

Wesely, Carmen

Kinderliteratur und der Blick von Kindern in die Zukunft. Inwiefern ermöglichen Kinderromane das emotionale Erleben von Hoffnung?

Potsdam : Universität 2026, iv, 95 S. - (Prima(r)! – Abschlussarbeiten der Grundschulpädagogik Deutsch; 1) - (Masterarbeit, Universität Potsdam, 2025)



Quellenangabe/ Reference:

Wesely, Carmen: Kinderliteratur und der Blick von Kindern in die Zukunft. Inwiefern ermöglichen Kinderromane das emotionale Erleben von Hoffnung? Potsdam : Universität 2026, iv, 95 S. - (Prima(r)! – Abschlussarbeiten der Grundschulpädagogik Deutsch; 1) - (Masterarbeit, Universität Potsdam, 2025) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357901 - DOI: 10.25656/01:35790; 10.25932/publishup-70379

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357901>

<https://doi.org/10.25656/01:35790>

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
Internet: www.pedocs.de

Carmen Wesely

Kinderliteratur und der Blick von Kindern in die Zukunft

Inwiefern ermöglichen Kinderromane das
emotionale Erleben von Hoffnung?



Carmen Wesely

Kinderliteratur und der Blick von Kindern in die Zukunft

Inwiefern ermöglichen Kinderromane
das emotionale Erleben von Hoffnung?

Universität Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universität Potsdam 2026

Die Schriftenreihe Prima(r)! – Abschlussarbeiten der Grundschulpädagogik Deutsch wird herausgegeben von Julia Kruse und Timo Ahlers

Carmen Wesely, Universität Potsdam, Department Grundschulpädagogik, <https://orcid.org/0009-0002-6982-0704>

Masterarbeit im Masterstudiengang Lehramt für die Primarstufe – Deutsch, Universität Potsdam, 2025

Erstprüferin: Dr. Monika Hernik-Młodzianowska

Zweitprüferin: Dr. Julia Kruse

Datum der mündlichen Prüfung: 27.07.2025

Deckblattgestaltung: Kristin Schettler

Umschlagabbildung: Markus Herzog (stock.adobe.com)

Alle Nutzungsrechte liegen bei der:m Autor:in. Copyright-Jahr 2026.

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

<https://doi.org/10.25932/publishup-70379>

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	iii
Tabellenverzeichnis.....	iv
1 Einleitung.....	1
2 Der Blick (der Kinder) in die Zukunft.....	4
2.1 Gedanken und Gefühle zur Zukunft	4
2.2 Aktuelle Forschungsergebnisse zur Zukunftssicht von Kindern	6
2.2.1 Gesellschaftliche Ängste der Kinder.....	9
2.2.2 Persönliche Ängste der Kinder	11
2.3 Zukunftskompetenzen von Kindern	13
3 Hoffnung	17
3.1 Definition von Hoffnung	17
3.2 Entstehungsbedingungen von Hoffnung.....	21
3.3 Wirkung von Hoffnung	22
3.4 Förderung	25
4 Kinderliteratur als hoffnungsförderndes Medium	27
4.1 Literarische Auseinandersetzung mit der Zukunft	27
4.2 Literatur und Emotionen	29
4.3 Hoffnung in und durch Kinderliteratur.....	32
5 Zusammenfassung und Ableitung der Leitfrage	37
6 Analyse ausgewählter Kinderromane	40
6.1 Angebot zur Übernahme des Hoffnungserlebens der Figur(en).....	41
6.1.1 „Adresse unbekannt“	42
6.1.2 „Der Junge aus der letzten Reihe“	45
6.1.3 „Der verschwundene Wal“	49
6.1.4 Vergleich der Romane	52
6.2 Entwicklung der Hoffnungsemotion im Verlauf der Handlung.....	54
6.2.1 Miterleben der Hoffnungsdynamik.....	56
6.2.2 Informationsgabe und Hoffnungsdynamik	60
7 Diskussion und Fazit.....	68
Literaturverzeichnis.....	75
Primärliteratur	75
Sekundärliteratur	75
Anhang	85

Hoffnungskurve „Adresse unbekannt“	85
Hoffnungskurve „Der Junge aus der letzten Reihe“	88
Hoffnungskurve „Der verschwundene Wal“	91
Prima(r)! – Abschlussarbeiten der Grundschulpädagogik Deutsch	95

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Ansatzpunkte von Literatur im Hoffnungsprozess	38
Abbildung 2:	Hoffnungskurve zum Buch „Adresse unbekannt“	85
Abbildung 3:	Hoffnungskurve zum Buch „Der Junge aus der letzten Reihe“	88
Abbildung 4:	Hoffnungskurve zum Buch „Der verschwundene Wal“	91

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Gesellschaftliche Ängste der Kinder (Ergebnisse verschiedener Studien)	10
Tabelle 2:	Persönliche Ängste der Kinder (Ergebnisse verschiedener Studien)	12
Tabelle 3:	Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Adresse unbekannt“	85
Tabelle 4:	Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Der Junge aus der letzten Reihe“	88
Tabelle 5:	Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Der verschwundene Wal“	91

1 Einleitung

Weniger als 80% der Kinder blicken heutzutage noch sorglos in ihre Zukunft (Eppinger et al. 2024, 134; Robert Bosch Stiftung 2024, 25). Die Zeit der unbeschwertten Kindheit scheint damit vorbei. Neben persönlichen Ängsten, wie der Angst vor schlechten Noten, sind es vor allem gesellschaftliche und politische Themen, wie der Klimawandel oder Kriege, die in den Kindern mit Blick auf die Zukunft negative Gefühle auslösen und sie zunehmend in ihrem psychischen Wohlbefinden belasten (Kaman et al. 2024, 2).

