces: Familiar features of architecture and structures like orthogonally built houses, shops, laundromats, human-looking flat interiors, sewage systems, digital and analogue instruments, intradiegetic guitar music on the street and much more are elements to be encountered throughout *Stray*, which surely enables many human players to relate emotionally to familiar parts of this post-human world.

It is not to be underestimated that the human language remains a crucial mode of communication and orientation, which is shared between the cat protagonist and the artificial intelligence protagonist B12, a character spirit physically placed in a small drone body. When the two meet in the first part of the game, what happens immediately is a cyborg-like amalgamation because the cat will wear the drone's base as a backpack from then on until the final sequence of the game's narration. Both, drone, and cat, understand each other. They share the urge to leave the walled city, now benefitting from each other's physical (cat) and cognitive (artificial intelligence of B12) possibilities and developing a close relationship superior to a mere symbiosis. The robots inhabiting the walled city the cat and B12 discover and try to leave in order to reach the "outer world", also use English language in writing, computers and speech, while there are also codes or words written in computer codes and on walls reminding some players of Japanese calligraphy (cf. Arif 2022; Wirtanen 2022), but at a closer look, is "just a cipher" and, after recognizing this, much of it is easy to read thinking of Latin letters and focusing the spaces between the scripture.

Although only B12 and other A.I. personae within the game use human language, it also remains a dominant communicative instrument on the receptive side for the player as the cat understands it and reacts accordingly. Verbal and written language as a prime mode of orientation guide through the game. While this could be read as an anthropocentric framework of *Stray*, it can also be related to the correspondence of different verbal and nonverbal forms of communication between different species. B12 and different robots talk to the cat, take the cat seriously as a person, a You and no cute something: They kneel

5 By mimicking, it has to be made clear that they have not designed a human-like vocal apparatus or general outward appearance. They have simply conserved elements of the lives they once shared with human beings. Thinking of Philip K. Dick's *Do Androids Dream of Electric Sheep?* from 1982 with nonhuman animals being "all but extinct" (Gunkel 2012, 61), this is an interesting shift.

down to him (without any signs of adultism or speciesism included, talking to the cat in the same way they would to their A.I. companions) in emotional moments, they share their philosophical musing, fears and memories, just like many humans would do with their companion animals, especially when no other humans could be there to ridicule this serious communication to a somebody, who does not respond in written or verbal human language, but in other forms.

### Cat control – the haptics of *Stray*

The team behind *Stray* is often mentioned as a group of cat-loving people: They work on the project while “real” cats are present in the studio; many people of the development team have their own cats at home: and with social media they address other cat loving people directly as target group for their game (cf. Madsen 2022).

Despite the lack of an ego-perspective and the persistent viewpoint from over the shoulder or the back of the cat during the playing process in *Stray*, it is possible to argue that the game-inherent realistic nonhuman animal movements, sounds, and behavioural patterns encourage players to leave a merely human perspective in different degrees and ways. Even seeing contexts of popular cat media stereotypes mirrored in some of the game’s moments (like the possibility to walk over a piano or cuddle down simply with robots instead of human beings) the least one has to acknowledge here is that, by perceiving the world with the physical abilities of a cat, the limitations and chances of movement and overall behaviour have shifted away from human perspective and done so while taking the cat as a serious protagonist.<sup>6</sup> As such, playing *Stray* could, even based only on its audiovisual aesthetics, game control and level design, extend a human perspective on the fictional spaces to that of a very different, yet familiar, mammal species.

The very “catty” marionette, with its realistic-looking cat animations, and the mediation of both tactile feelings and sounds from the in-game-cat via feedback on the game pad are central to the aesthetics of *Stray*. This feedback loop not only includes a soft vibration of the controller while scratching the sofa in-game, but also transforms into a soft hum when the cat is sleeping, by simultaneously giving a low-frequency purr via the speaker of the gamepad. In an interview conducted with Blue Twelve Studios’ producer Swann Martin-Raget, he reflects on this multisensorial event and the interplay of screen space and physical space as the feeling of “holding a little cat in your hands” (Madsen 2022).

These expanding moments – when screen space and the space in front of the screen merge into one aesthetic play experience – not only support the identification with the main character and with this the transformation of the human player into a cat, but also creates

<sup>6</sup> While the physical possibilities and anarchist fun of games like *Goat Simulator* are using elements of the realistic goat physics but putting it into a context which is obviously far from a serious protagonist or contextual meaning.

an understanding for a non-human being. Martin-Raget explains the satisfying moment of scratching a sofa and the awareness that such an action could bring:

"When you use your claws on the sofa, we actually have force feedback on the triggers. That really gives you a satisfying feeling of destroying an expensive piece of furniture. Now, instead of being annoyed that my cat is ruining everything at my home, I kind of felt the pleasure that this gives him[.]" (Madsen 2022)

Following Martin-Raget the communication of haptic features from the screen to the hand that holds the game controller somehow creates a deeper understanding for the being the player tries to be. And this experience can have "real word" consequences for the nonhuman animals the human players live with. The many catty things you can do in *Stray* do not help to progress to the end of the game. But they might be deeply meaningful to the animal we try to be in-game, passing on some of the feline joy haptically.