Diese aktuellen empirischen Befunde machen deutlich: Es ist notwendig, den Kindern im Verlauf der Schulzeit nicht nur das fachliche und praktische Wissen zu vermitteln, das ihnen hilft, sich in der Welt zurechtzufinden und diese in Zukunft mitzugestalten, sondern ihnen auch Werkzeuge an die Hand zu geben, mit denen sie ihren negativen Zukunftsgefühlen begegnen und trotz dieser konstruktiv in die Zukunft blicken können. Aus diesem Grund werden emotionale Kompetenzen wie Empathie und emotionale Kontrolle, die dazu beitragen können, bewusst mit negativen Gefühlen umzugehen, als wichtige Zukunftskompetenzen angesehen (Höckel 2024, 29; Kankaras & Suarez-Alvarez 2019, 44f.). Darüber hinaus wird auch das Empfinden von positiven Emotionen als förderlich für das Wohlbefinden beschrieben (Fredrickson & Joiner 2002, 175) und sollte daher angeregt werden, um die Lebensqualität zu verbessern. Zu diesen Empfindungen, die den Umgang mit der Zukunft positiv beeinflussen können, gehört die Emotion Hoffnung, der neben einer positiven Wirkung auf das Wohlbefinden (Fredrickson & Joiner 2002, 175; Gallagher 2018, 4) zugeschrieben wird, den Blick für neue Möglichkeiten zu öffnen (Krafft 2022, 4; Mayring 1992, 145) und handlungsanregend und motivierend zu sein (Fredrickson 2013, 4; Lazarus 1999, 666). Damit ist das Empfinden von Hoffnung nicht nur förderlich für die eigene Gesundheit, sondern auch für den Umgang mit zukünftigen Herausforderungen, der eine ebensolche offene und kreative Haltung zur Zukunft benötigt (Höckel 2024, 29). Folglich ist es nicht nur wünschenswert, dass die Kinder weniger Angst vor der Zukunft verspüren, sondern auch vermehrt Hoffnung empfinden.

Die Zahlen aktueller Umfragen, die zeigen, dass die negativen Gefühle der Kinder zur Zukunft immer weiter anzusteigen scheinen, und die weiterhin durch Krisen gekennzeichnete Weltlage geben jedoch wenig Anlass zu der Annahme, dass sich bald wieder eine hoffnungsvollere Zukunftssicht der Kinder entwickeln wird. Dazu trägt auch bei, dass die Kinder heutzutage Kenntnis über aktuelle Entwicklungen haben, entweder weil sie direkt danach suchen oder auch nebenbei davon erfahren (mpfs 2024, 50). Nur noch 29% der Kinder geben an, nicht über die neusten Nachrichten informiert zu sein (mpfs 2024, 50). Durch die hohe Prä-

senz schlechter Nachrichten liegt somit die Frage nahe, wie die Kinder überhaupt eine positive Sicht auf die (gesellschaftliche) Zukunft und somit ein Hoffungsgefühl entwickeln können, wenn sie dauerhaft negative Nachrichten rezipieren.

Mit dieser Frage wird sich in der Forschung seit den letzten Jahren vermehrt befasst und erörtert, ob und wie Hoffnung unterstützt und gelehrt werden kann. Das erhöhte Forschungsinteresse lässt sich beispielhaft an dem „Oxford Handbook of Hope“ (Gallagher & Lopez 2018) erkennen. Darin analysieren Marques und Lopez (2018, 117ff.) in ihrem Beitrag die Gemeinsamkeiten hoffnungsfördernder Programme und kommen unter anderem zu der Erkenntnis, dass Hoffnung durch den Rückgriff auf positive Erinnerungen genährt werden kann. Sie führen überdies an, dass fehlende eigene positive Erinnerungen durch Geschichten ersetzt werden könnten, die Vorbilder beinhalten und den Kindern erzählt werden (Marques & Lopez 2018, 123). Sie bringen damit literarische Texte als ein Medium der Hoffungsförderung in die Diskussion mit ein. Dies ist nicht die einzige Erwähnung von Literatur im Zuge der Hoffungsförderung; auch andere Autor:innen nennen das Medium des literarischen Textes im Zusammenhang mit Hoffungsförderung (vgl. z.B. Massey et al. 2021, 75). Ferner liegen bereits erste Forschungsergebnisse zur Wirkung literaturbasierter Hoffungsförderung vor; diese zeigen Erfolge in Form eines angestiegenen Hoffungsniveaus nach der Förderung (Lucas et al. 2019, 11). In den bisherigen Arbeiten wird sich jedoch meist mit den kognitiven Komponenten der Hoffnung befasst und weniger auf die emotionale Dimension des Konzepts eingegangen. Und das, obwohl gerade das Medium Literatur im Zuge des *emotional Turns* im Hinblick auf sein Potenzial für die Förderung emotionaler Kompetenzen eingehend betrachtet wurde und in diesem Zuge herausgearbeitet werden konnte, dass während der Lektüre literarischer Texte verschiedene emotionale Fähigkeiten trainiert (Kumschick 2012, 17) und Emotionen textseitig durch verschiedene Mittel dargestellt sowie in den Leser:innen ausgelöst werden können (Schwarz-Friesel 2017, 351f.). Es ergibt sich somit ein theoretischer Zusammenhang zwischen dem Medium Literatur und der emotionalen Dimension von Hoffnung, der in der aktuellen Forschungsliteratur noch nicht eingehend behandelt wurde. Dieser Forschungslücke möchte ich mich im Zuge meiner Arbeit annähern und betrachten, inwiefern literarische Texte das Potenzial in sich tragen, Hoffnung als Emotion darzustellen sowie in den Leser:innen auszulösen und auf diesem Wege eine Hoffungserfahrung zu ermöglichen.

Dazu werde ich im ersten Teil der Arbeit zunächst die theoretischen Grundlagen und Zusammenhänge aufarbeiten und aus diesen eine konkrete Leitfrage für die anschließende Betrachtung ausgewählter Kinderbücher ableiten. Dabei gehe ich auf theoretische und empirische Erkenntnisse zur Bedeutung und Konnotation der Zukunft für die Kinder ein, um zu erarbeiten, inwiefern die Zukunft im Denken und Sein der Kinder eine Rolle spielt und welche Kompetenzen sie für den konstruktiven Umgang mit zukünftigen Herausforderungen benötigen (Kap. 2). Anschließend wird das Konzept der Hoffnung theoretisch verortet und

es werden Möglichkeiten der Förderung erläutert (Kap. 3). Im Anschluss wird auf die mögliche Rolle des Mediums Literatur in der Hoffnungsförderung eingegangen. In diesem Zusammenhang werden die Erkenntnisse zur Bedeutung von Zukunft und Emotion in der Literatur sowie bisherige Ansätze zur literaturbasierten Hoffnungsförderung zusammengefasst dargestellt (Kap. 4). Aus diesen theoretischen Grundlagen werden mögliche Anknüpfungspunkte für die Hoffnungsförderung mithilfe des Mediums Literatur abgeleitet und eine konkrete Leitfrage für die anschließende Analyse formuliert (Kap. 5). In dieser werden dann drei ausgewählte Kinderromane exemplarisch analysiert, um einen Einblick in das Potenzial der Kinderliteratur im Bereich der Förderung der Hoffnungsemotion zu erhalten (Kap. 6). Die Ergebnisse dieser Betrachtung werden anschließend im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Beantwortung der Leitfrage sowie die zukünftige Forschung diskutiert (Kap. 7).

2 Der Blick (der Kinder) in die Zukunft

Um die in den folgenden Abschnitten dargestellten theoretischen und praktischen Überlegungen einordnen zu können, bedarf es zunächst einer theoretischen Verortung der betrachteten Zeitperspektive Zukunft. Erst wenn man eine Vorstellung darüber besitzt, wie Menschen mit der Zukunft umgehen und was Kinder mit Blick auf die Zukunft fühlen, lässt sich ableiten, inwiefern es notwendig und möglich ist, positive zukunftsgerichtete Gefühle zu erzeugen.

Als Zukunft wird gemeinhin der Zeitabschnitt verstanden, der, betrachtet man die Zeit als unterteilbares Konstrukt, auf die Gegenwart folgt und niemals erreicht werden kann, da er im Moment des Erlebens zur Gegenwart wird (Anselm & Antony 2023, 225). Folglich ist die Zukunft ein rein gedankliches Konstrukt, eine Imagination, die in der Gegenwart entsteht (Anselm & Antony 2023, 225; Miller 2018, 19). Auf diese Weise zeichnet sich die Zukunft dadurch aus, dass sie (alleinig) antizipiert werden kann (Abraham 2024, 69; Miller 2018, 19) und uns empirisch unzugänglich bleibt (Anselm & Antony 2023, 225). Aus diesem Grund kann kaum von *der* Zukunft gesprochen werden, da sie als Gedankenspiel unterschiedlicher Gestalt sein kann und veränderlich ist (Anselm & Antony 2023, 225; Baumeister et al. 2018, 234). Diesem Verständnis folgend beschreiben Baumeister et al. (2018, 223f.) die Zukunft als einen Raum verschiedener Möglichkeiten („Matrix of maybe“) (Baumert et al. 2018, 234). Zusammengefasst bezeichnet der Begriff *Zukunft* eine gedankliche Vorstellung, die sich auf die Zeit nach der erlebbaren Gegenwart bezieht und verschiedene Möglichkeiten des Kommenden miteinschließen kann.

Dieses Verständnis der Zukunft gibt einen ersten Hinweis darauf, dass das Nachdenken über zukünftige Erlebnisse, so selbstverständlich es erscheinen mag, eine kognitive Leistung ist, die bestimmte Kompetenzen voraussetzt. Wie das Nachdenken über die Zukunft erfolgt und inwiefern neben Kognitionen auch Emotionen an dem Prozess beteiligt sind, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.1 Gedanken und Gefühle zur Zukunft

Dass wir täglich einen gedanklichen Entwurf der Zukunft entwickeln, um bspw. unsere Handlungen zu planen, scheint selbstverständlich und nicht weiter anspruchsvoll und dennoch ist dieses Verhalten des Menschen in der Natur offenbar einzigartig (Baumeister et al. 2018, 223f.). Bis heute konnte keinem anderen

Tier nachgewiesen werden, dass es sein Denken und Handeln derart auf die Zukunft ausrichtet wie der Mensch (Baumeister et al. 2018, 223f.), dem es möglich ist, mithilfe von Imagination und Antizipation Bilder der Zukunft zu erzeugen und sein Verhalten daran auszurichten (Waldow-Meier 2022, 46).

Das Anliegen der Verhaltenssteuerung scheint ferner der Grund zu sein, weshalb im Laufe der Menschheitsgeschichte die Zukunftssicht ausgebildet wurde (Waldow-Meier 2022, 19), und auch heute noch dient die Vorausschau der Zukunft der „Orientierung in der Gegenwart“ (Neuhaus 2022, 9). Denn Überlegungen über die Zukunft helfen dabei, gedanklich Handlungen zu entwerfen, mit denen man dazu beitragen kann, dass es zu einem gewünschten Ereignis kommt (Baumeister et al. 2016, 230). Dies gilt ebenso für mögliche schlechte Ausgänge, die man mit seinem gegenwärtigen Verhalten abzuwenden versucht (Baumeister et al. 2016, 230). Zu wissen, welches Handeln in der aktuellen Situation zu einem gewünschten Ziel führt, ist unweigerlich damit verbunden, kognitiv einen Entwurf der Zukunft zu erstellen, den Neuhaus (2022, 10) als „Zukunftsbild“ beschreibt.