Choosing specifically a cat, a famous so-called "pet" species with the underlying ambiguity<sup>7</sup> and cultural history anthropocentrically framed as "domestication"<sup>8</sup> is loaded with contexts. The producers did not leave the cat as disnified<sup>9</sup> (cf. Baker 2001, 174) character or sidekick but made it the protagonist and focalizer of a story full of dangers and complex background stories.

Players walk and climb and sleep and scratch and more in the ways they perceive cat behaviour in their own surroundings or in other media. That is by its nature a limited viewpoint and far from the feeling or concept of being in the mind of a fictional cat as it might happen in a form of fictional text. But then again, taking the fact seriously that the game explicitly denies this is interesting and rich speaking from a critical more-than human perspective: Players see and feel a cat in third person perspective. They must get out of dangerous situations as a cat, face the advantages and disadvantages of the small cat body and they can sense a lot of emotions of the cat, positive and negative ones, yet the game does not pretend one could really look through the cat's eyes in the sense that thoughts or feelings were translated into human speech and fully revealed. There is no ego perspective and there is no direct access to the cat's actual thoughts even though players feel with the cat and sense a lot of the emotions and intentions through the reactions and voice of the feline protagonist. While this arguably leaves much space for human projections filling in this blank, it is still respectful to the real animals because humans must deal with this boundary and

7 One can think of the whole spectre between de- and reconstructing human living spheres to better fit the needs of cats and the mental and physical abuse and neglect of cats kept in closed human spaces.

8 A concept which is, as it can't be stressed enough, in a process constant transformation and discussion and should be avoided to simply used without critical reflection (cf. Cassidy 2007, 19).

9 Baker sees "Disnification" as "specifically visual thing" (Baker 2001, 174), linking it to "connotations of trivialization and belittlement which are central and intentional part of everyday adjectival use of terms like 'Disney' or 'Mickey Mouse' – quite the contrary of what Walt Disney would have wanted" (ibid.) and to "the faint echo of 'signification'" (ibid., 175). As he puts it: "A cynic might say that [Disnification] is a process not of making sense of, so much as making-nonsense-of the animal." (ibid.)



are simply kept out, culminating in a final moment of the game, where the cat would look back at the player and leave the picture. The cat is leaving the player as an outside viewer again, like a falling curtain on stage. Suddenly split from the cat perception of the world, left alone facing a digital sunny flora and fauna without the cat protagonist one has suffered, hoped, played and thought with seconds before. Just human again.

Feline reactions to the environment and to interspecies communication come in forms of intentional behaviour as well as in movements and acoustic replies. The cleaning of one's fur, sleeping, meowing through pressing a specific button, excessive lounging around and discovering new spots to climb or get into throughout the whole game (like ceilings, handrails, cornices, or bookshelves) are only a few of these examples. As explained, very many of these cat reactions do not serve to reach specific game-inherent goals but support a very cat-centered atmosphere and a potential feeling of stronger self-identification as a cat while playing.

### Level design for being catty

Right in the beginning of the game a vertigo-like camera effect signals to the player that in taking over the controls of/over the cat you are also entering a more-than-human perspective. The field of view expands; the camera perspective distorts; the first interactions of the game are with your fellow cats; not language is central but rather actions. All these elements guide and establish our aesthetical transformation from human to cat. In the following sequences we explore the world by using gigantic pipes, handrails, air cons, wooden planks, window boards, trash cans, or scaffolds. We meow, run, jump, scratch, balance and observe. Soon we discover that the world of *Stray* holds the somehow dark decay of human culture by simultaneously being a funny playground for cats. The design of interaction grants the player a fluid and elegant way of being in the world. The controls of *Stray* are very forgiving in the sense that they help the player doing all kinds of astonishing things and not punishing him/her for not being precise. You can mash buttons and the cat will perform multiple jumps from pipe to pipe in a very accurate way. We are indeed more-than-human.

All these things are heavily supported by the level design of *Stray*. Christopher W. Totten argues that level design in general is the primary tool for communication between game designers and players (cf. Totten 2014, 42). While in a traditional sense the design of level architecture means to create spaces for interactions, atmospheres, narrative information and the distribution of resources, the specific approach of level design in *Stray* is rather more ambitious: It is a level design for being catty.

The architecture of the historical space of the Kowloon Walled City and its engraved spacial logic and actions are the perfect set for being a cat. Its nested alleys, its dark places, the verticality of its building structures and the vast number of things lying around create

a somehow unclear setting, where the “right” path will reveal itself by being in situ. This situatedness ensures that we as cats do not follow a plan, but rather must rely on our intuition and reactivity to survive in the city. Furthermore, the many objects that are related to the historical site form a perfect construction kit for level designers: pipes to walk on; grids to climb; rugs to scratch. These objects are no simple backdrops for an exotic setting, but rather support the idea of being a cat and doing cattish things. To progress through the city, you need to climb, dig, jump, crawl, etc. in very tight and small spaces larger species (like *homo sapiens*) could not reach: You need to be a cat.

Besides these architectural elements you can interact with a variety of things: As cat you throw down paint buckets – sometimes to open a new passage, more often to have just fun. You stomp on keyboards to create an acoustic piano sequence; you play with the TV remote to switch on the television; and you walk on bookshelves where the books are falling. All these kinds of interaction are not solely a device for traversing through the narrative arc of the game, but rather to support the idea of being a cat, being in situ and experience as a player the living world of a cat. All the objects and architectural structures are designed to support this more-than-human being in the world and *Stray* communicates this game experience via its unique level design to the players.