Die Nutzung eines solchen Zukunftsbildes, das sich auf eine persönliche oder gesellschaftliche Zukunft beziehen kann (Zschach 2022, 31), erfolgt nach Baumeister et al. (2016, 3) in zwei gedanklichen Schritten. Zunächst denke der Mensch darüber nach, welche Dinge in der Zukunft am besten erreicht werden sollten, wobei auch realitätsferne Wünsche mit einbezogen werden. Im zweiten Schritt werde mit einer realistischen Sicht auf die Dinge überprüft, was erreichbar erscheint und wie dies gelingen kann (Baumeister et al. 2016, 3). Anschließend kann der eigene Beitrag zum Erreichen der wünschenswerten und als erreichbar eingeschätzten Zukunft geplant und das eigene Handeln danach ausgerichtet werden. Dabei werden – in dem Wissen, dass die Zukunft ungewiss ist – verschiedene Handlungsoptionen entworfen, um Ausweichmöglichkeiten zu haben, sollte der eigene Zukunftsentwurf nicht der realen Zukunft entsprechen (Baumeister et al. 2018, 234f.).

An dieser Darstellung wird deutlich, dass daran verschiedene kognitive Fähigkeiten beteiligt sind. Unter anderem wird die Informationsverarbeitungskompetenz und die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken benötigt, um aus aktuellen Informationen und Erfahrungen mögliche Szenarien für die Zukunft zu entwickeln (Sindelar 2017, 74ff.). Für den Entwurf des Zukunftsbildes muss zudem gedanklich konstruiert (Baumeister et al. 2018, 223) und die menschliche Fantasie eingesetzt werden (Hempel 2000, 109). Da man sich zusätzlich an eigenen Erfahrungen orientiert, müssen diese ebenfalls vorliegen (Hempel 2000, 109).

In enger Verbindung zu den kognitiven Komponenten des Zukunftsdenkens stehen Emotionen, die sich auf die Zukunft beziehen (Neuhaus 2022, 9; Waldow-Meier 2022, 47). Diese sind ebenso notwendig, um das eigene Zukunftsbild zu entwerfen und zur Handlungsorientierung zu nutzen. Es liegt folglich eine wechselseitige Beziehung vor (Neuhaus 2022, 28; Waldow-Meier 2022, 2, 46f.). Da Emotionen allgemein die Kognition „beeinflussen und lenken“ (Schäfer et al. 2022, 2), wird einerseits davon ausgegangen, dass Emotionen das Nachdenken über die

Zukunft prägen (Waldow-Meier 2022, 2, 46). Beim Entwurf des Zukunftsbildes, das auf eigenen Erfahrungen beruht (Hempel 2000, 109), werden bspw. Erfahrungen, die mit starken Emotionen verbunden werden, vermehrt als Orientierung herangezogen (Neuhaus 2022, 24). Andererseits entscheiden Emotionen darüber, ob man ein entworfenes Zukunftsbild anstrebt oder nicht, indem antizipiert wird, welche Emotionen im Falle des imaginierten Szenarios auftreten – bei positiven Emotionen wird dieses angestrebt, bei negativen Emotionen vermieden oder verworfen (Baumeister et al. 2016, 3; 2018, 226). In beiden Fällen zeigt sich, dass Emotionen auf die eigene Zukunftsgestaltung einzuwirken scheinen (Waldow-Meier 2022, 22). Auf der anderen Seite zeigt die Tatsache, dass mithilfe antizipierter Emotionen über die Güte eines Zukunftsbildes entschieden wird: Nachdenken über die Zukunft löst Emotionen aus (Neuhaus 2022, 20). Nach Neuhaus (2022, 20) stehen Emotionen „wie Angst, Hoffnung, Vorfreude, Vertrauen oder Zuversicht“ dabei besonders eng mit dem Zukunftsdenken in Verbindung. Erzeugt werden sie bspw. durch das Erleben von „Unsicherheit und Mangel an Eindeutigkeit“ (Waldow-Meier 2022, 18), das gleichermaßen positive und negative Gefühle auslösen kann (Waldow-Meier 2022, 18).

An dem Erzeugen von Zukunftsbildern sind zusammengefasst sowohl kognitive als auch emotionale Faktoren beteiligt, die den Menschen dazu befähigen, Zukünftiges schon in der Gegenwart „zu imaginieren und zu antizipieren“ (Waldow-Meier 2022, 46). Ferner wird die Auseinandersetzung mit der eigenen oder gesellschaftlichen Zukunft meist dazu verwendet, seine gegenwärtigen Entscheidungen und Handlungen so auszurichten, dass ein wünschenswerter Ausgang erreicht wird (Baumeister et al. 2016, 3). Dies betrifft nicht nur Individuen, sondern ebenso die Gesellschaft und Politik (Schäfer et al. 2022, 1). Ein Teil dieser Gesellschaft – die Gruppe der Kinder – steht in dieser Arbeit im Fokus. Wie sie in die Zukunft blicken und welche Gefühle diese in ihnen auslöst, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.2 Aktuelle Forschungsergebnisse zur Zukunftssicht von Kindern

Die Ausführungen im vorherigen Abschnitt machen deutlich: Der Ausblick in die Zukunft leitet uns in der Gegenwart und ist daher von persönlichem und gesellschaftlichem Interesse. Da die Zukunft Lebensraum der heutigen Kinder sein wird, erscheint es folgerichtig, anzunehmen, dass diese in ihrem Denken, Handeln und Fühlen eine Rolle spielt. Dieser Vermutung soll im Folgenden anhand von Ergebnissen empirischer Untersuchungen nachgegangen werden. Es liegen zwar wenige Studien vor, die sich mit der Altersgruppe der Kinder (6-12 Jahre) befassen, dennoch kann sich in den folgenden Abschnitten auf Studien bezogen werden, die sich entweder explizit mit dieser Altersklasse auseinandersetzen

oder sie zumindest miteinschließen und einen ersten Einblick in das Zukunftsdenken dieser geben.