### **Impulses for the design of pedagogical scenarios – Focus “Level design for being catty”**

The design of the levels in the walled city can also be analysed at school or university by learners of different ages. Within the narrative, the city was originally developed by humans (who are not present there anymore when the game’s story starts), but most areas the cat is able to reach, and walk could not be discovered and entered by human persona or the A.I. protagonists of humanoid shape. One could think of guiding questions like the following for analysis:

- *What makes the setting of Stray special?*
- *Do you feel that the story was also possible with a human protagonist? Why/Why not?*
- *Do you know a novel, film, game, or another story with a similar setting with a human or another animal protagonist? Can you compare them?*
- *What are advantages and disadvantages of being a cat in this specific and dangerous game setting?*

### Counting real cats around *Stray*

Apart from the real cats of the producing team inspiring the handmade cat animations of *Stray*<sup>10</sup>, there are more real-life cat connections of *Stray*. One real cat layer is that of other digital context, cat content on social media. Cats playing, cats walking on keyboards, cats jumping, cats purring, cats meowing can frequently be seen online.<sup>11</sup> Cats seem to be everywhere where human beings are, sometimes in the way, but adored most of the time (or at least that is the narrative which private social media channels are successfully selling). Whether or not *Stray* partially deconstructs this – often problematic – imagery of cat-human-interaction, it is part of this cat age of online media, and the trap of being lured to reproduce popular social media cat pictures in a cat video game is something to be acknowledged.

A second real cat layer is the level human association of real-world cat experience. When reading into online forums, scrolling through YouTube comments, or reading articles about *Stray*, it appears in high frequency that connections to real cat companions or real stray cats are made. People from zoology refer to *Stray* while filming themselves for game walk-throughs to be shared on YouTube (e. g. Gamology 2022) or start musing about their allergy to cats (cf. Reinke 2022). Youtubers upload a real cat's reaction to the game (e. g. Tok Plugg 2022). The producers also mention the possibility that players might think about adopting a stray cat after playing the game (cf. Martin-Raget qtd. in McClure 2022) and last, but not least, among the several mods<sup>12</sup> for *Stray*, there is also a very popular one enabling players to integrate real cat companions into the game (cf. Lee 2022). So, next to other nonhuman animals like red pandas and puppies, integrated into this game's world through modding since 2022, very many real cats have entered *Stray*. Finally, throughout the various comments about *Stray* online it is also easy to find many dealing with emotional involvement, especially about the loss of real cat companions<sup>13</sup>.

### Impulses for the design of pedagogical scenarios – Focus “Counting real cats around *Stray*”

This layer of the game can also be explored by adolescent or adult learners after seeing sequences of the game (as videos or in actual playing if possible). In close-reading processes they might have a look at focus questions like:

10 Motion picture was not used for this game, so potential trouble from animal ethics or animal rights perspective related to motion picture (cf. Dreyer / Hawranke 2020) is also not present.

11 In the work of the artist collective NEOZOON you can see the absurdity of human-animal relationships, for example in MY BBY 8L3W (2014).

12 In general, the term “mod” refers to the practice of creating extension to existing games in order to alter the designed game experience. These modifications are produced by player communities and shared for free via webspace with other players. For a definition see for example Christiansen (2012, 30).

13 See comments to YouTube like *Stray's true ending (meow) discovered...* (sdk 2022).

- *Does Stray remind you of on-line cat content like videos of real cats? Where do you see differences or similarities between the way the cat appears in this game?*
- *Please do some research on the reception of Stray online. How is the game related to real cats in discussions or reactions? What do you think about it?*

### Capitalist cat cuteness?

The idea of selling cute response effects related to a medially omnipresent species *like felis catus* must be addressed when looking at cat representation in *Stray*. There is no empirical research about this so far, but it would surely be an interesting question. When used in public media, cuteness is often used to accuse pictures or narratives of kitsch and simplification about animal pictures and as such, for example putting negative labels on nonhuman animal photography (cf. Baker 2001, 193).

As mentioned before, *Stray* includes various moments where players can do catty things without any purpose. These actions would sometimes include cat moments which could be linked to similar YouTube content, like throwing down objects, walking a piano or cuddling with robots (like they would previously be seen with humans).

The cats in *Stray* and especially the cat protagonist in focus never interact with human beings (as human beings have probably died out, at least in the region where the game is set), but they do interact with A.I., the antagonistic Zurk species, and other cats. Without any question, *Stray* creates scenes and pictures showing a relaxed atmosphere including purring, sleeping or physical closeness of the cat with other beings. Many online cat-videos show actions like throwing cups or sleeping in shelves and walking on computer keyboards appear as well. This might easily lead to the accusation or repeated strong anthropocentrism. However, looking closer, there is more ambiguity to it: Since human framing through metadata so crucial for social media (human comments, clicks etc.) are missing in *Stray*, the actions of the cat protagonist are intradiegetically cut from any humanoid world context.

Of course, the A.I. personae in *Stray* resemble human protagonists in many ways but they almost never bother with the cat's anarchistic behaviour in their flats. The typical verbal and nonverbal reactions of humans are missing here, no catchy title, no voiceover, no clicks, the catty behaviour does just happen on the run. This cat behaviour fulfils specific functions in *Stray* which do not only transport ideas of the cute and familiar; they also encourage to act playfully regardless of the inner-game missions at many times. It is not about fulfilling the mission, but just about enjoying being a cat (or trying to).

This seems to be one basic message of the narrative: Cats do what they do. Without listening to human worries about expensive musical instruments, computers, or other material objects dear to human beings. To a cat, these objects only make limited sense: In *Stray*, some of them inherit information (paper pages, computer screens, walls) but in the end of the day, the cat is done with them once their purpose is fulfilled.

Material objects remain objects and often meaningless. Ironically, especially the computers in this computer and video game are scratched, hacked, and destroyed even as missions to progress in the game. While sheets of music make a difference (they are meaningful to a guitar playing A.I. protagonist, who helps the cat), most of the game setting and beautifully decorated flats remain exactly this for the cat: decoration, meaning perfect scratching spots. Especially this destructive cat behaviour is constantly repeated, and it seems to form a subversive counter-narrative to human domestic spheres of human capitalist cat-design, where so-called domestic cats usually have limited approach to specific scratching furniture matching the current trend colours of the season.

The advertising trailer for the game's release on the Xbox platform in summer 2023 refers to exactly this behaviour, again celebrating it as charming and cat-typical (cf. Xbox 2023). However, in this trailer the A.I. robot confusingly reacts like a human when showing panic in his facial expression once the cat starts to gently kick the Xbox gamepad on the table, so there presumably is a clear reference to the human-cat relation here, which might also be read ironically (as throughout the game itself, nothing like this would happen). To put it into a nutshell, the cat represented in *Stray* cannot be viewed without at least thinking about other medial cat pictures but is far from being limited to human concepts of cuteness.

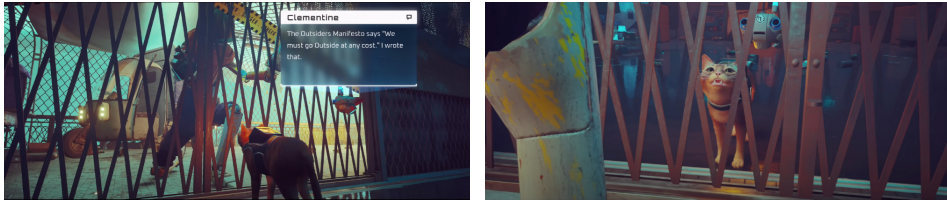
### **Impulses for the design of pedagogical scenarios – Focus “Capitalist cat cuteness?”**

Questions for analysing these phenomena of representation might look like these:

- *The cat of Stray meows and communicates with the nonhuman surrounding of the game all the time. Do you think the feelings of playing the cat protagonists would have been similar with another nonhuman animal species like a domestic dog or a wild small animal like a squirrel, a rat, or others? Give reasons for your answer.*
- *The cat often brings a little chaos into the flats and places it discovers. It scratches objects, throws objects down and sometimes even destroys things. At times, this has to do with a mission, but mostly, it is just fun for the cat and the player. How do you feel about it? Does this help to develop a really cat-like atmosphere for you as a player / viewer, or is it rather selling cute content like on platforms like YouTube?*

### **A.I. altruism and drone despair**

When discussing both real-life and fictional friendships or relationships with nonhuman animals, the risk of being ridiculed or not taken seriously (e. g. often embedded in the adultistic idea that nonhuman animal characters would be linked to fiction for young audiences) often seems immanent (cf. Baker 2001, 174 f.). Hannah Monroe criticizes underlying concepts of such kinds of human stigmatization as intersectional:



Panel 1. The robot Clementine's sacrifice for the greater good – the cat and B12 may continue their way towards the outside (Screenshots by the authors)

"The devaluation of people's friendship with nonhuman animals, in comparison to those with humans, is rooted in the belief that we cannot have equally meaningful interactions with nonhuman animals, because they are regarded as socially less important. We need to think critically about both the speciesism and the ableism embedded in narratives around human and non-human animal friendships." (Monroe 2019, 67)

Human players find several cross-species entanglements and emotional intersections of *Stray's* posthuman world. Nonhuman animals and A.I. cannot be read as dichotomic to human beings with just few exceptions (like simpler A.I. or the Zurk, while both could still be critically addressed in this regard as well). A.I. and the cat are acting intentionally and fulfilling complex missions together, they show complex emotional relationships and manifold feelings, they have dreams, traumata, family bonds, fears and goals and they are living in a cosmos without the physical presence of any humans. Marvin Madeheim understands the link between different species and A.I. personae as "clever decision [...] to let cat and drone act as a tandem. Thanks to the drone companion the cat can be wholly animal. There is no need (or only a bit) for anthropomorphization to make the animal an attractive gaming figure." (Madeheim 2022; translation SW, TH) He goes on describing how the cat could act in an "animal way" because the drone becomes a figure guiding the narrative, collecting memories and, as one might add, explaining the world in which the cat is trapped. The empathy between cat and drone as well as the cat's ability to deal with the human and robot language, translations by the drone etc. and the cat's "readiness for helping" (ibid.). It is well possible to disagree with Madeheim here, especially about what could be read as cross-species empathy-related behaviour, since cross species assisting and caring, even adopting actions have been documented in many cases. But understanding Madeheim in the sense of being astounded how the cat can receive abstract communication patterns and focalize (with or through B12) complex content, makes anthropomorphism seem nearby.