Hinsichtlich der Frage, ob und wie oft Kinder sich Gedanken über die eigene Zukunft machen, kann – entgegen der Annahme von Oser (2016, 279), der davon ausgeht, dass Kinder sich keine Gedanken über die Zukunft machen, – mithilfe von drei unabhängigen Studien belegt werden, dass die Zukunft sehr wohl ein Anliegen der Kinder ist. So konnte bereits Schorch (1982, 142) zeigen, dass Kinder ab der ersten Klasse über zukünftige Erlebnisse nachdenken. Diese Überlegungen beziehen sich zunächst nur auf den kommenden Nachmittag, weiten sich jedoch mit zunehmendem Alter auf spätere Zeitpunkte aus (Schorch 1982, 142). Schon Viertklässler:innen machen sich demzufolge Gedanken über die Berufsgestaltung und ihre Lebensplanung (Schorch 1982, 142). In diesem Zusammenhang können mit Sindelar (2017, 75f.) verschiedene Dimensionen benannt werden, wie Kinder in den unterschiedlichen Altersstufen denken. Im Säuglingsalter bezieht sich der Gedanke an die Zukunft demnach auf die „Veränderung der eigenen Befindlichkeit“, im Kindesalter auf eine „individuelle und persönliche Zukunftsperspektive“ und in der Adoleszenz zusätzlich auf die „Zukunft der Menschheit und der Welt“ (Sindelar 2017, 75-76). Dass sich Kinder nicht nur gelegentlich, sondern stetig mit der Zukunft befassen, stellten Mello et al. (2009, 178) fest. Bei ihren Erhebungen kommen sie zu dem Ergebnis, dass sich Kinder mehrheitlich (zu 69%) täglich Gedanken über die Zukunft machen und damit häufiger über zukünftige Ereignisse nachdenken als über Vergangenes (Mello et al. 2009, 178). Ferner fordert über ein Drittel der befragten Kinder (34%) in einer Umfrage von Zinnecker et al. (2003, 85), dass sich die Politiker:innen mehr für die Zukunft der Kinder einsetzen sollen, was unterstreicht, dass diese für sie eine hohe Bedeutung besitzt. Es scheint demnach ein Anliegen an der Zukunft zu bestehen und obendrein die Möglichkeit, bereits im jungen Alter über Zukünftiges nachzudenken.

Auch bei Kindern geschieht das Zukunftsdenken nicht kontextlos und wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Wie bereits beschrieben, spielen eigene Erfahrungen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Vorstellungen, was ebenso auf Kinder zutrifft (Hempel 2000, 109; Maschke & Stecher 2009, 155), die sich vor allem an bereits Bekanntem zu orientieren scheinen (Hempel 2000, 112). Aber auch personale Faktoren wie Alter, Geschlecht, Intelligenz und Realitätsbewusstsein (Schorch & Steiner 2001, 422) sowie persönliche Ressourcen wie die Selbstwirksamkeit (Maschke & Stecher 2009, 155) erzeugen den empirischen Ergebnissen zu Folge Unterschiede in den Zukunftsbildern. Des Weiteren wurde in der Studie von Maschke und Stecher (2009, 154) aufgezeigt, dass sich Kinder bei der Entwicklung privater Zukunftsbilder an ihren Gedanken zur globalen Zukunft orientierten. Was in dem globalen Zukunftsentwurf für die persönliche Zukunft unwahrscheinlich erschien, wurde verworfen oder gar nicht erst in Betracht gezogen (Stecher 2009, 154). Dieser Befund zeigt auch, dass sich die Vorstellungen der Kinder wie bei den Erwachsenen sowohl auf die persönliche als auch auf die gesellschaftliche Zukunft zu beziehen scheinen.

Das lässt sich überdies in den Themen, über die sich Kinder in Bezug auf die Zukunft Gedanken machen, erkennen. Bspw. erwiesen sich in der Jugendbefragung im Jahr 2019 und 2022, die auch Kinder im Alter von 10 Jahren einschließt, einerseits gesellschaftliche Themen wie Umweltschutz und andererseits persönliche Themen wie Gesundheit, Arbeit und Familie als bedeutsam für die Kinder (Eppinger et al. 2024, 131). Auch in der Studie von Hempel aus dem Jahr 1994 verwiesen die befragten Kinder der dritten bis sechsten Jahrgangsstufe mit den Themen Umweltschutz, Friedenssicherung, Kriminalität und Tierschutz sowie Hunger, Armut und Obdachlosigkeit auf gesellschaftliche sowie persönliche Bereiche (Hempel 2000, 120).

Die befragten Kinder machen sich jedoch nicht nur Gedanken über Themen der Zukunft, sondern diese lösen ebenso Gefühle in ihnen aus. Dazu gehören sowohl positive als auch negative Gefühle mit unterschiedlicher Intensität. Solche Zukunftsgefühle von Kindern finden in verschiedenen Studien über einen langen Zeitraum hinweg Beachtung. Die in diesem Abschnitt verwendeten Studien umfassen den Zeitraum von 1985 bis 2024 und erfassten in einem geschlossenen Fragenformat, welche Bereiche des gesellschaftlichen und persönlichen Lebens in den Kindern positive und negative Gefühle hervorrufen.