Still, seeing B12 and the cat as a "true tandem" since they were also physically connected through the drone pad on a backpack the cat wears until the separation of the two protagonists during the end sequence, enables us to understand them in a symbiotic way. B12 helps the cat with many interactions with the droids and making sense of the world while the cat is physically superior and much stronger than the drone. Since they have quickly realized that their shared purpose is to get out, a pragmatic situation is the base of their

relationship. Different to parts of Madeheim's reading, the authors would see the cat as intentional agent first in this context.

B12 and the cat share an interwoven life from then on. Although B12 is the communicative base, the cat is the one to finally decide and control where to go, what to do and when. In contradiction to B12 (basically collecting memories of previous human history around the city closed to the outside world), many other A.I. like the robots living in the slums or the upper city parts move and decide more freely and have their own ideas and thoughts about their world. They can build up their own philosophies and some are dreaming of the outside, a world full of green, water and plants like they have seen on, possibly human, photographs hanging around in many robot flats. Some of the robots have written an "outsider's manifesto" longing for sunlight and nature outside the walled city.

Problems of pollution (huge masses of trash and pollution degrees of the fictional walled city) and criticism at science or bioengineered "solutions" of humans are a major part of the narrative of *Stray*. The failed laboratory approaches of human science led to the mutation and increase of the Zurk population as destructive force. But science is not ultimately the bad thing here because the robots also use it. Their scientific attempts using UV light as defence against the Zurk in fusion with interspecies cooperation between A.I. beings and the cat eventually leads to the way out so many agents within the story of *Stray* were longing for.

By these means, in *Stray*, we find narrative links between many different beings, including the cat, A.I. entities and plants playing a role. The plants in the walled city are taken care of by the robots despite the absence of humans, who initially had brought them there. Science has different connotations, potentially leading to fatality, yet also solutions.

While plants (said to be developed as independent from sunlight even though UV lights seem to be at some places without being addressed) are to be found in almost all places of the game, whenever social and positively connotated interaction happens (in the outside world, where the cats live together as in the robot communities of the slums and city), the Zurk live in the canal system and between different stages of the city where no plants or other living exist. Around their nests, slimy organic structures reminiscent of fungal webs are to be discovered while the collective behaviour of the Zurk like one organism leads to strong connotations of infection.

It is also interesting that plants are almost completely absent in the city parts next to the command station close to the city's sealed roof, where many guardian robots patrol. On this level, drones and guardian robots are in control of the rest of the robot society, still obeying to the historical human command to not open the gates. It is well possible, that the plants in the game are also indications of A.I. dreams (about the outside world) in a symbolic sense for freedom, self-reflectivity and philosophy, contrasting to the upper level where some robots have never stopped cleaning the glass wall of the watch tower in the control station for ages since this had been their last command.



Panel 2. The second sacrifice: The player can decide how long this moment of grief lasts (Screenshots by the authors)

As the cat mainly interacts with the personae showing high levels of A.I., emotional bonds are developed from both parts. There are many situations stressing this, but there are two moments of A.I. self-sacrifice during the final period of the narrative which can serve as examples of this interspecies connection: The first one happens when Clementine, a robot and part of the “outsider” group, helps the cat and B12 to leave by distracting violent other A.I. and thus separating from them. Clementine realizes that all the three of them cannot escape and she quotes from the *Outsiders Manifesto*: “The Outsiders Manifesto says ‘We must go Outside at any cost’ [sic!] I wrote that.” While explaining this to B12 and the cat, Clementine is kneeling to share eye contact. As a reaction, like most of the time, B12 does not react, but the cat does by meowing and looking at Clementine for several seconds, so the player receives the emotion without any further human words translating it. Clementine runs off to distract the hunters while the cat and B12 escape and proceed.

The second A.I. sacrifice is the most emotional moment of the game and close to its end. The cat and B12 are hacking and partially destroying the computer system of the command station. The drone body is not strong enough to stand through this without fatal damage and B12 knew this before starting the process. When B12 is already weakened, he tells the cat how sad it was that they could not see the Outside together and that the cat was the “best friend” B12 “could have asked for”. B12 explains the realization of its fate opening the city and thus, sacrifices the drone body and the incorporated personality and memories for both, the cat and a greater good.

The moment of grief after the loss of B12 is remarkable: Players experience a strong moment of sadness of the cat, running to the broken drone body, cuddling with it and curling up around it for a video sequence plus extra time (decided by the player) sleeping or resting next to the passed away A.I. character’s body. Although one might count a human spirit as part of B12’s memory and data system as a limited presence of homo sapiens in *Stray*, what players experience is not grief over or by human beings, but grief of a cat over an A.I. friend with whom he faced puzzles, music, sadness, stress, adventure, and death itself. This is something truly unique and special so far and offers lots of food for thought.



## A cat blinking – learning from and with *Stray*

As Cary Wolfe writes, “[t]he work of art, to put it succinctly, is radically contingent and, at the same time, constituted by internal necessity” (Wolfe 2010, 276). For the authors, *Stray* is a piece of art in its story and design, enabling players to move beyond human perspective and perception. Through lenses of various disciplines including media pedagogy, it enables human players to reflect on human-nonhuman relationships in manifold ways.

In institutional learning context like schools or universities, taking over an “other’s” perspective of nonhuman protagonists within *Stray* as stepping in one’s shoes could be also used creatively, narratively, but also from ethological or ethical perspectives. Possible subjects could involve (not only) informatics, biology, language learning or philosophy.

The authors have already used *Stray* as an example in their own seminar and education contexts with adults, but it would surely be possible to include at least video sequences of it in school lessons for teenagers and young adults as well. One could think of narrative strategies and points of view (e. g. in language classes), contexts like (dystopian) future visions, or animal ethics in art and philosophy to name just a few. Also, the representation of the cat features, sounds, and movements could be analyzed in subjects like biology and compared to cat appearances (real and fictional) in other areas like social media, films, or novels.

### Impulses for the design of pedagogical scenarios – Focus “Learning from and with *Stray*”

Questions to discuss with learners facing exemplary scenes of the game linked to Human Animal Studies could be involve:

- *Where and how is the human in Stray? What does “human” or “animal” mean?*
- *Where are connections between A.I., nonhuman animals and humans/human animals?*
- *Do you think that clear distinctions are possible? (Why/Why not?)*
- *Why do you think humans are absent in Stray?*
- *How do you understand this in the plot of the game vs. what could have been the producers’ reason to choose nonhuman protagonists?*
- *How do you imagine a world where there are no humans left?*

### Fine

Despite the choice of casting a cat, as a globally famous species linked to human living scopes of and often emotional companionship with *Anthropos*, a light-hearted cat story remaining with human ideas of cuteness alone is surely not what *Stray* grants its human players. Being forced to take over a catty perspective in physics and worldview and thrown out of this in the end of the game does something which is so far unusual for games to



Panel 3. Blink and bye – narrative and focalisation levels splitting just before the end (Screenshots by the authors)

players. The seemingly familiar and close animal, often labelled as companion or beloved family member, now just previously guided through all the puzzles, quests and dangers, does *not* allow us to have further insight here: The story is over for the human gaze, no more looking at the animal, no purring re-union of the cat group we encountered at the beginning of the game. The Disney-socialized authors of this small human text assume were not the only ones who might, without expecting it, have hoped for such a kind of longer happy ending sequence of this cat-centred narrative:

Experiencing detailed views of the green, sunny, vivid “Outside” only to be seen briefly in the beginning should be the reward for the efforts.<sup>14</sup> Maybe even getting together as cat group again (surely, they all have waited for the lost son to return, haven’t they?!), purring and gently cleaning each other in the green sunny outside space again, before curling up in a safe space seeing the sun go down – but it is not what players get.<sup>15</sup>

14 As one YouTuber says: “You better show me the [...] world!” (jacksepticeye 2022) Eventually, he sees positive how it really ends and, while the credits are playing, muses about global warming, approaches from science to deal with plastic waste and human-made apocalypse.

15 See sdk (2022): The YouTuber calculates a map of the walled city of the game in order to ensure viewers that “home is only a 20 seconds run to the right and in the closing shot, this is exactly the direction Stray heads off to” and many comments react happy and emotionally to this.

This is a key moment, in which *Stray* does exactly what YouTube cat videos do not – neglecting the human stalking, leaving part of a cat’s world a secret, letting the cat go wherever the cat wants and ensuring us, the players that it was none of our business any longer. One blinking of the cat’s eyes, at least, is a sweet farewell players might like to read as indication of trust or affection. At the same time, this beautiful eye signal and most intense extreme-close-up of the cat’s face to be encountered throughout the game, is also clearly marking something else: “I was never you. I am aware of you, your gaze, and here your participation in *my story* ends.” Afterwards, the cat is off to the green, walks out of the screen as if it was a theatrical stage and thus, from a human point of view, behaving as catty as a real cat could.

While crediting the beauty, elegance and complex Science Fiction of the game, *Stray* should especially not be underestimated from perspectives of Critical Animal Studies and media pedagogy. The line between human animal and cat, that is for sure, continues to exist. But this is, at least on an intradiegetic level, chosen by one person: the cat. (End. And no “meow”.)

## Bibliography

### Primary Literature

- BlueTwelve Studio (2022a): *Stray*. PC. Annapurna Interactive: West Hollywood.  
BlueTwelve Studio (2022b): *Stray*. Playstation 5. Annapurna Interactive: West Hollywood.

### Secondary Literature

- Abend, Pablo; Hawranke, Thomas (2016): Deep Hanging Out mit dem vermeintlich Wilden. Tier-Mensch-Beziehungen im Computerspiel. In: Tierstudien 09/2016, Themenheft Tiere und Unterhaltung (ed. by Jessica Ullrich and Aline Steinbrecher), 133–144.  
Arif, Shabana (2022): It turns out that *Stray*’s cryptic language is just a cipher – here’s how to decode it. In: Techradar.com. First published: 27.07.2022. URL: <https://www.techradar.com/news/it-turns-out-that-strays-cryptic-language-is-just-a-cipher-heres-how-to-decode-it> (Access: 08.02.2024).  
Baker, Steve (2001): *Picturing the Beast. Animals, Identity and Representation*. Urbana: University of Illinois Press.  
Bailey, Elisabeth Tova (2010): *The Sound of a Wild Snail Eating*. Chapel Hill: Algonquin Books.  
Cassidy, Rebecca (2007): Domestication Reconsidered In: Cassidy; Rebecca; Mullin, Molly (Eds.): *Where the Wild Things Are Now. Domestication Reconsidered*. London: Routledge, 1–25.  
Chang, Alenda Y. (2020): *Playing nature. Ecology in video games*. Minneapolis: University of Minnesota Press.  
Christiansen, Peter (2012): Between a Mod and a Hard Place. In: Champion, Eric (Ed.): *Game mods. Design, theory and criticism*. ETC Press, 27–50.  
Dobrin, Sidney; Kidd, Kenneth (2004): *Wild Things. Children’s Culture and Ecocriticism*. Detroit: Wayne State University Press.  
Dreyer, Pascal Marcel; Hawranke, Thomas (2020): Capturing the Wild In: Tierstudien 18/2020, Themenheft Tiere und Medien/Tiere als Medien (ed. by Jessica Ullrich), 107–108.