Positive Gefühle und Einstellungen wurden nur vereinzelt in den betrachteten Studien aufgenommen; ein Beispiel dafür sind die Erhebungen des LBS-Kinderbarometers aus den Jahren 2001, 2016 und 2018, die unter anderem die Zukunftssichten von Kindern zwischen neun und 14 Jahren erfassten. Die darin geschilderten positiven Gefühle (Wünsche und Freude) beziehen sich vor allem auf das persönliche Leben. Darunter fällt der Wunsch nach einer guten Arbeit, der in den Erhebungen des LBS-Kinderbarometers 2016 und 2018 mit 98% eine sehr hohe Zustimmung erfahren hat (Müthing et al. 2018, 70; Razakowski & Müthing 2016, 30) und bereits 2001 bei 16% der Kinder Vorfreude auslöste (Walper & Schröder 2002, 107). Eine weitere Kategorie, die bei der Mehrzahl der Kinder positive Gefühle hervorbrachte, war der eigene Besitz materieller Güter. Konkret wünschten sich 2018 und 2016 in den LBS-Umfragen jeweils mehr als ein Dreiviertel der Kinder (79% in 2018; 89% in 2016), später ein Haus zu besitzen (Müthing et al. 2018, 68; Razakowski & Müthing 2016, 30) und 2001 freuten sich 22% der Kinder auf ein eigenes Auto (Walper & Schröder, 2002, 106). Darauf folgten Planungen in Bezug auf eine eigene Familie, wobei sich 2016 65% der Kinder eigene Kinder wünschten (Razakowski & Müthing 2016, 29) und sich 2001 13% der befragten Kinder auf eine eigene Familie freuten (Walper & Schröder 2002, 106f.). Viel Freizeit wünschten sich im Hinblick auf die eigene Zukunft weniger als die Hälfte der befragten Kinder. In den Befragungen des LBS-Kinderbarometers 2016 waren es 41%, 2018 dann nur noch 33% (Müthing et al. 2018, 71; Razakowski & Müthing 2016, 31).

Insgesamt zeichnet sich in den Studien ab, dass die befragten Kinder jedoch nicht nur mit positiven Gefühlen in die Zukunft blicken, sondern ebenso Ängste und Sorgen verspüren. Als aktuelles Beispiel sei das Deutsche Schulbarometer

aus dem Jahr 2024 aufgeführt, in dem 20% der befragten Kinder im Alter von acht bis 17 Jahren ausgesagt haben, dass sie Sorge vor der Zukunft hätten (Robert Bosch Stiftung 2024, 25). Auch in der Jugendbefragung 2022 äußerten 28,5% der zehn- bis zwölfjährigen Angst vor der Zukunft (Eppinger et al. 2024, 134). Unterscheidet man nach den Ansichten zur gesellschaftlichen und persönlichen Zukunft, so lässt sich feststellen, dass in Bezug auf die eigene Zukunft eine positivere Bewertung getroffen wird als im Hinblick auf die gesellschaftliche Zukunft. So stimmte im LBS-Kinderbarometer (2018) die deutliche Mehrheit (91%) der Kinder im Alter von neun bis 14 der Aussage zu, dass das eigene Leben (sehr) gut werden würde (Müthing et al. 2018, 75), was sich mit den Zahlen aus der Erhebung von 2016 deckt (Razakowski & Müthing 2016, 31). Die Zukunft für alle Menschen in Deutschland sahen hingegen 2018 nur 46% als (sehr) gut an und 2016 waren es mit 50% nur geringfügig mehr (Müthing et al. 2018, 76; Razakowski & Müthing 2016, 31). Um diese Ergebnisse mit konkreten Beispielen zu verdeutlichen und einen Einblick darin zu erhalten, welche Themen den Kindern heutzutage besonders große Sorge bereiten, wird nachkommend zunächst auf gesellschaftliche und daran anschließend auf persönliche Ängste der Kinder eingegangen, die in den verschiedenen Studien die höchsten Zustimmungswerte erhalten haben.

2.2.1 Gesellschaftliche Ängste der Kinder

Im Falle der Ängste, die sich auf die gesellschaftliche bzw. globale Entwicklung beziehen, können vier Bereiche herausgearbeitet werden, die studienübergreifend hohe Prozentzahlen erreichten und somit zu den zentralen Sorgen der Kinder zu gehören scheinen.

Dazu zählt die Angst vor Krieg und Terror. Nach der Sorge vor einem Krieg wurde bereits 1985 in einer Studie von Petri gefragt, in der 66% der Kinder von neun bis 18 Jahren dieser Angst zustimmten (Petri et al. 1987, 84). Des Weiteren äußerten diese Sorge in der aktuellen Umfrage der COSPY-Studie aus dem Jahr 2024 72% der Kinder und Jugendlichen im Alter von sieben bis 22 Jahren (Kaman et al. 2024, 9). Damit ist die Angst vor einem Krieg die größte der erfassten Ängste. Die Angst vor Terror folgt mit 70% direkt dahinter (Kaman et al. 2024, 9). Auch weitere Studien weisen für die beiden Bereiche hohe Werte auf, wie Tab.1 entnommen werden kann. Als Beispiel sei die World-Vision-Studie (WV-Studie) aus dem Jahr 2018 genannt, die explizit Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren befragte. Dort äußerten 50% der befragten Kinder Angst vor Krieg und 58% Angst vor Terror (WVD o.J., 11).

Ein weiterer Aspekt, der den befragten Kindern in den verschiedenen Studien über die Jahre hinweg Angst bereitet hat, ist der Klimawandel bzw. die Umweltverschmutzung und -zerstörung. In allen Studien gaben mehr als 40% der Kinder an, Angst vor dem Klimawandel oder der Umweltzerstörung zu haben (Tab. 1), wobei in der WV-Studie aus dem Jahr 2013 mit 40% der niedrigste Wert (Schnee-

kloth & Andresen 2013, 55) und in der Vertrauensstudie 2022 mit 74,1% der höchste Wert gemessen wurde (Bepanthen-Kinderförderung 2022, 21).

Tabelle 1: Gesellschaftliche Ängste der Kinder (Ergebnisse verschiedener Studien)

	2024	2022	2018	2013	2010	2007	2003	1985
Angst vor ...	COSPY-Studie	Vertrauensstudie	WV-Studie	WV-Studie	WV-Studie	WV-Studie	Zinnecker et al.	Petri
	7-22 J.	12-16 J.	6-11 J.	6-11 J.	6-11 J.	8-11 J.	10-18 J.	9-18 J.
Krieg	72%	66,40%	50%	39%	43%	52%	76%	66%
Terror	70%	61%	58%					
Klima/Umwelt	57%	74,10%	56%	40%	44%	45%	64%	55%
Wirtschaft	62%						63%	
Armut				46%	51%	53%		
Arbeitslosigkeit							71%	
Ausländerfeindlichkeit		58,30%	45%					
Migration				19%	17%	24%		

Die wirtschaftliche Entwicklung scheint den Kindern ebenfalls Sorge zu bereiten. Wenngleich in den einzelnen Studien nicht, wie im Falle der bereits beschriebenen Aspekte, einheitliche Items zu finden sind, lassen sich verschiedene Items ausmachen, die auf wirtschaftliche Aspekte eingehen. In der COSPY-Studie 2024 und der Studie von Zinnecker et al. aus dem Jahr 2003 wurde jeweils nach der Sorge vor einer Wirtschaftskrise gefragt. 2024 äußerten 62% der Kinder und Jugendlichen (7-22 Jahre) Angst vor einer solchen (Kaman et al. 2024, 9) und 2003 63% der zehn- bis 18-jährigen (Zinnecker et al. 2003, 119). Zinnecker et al. (2003, 119) erfassten darüber hinaus die Angst vor Arbeitsplatzmangel und damit einhergehender Arbeitslosigkeit in der Gesellschaft, zu der 71% angaben, dass sie diese Sorge hätten. Die WV-Studien erfragte zudem die Angst vor Armut in der Gesellschaft, die im Durchschnitt rund 50% der Kinder teilten (Hurrelmann & Andresen 2010, 196; Schneekloth & Andresen 2013, 55; Schneekloth & Leven 2007, 204).

In den Jahren von 2007 bis 2024 ist als weiterer Bereich größerer Angst die Migration zu finden. In diesem Falle wurde sowohl die Angst vor Migration und Ausländer:innen erfasst als auch die Sorge, dass diese in der Gesellschaft ausgegrenzt würden. Die Angst vor der Migration, die in den WV-Studien 2007, 2010 und 2013 erfasst wurde, ist mit rund 20% (siehe Tab. 1 für die einzelnen Werte) insgesamt geringer als die Angst, dass Ausländer:innen Ausgrenzung erfahren (Schneekloth & Andresen 2013, 55; Schneekloth & Leven 2007, 204; WVD o.J., 18). Diese Sorge teilen in der WV-Studie aus dem Jahr 2018 45% der Kinder (WVD o.J.,

18) und in der Vertrauensstudie 2022 58% der Jugendlichen (Bepanthen-Kinderförderung 2022, 21).

Betrachtet man die in den aufgeführten Studien erfassten Ängste, so lässt sich subsumieren, dass die Angst vor Krieg und Terror an erster Stelle kommt, gefolgt von der Angst vor dem Klimawandel bzw. der Umweltzerstörung. Es folgen wirtschaftliche Sorgen der Kinder und anschließend Ängste, die mit Migration in Verbindung stehen. Eine Aussage dazu, ob die Ängste der Kinder größer werden, lässt sich nur eingeschränkt treffen, da die Prozentzahlen der Studien aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsmethoden und Stichproben nur schwer miteinander verglichen werden können. Annähern kann man sich einer solchen Einschätzung durch die WV-Studien, die in ihrer Methodik einheitlich gestaltet sind. Sie zeigen, dass sich die Entwicklung der einzelnen Ängste voneinander unterscheidet (Tab. 1). Während die Angst vor Migration und Armut tendenziell abnimmt und 2018 nicht mehr erfasst wird, ist für die Angst vor Krieg und Umweltverschmutzung im Jahr 2018 ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen (Tab. 1). Zwischen den Jahren 2007 und 2013 ist auch im Falle dieser zwei Ängste zunächst ein Rückgang zu erkennen (Tab. 1). In der Erhebung von 2018 stieg die Angst vor einem Krieg jedoch fast auf das Niveau von 2007 wieder an und die Angst vor Umweltverschmutzung erreichte sogar den höchsten Wert (Tab. 1).

2.2.2 Persönliche Ängste der Kinder

Im Falle der persönlichen Ängste der Kinder wurden innerhalb der Studien oft unterschiedliche Aspekte aufgegriffen, sodass es nur begrenzt möglich ist, übergreifend zentrale Ängste der Kinder herauszuarbeiten. Drei Ängste, die als besonders relevant erscheinen, sind die Angst vor schlechten schulischen Leistungen, die Angst vor eigener Armut sowie die Angst vor einer möglichen Arbeitslosigkeit der Eltern.

Die Angst vor schlechten schulischen Leistungen wurde von der WV-Studie in den Jahren 2007 bis 2018 sowie dem Deutschen Schulbarometer aus dem Jahr 2024 erfasst (für alle Ergebnisse siehe Tab. 2). In den WV-Studien zeigen sich leichte Schwankungen in den Nennungen, wobei der geringste Wert 2013 mit 42% und der höchste Wert 2018 mit 58% direkt aufeinander folgen (Schneekloth & Andresen 2013, 55; WVD o.J., 11). In der Befragung des Deutschen Schulbarometers 2024, in dem Kinder von acht bis 17 Jahren befragt wurden, äußerten 26% eine solche schulische Angst (Robert Bosch Stiftung 2024, 23).