- Gamology: Zoologist REACTS to Stray. First published: 09.11.2022. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=C1fsVcxTe88> (Access: 08.02.2024).
- Goga, Nina; Guanio-Uluru, Lykke; Hallås, Bjørg Oddrun; Nyrnes, Aslaug (2019) (Eds.): *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures*. London [et al.]: Palgrave Macmillan.
- Gunkel, David J. (2012): *The Machine Question. Critical Perspectives on AI, Robots, and Ethics*. Cambridge: MIT.
- Hawranke, Thomas; Weber, Tabea Sabrina (2023): Primal Satisfaction. Haiperspektiven im Computerspiel. In: *Tierstudien* 23/2023, Themenheft Ozean (ed. by Jessica Ullrich), 77–87.
- jacksepticeye: ENDING | Stray – Part 3 (END). First published: 22.07.2022. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=Zql\\_ebgOAS4](https://www.youtube.com/watch?v=Zql_ebgOAS4) (Access: 09.02.2024).
- Jański, Krzysztof (2016): Towards a Categorisation of Animals in Video Games. In: *Homo Ludens* 1(9), 85–101.
- Lee, Jonathan (2022). Players are putting their own pets into 'Stray,' the cat video game. In: *The Washington Post*. First published: 26.07.2022. URL: <https://www.washingtonpost.com/video-games/2022/07/26/stray-mods-cat-skins/> (Access: 08.02.2023).
- Madeheim, Marvin (2023): Stray. In: *KinderundJugendmedien.de*. First published: 13.09.2022. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/computerspiele/6484-bluetwelve-studio-stray> (Access: 07.07.2023).
- Madsen, Hayes (2022): Stray producer on how a design limitation led to being "utterly inspired". The cat's out of the bag. In: *Inverse*. First published: 23.06.2023. URL: <https://www.inverse.com/gaming/stray-cat-game-robots-interview> (Access: 10.01.2023).
- McClure, Deven (2022): Swann Martin-Raget Interview: Stray. In: *Screenrant*. First published: 22.06.2022. URL: <https://screenrant.com/swann-martin-raget-interview-stray/> (Access: 08.02.2024).
- Monroe, Hannah (2019): Post-Structural Analyses of Conformity and Oppression: A Discussion of Critical Animal Studies and Neurodiversity. In: Nocella II, Anthony J.; George, Amber E.; Lupinacci, John (Eds.): *Animals, Disability, and the End of Capitalism*. New York: Peter Lang, 59–70.
- NEOZOON (2014): MY-BBY-8L3W. URL: <https://www.neozoon.org/MY-BBY-8L3W> (Access: 09.02.2024).
- Reinke, Eleen (2022): Stray ist der beste Grund, sich eine PS5 zu kaufen. Oder: Warum ich in Stray nur schlafen will. In: *GamePro*. First published: 22.07.2022. URL: <https://www.gamepro.de/artikel/kolumne-stray-bester-grund-fuer-eine-ps5,3382746.html> (Access: 22.07.2022).
- sdk (2022): Stray's true ending (meow) discovered.... First published: 02.08.2022. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tEOEcZQHbo> (Access: 09.02.2024).
- Sis, Jiang (2022): Stray Falls Into The Usual Orientalism Pitfalls Of The Cyberpunk Genre. In: *Kotaku*. First published: 25.06.2022. URL: <https://kotaku.com/stray-game-annapurna-interactive-cat-cyberpunk-1849328820> (Access: 08.02.2024).
- Slovic, Scott (1996): Nature Writing and Environmental Psychology. The Interiority of Outdoor Experience. In: Glotfelty, Cheryl; Fromm, Harold (Eds.): *The Ecocriticism Reader*. Athens: University of Georgia Press, 351–370.
- TokPlugg (2022): Cats React to Stray Cats Video Game Compilation. First published: 20.07.2022. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_yFcCFZkvs](https://www.youtube.com/watch?v=_yFcCFZkvs) (Access: 08.02.2024).
- Totten, Christopher W. (2014): *An architectural approach to level design*. Boca Raton [et al.]: CRC Press.
- Tyler, Tom (2022): *Game. Animals, videogames, and humanity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Wirtanen, Josh (2022): I Completely Decoded Stray's Code Language; Here's a Guide to Deciphering It. In: HALF-GLASS GAMING.com. First published: July 19, 2022. URL: <https://halfglassgaming.com/2022/07/i-completely-decoded-strays-code-language-heres-a-guide-to-deciphering-it/> (Access: 08.02.2024).

Wolfe, Cary (2010): What is Posthumanism? Minneapolis: University of Minnesota Press.

Xbox (2023): Stray Coming to Xbox. First published: 29.06.2023. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ExIWRqqlv2U> (Access: 08.02.2024).

## Autor:innenverzeichnis

**Grit Alter** ist Professorin für Fachdidaktik Englisch im Primarbereich an der Pädagogischen Hochschule Tirol, Österreich. Ihre Forschungsthemen schließen kritische Lehrwerksanalyse, Curriculum Studies, narrative Forschung zu lernförderlichen Lehrpersonen sowie Hochschuldidaktik und Schul- und Unterrichtsqualitätsentwicklung ein.

**Jennifer Bloise**, M.Ed., ist Doktorandin am Lehrstuhl für die Didaktik der Politischen Bildung an der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (Standort Kaiserslautern). Im Kontext politischer Bildung promoviert sie zu Vorstellungen von Schüler:innen zum Mensch-Tier-Verhältnis. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt liegt in der kritischen politischen Datenbildung.

**Ana Dimke**, Prof. Dr., HBK Braunschweig, Präsidentin (mit Doktorand:innenkolloquium), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kunstpädagogische Human-Animal Studies, Cultural-Animal Studies, Kunstdidaktik, Kunsttheorie, Kunst der Moderne und Gegenwartskunst und ihre Vermittlung, insbesondere Marcel Duchamp.

**Thomas Hawranke**, Ph.D., ist Professor für Motion Design und Animation an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

**Christian Hoiß**, Dr. phil., ist Akademischer Oberrat am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf kulturwissenschaftlichen Zugängen im Sprach- und Literaturunterricht, mediendidaktischen Implikationen des digitalen Wandels sowie einer fachdidaktischen BNE-Forschung.

**Elisabeth Hollerweger**, Dr. phil., ist als Senior Lecturer an der Universität Bremen tätig und leitet dort das Bremer Institut für Bilderbuchforschung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Ecocriticism / Kulturökologie, nachhaltigkeitsorientierte Literaturdidaktik, Bilderbuchforschung.

**Andreas Hübner**, Dr. phil., Abteilung Didaktik der Geschichte, Historisches Seminar, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichtsdidaktik, Geschichtstheorie, Global- und Kulturgeschichte, historische Tier- und Umweltforschung, Anthropozän.

**Sebastian Ihle**, M.Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Politische Bildung an der Universität Potsdam. Im Rahmen seines Promotionsprojekts untersucht er, wie Bildungskonzepte für den Politikunterricht aussehen müssen, die wirkungsvoll die Perspektiven der Animal Studies reflektieren. Zudem stellt die politikdidaktische Perspektive auf Bildung für nachhaltige Entwicklung ein weiteres Forschungsinteresse dar.

**Michael Penzold**, Dr. phil., LMU München, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie des Deutschen als Zweitsprache, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Holocaust Education, Szenisches Spiel, Deutsch als Zweitsprache, Märchendidaktik (Schwerpunkt: afrikanische Märchen).

**Michael Reichelt**, Dr. phil., ist derzeit Vertretungsprofessor für Deutsch und Deutschdidaktik in der Primarstufe an der BTU Cottbus-Senftenberg. Zuvor hat er u. a. in der Fachdidaktik Deutsch der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, als Lehrer in Berlin und DAAD-Lektor in Odessa (Ukraine) gearbeitet. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die Namenkunde-Didaktik, die deutsche Kinder- und Jugendliteratur, Diskurse aus den Bereichen von Sprache und Präjudiz, die Interpunktionsdidaktik sowie das Lernen an außerschulischen Lernorten.

**Mieke Roscher**, PD Dr., Lehrgebiet für Sozial und Kulturgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Tier-Mensch-Verhältnisses, Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte sind Tiergeschichte und Human-Animal Studies, Geschlechtergeschichte, Geschichte Großbritanniens, Kolonialgeschichte, NS-Geschichte sowie Geschichte Sozialer Bewegungen.

**Bianca Schinabeck**, Studentin an der LMU München und Unterricht an der Montessori-Schule Dachau, Schwerpunkte in der interkulturellen Märchendidaktik und im Bereich afrikanische Märchen.

**Jan-René Schluchter**, Dr. phil., ist Akademischer Oberrat an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Medienpädagogik. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Medienpädagogik und Inklusion/ Inklusive Bildung, Medienpädagogik und Nachhaltigkeit/ Bildung für nachhaltige Entwicklung, Film/Bildung, Animal Studies.

**Berbeli Wanning** ist Professorin für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Universität Siegen und Leiterin der dortigen Forschungsstelle Kulturökologie und Literaturdidaktik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Ecocriticism / Kulturökologie, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Literaturgeschichte, sowie themenorientierte Literaturdidaktik.

**Clara Wanning** erwarb einen Masterabschluss in Ästhetik mit den Schwerpunkten Philosophie, Literatur und Medien an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In ihrer Masterarbeit beschäftigte sie sich mit Pferdefiguren in Literatur und Film. Darüber hinaus forscht sie zur Gegenwartsästhetik und Populärkultur.

**Tabea Sabrina Weber**, M.A./M.Ed., ist freiberufliche Kunstvermittlerin und Doktorandin an der Universität Bielefeld. Sie lehrte bisher an den Universitäten Bielefeld und Paderborn sowie an der Stiftung Tierärztliche Hochschule Hannover. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Narrative von Mensch-Tier-Beziehungen in verschiedenen Medien und Ecocriticism.