Die Angst vor Armut wurde ebenfalls im Zuge des Deutschen Schulbarometers erfragt und erhielt dort von 10% der Kinder eine Zustimmung (Robert Bosch Stiftung 2024, 24). In der Vertrauensstudie 2022 hingegen stimmten 64,1% der Jugendlichen der Aussage zu, dass sie Angst vor Armut hätten (Bepanthen-Kinderförderung 2022, 21). Nach der Angst vor einer möglichen Arbeitslosigkeit der Eltern wurde in allen vier WV-Studien von 2007 bis 2018 gefragt (Hurrelmann & Andresen 2010, 196; Schneekloth & Andresen 2013, 55; Schneekloth & Leven 2007,

204; WVD o.J., 11). 2007 nannten 37% eine solche Angst, 2018 hingegen nur noch 23% der befragten Kinder (Schneekloth & Leven 2007, 204; WVD o.J., 11).

Tabelle 2: Persönliche Ängste der Kinder (Ergebnisse verschiedener Studien)

	2024	2022	2018	2013	2010	2007
Angst vor ...	Deutsches Schulbarometer	Vertrauensstudie	WV-Studie	WV-Studie	WV-Studie	WV-Studie
	8-17 J.	12-16 J.	6-11 J.	6-11 J.	6-11 J.	8-11 J.
Schule/Noten	26%		58%	42%	48%	52%
Armut	10%	65,10%				
Arbeitslosigkeit der Eltern			23%	26%	31%	37%

Innerhalb der persönlichen Ängste lässt sich schwer eine allgemeine Aussage in Bezug auf die Gewichtung der Ängste treffen, da sich diese sowohl zwischen den Studien unterscheiden und zudem von der befragten Person abzuhängen scheinen. Verallgemeinert die Angst vor schulischer Benotung als größte Angst der Kinder zu klassifizieren wäre demnach falsch. Doch es lässt sich festhalten, dass sich Kinder um Schulnoten und die finanzielle Situation ihrer Familie sorgen. Nimmt man, wie bereits bei den gesellschaftlichen Ängsten, die WV-Studien als Grundlage, lässt sich erkennen, dass die Sorge vor schlechten Noten wieder zu steigen scheint, während die Angst vor Arbeitslosigkeit der Eltern stetig sinkt (Tab. 2). Jedoch lässt sich dadurch kein Rückschluss darauf ziehen, ob die Ängste im persönlichen Bereich zu- oder abnehmen.

Ergänzend zu den dargestellten empirischen Befunden ist zu erwähnen, dass sich das Alter und die Herkunft der Kinder auf das Antwortverhalten dieser in den Studien auszuwirken scheinen. Sowohl das LBS-Kinderbarometer aus den Jahren 2016 und 2018 als auch die WV-Studie 2013 zeigen, dass ältere Kinder ängstlicher in die Zukunft sehen als jüngere Kinder (Hurrelmann & Andresen 2010, 197; Müthing et al. 2018, 77; Razakowski & Müthing 2016, 32; Schneekloth & Andresen 2013, 55). Zusätzlich geben die Daten der WV-Studien einen Hinweis darauf, dass sich die Ängste hinsichtlich der Herkunftsschichten voneinander unterscheiden (Hurrelmann & Andresen 2010, 198f.; Schneekloth & Leven 2007, 206). Kinder, die der gesellschaftlichen Unterschicht zugeordnet werden konnten, haben vermehrt Angst vor schlechten Noten, Gewalt und der Arbeitslosigkeit der Eltern geäußert, während Kinder der Oberschicht vor allem Sorge vor Umweltverschmutzung ausdrückten (Hurrelmann & Andresen 2010, 198f.; Schneekloth & Leven 2007, 206). Dies wiederum zeigt, dass die Interpretation der vorliegenden und auch in dieser Arbeit genannten Daten mit Vorsicht zu tätigen ist und nur unter Vorbehalt Verallgemeinerungen formuliert werden können, da die Stichprobenzusammensetzung sich scheinbar auf die Ergebnisse auswirkt. Gleiches gilt für das Studiendesign. Gibt man Indikatoren vor, so erhält man andere Ergeb-

nisse als in offenen Fragenformaten (Zschach 2022, 43). Aus diesem Grund wurden zur obigen Darstellung nur Studien verwendet, die mit geschlossenen Fragen arbeiteten, um eine bessere Vergleichbarkeit herzustellen.

Trotz der Einschränkungen lässt sich zeigen, dass Kinder über ihre sowie die gesellschaftliche Zukunft nachdenken und dabei überdies Gefühle entwickeln. Neben positiven Gefühlen entstehen auch Ängste, die sich auf verschiedene Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens richten. Vor allem Krieg und Terror, der Klimawandel bzw. die Umweltverschmutzung, wirtschaftliche Aspekte auf gesellschaftlicher und persönlicher Ebene sowie das Thema Migration scheinen den Kindern Sorge zu bereiten.

2.3 Zukunftskompetenzen von Kindern

Doch nicht nur Kinder befassen sich damit, was in ihrem Leben einmal geschehen wird, sondern auch Forscher:innen und Politiker:innen. Sie überlegen bspw., welche Kompetenzen die Menschen von Morgen benötigen, um mit den gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen umgehen zu können. Dass neue Kompetenzen bzw. eine neue Gewichtung der bereits geschulten Kompetenzen notwendig sein werden, um in Zukunft angemessen handeln zu können, scheint unumstritten. Die Kinder von heute leben in einer sich schnell „verändernden und unvorhersehbaren Welt“ (OECD 2021, 9), sodass eine hohe Anpassungsfähigkeit von den zukünftigen Bürger:innen gefordert wird. Die Mechanisierung der Arbeitswelt macht in diesem Kontext zudem ‚alte‘ Kompetenzen, wie das reine Wissen und Ausführen von routinierten Aufgaben, hinfällig, da diese durch Maschinen leicht ersetzt werden können (Höckel 2024, 17). Statt des reinen Auswendiglernens sollte daher eine ganzheitliche Bildung angestrebt werden (OECD 2021, 6), die die Kinder dazu befähigt, Adaption und Transformation auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene voranzutreiben (Asbrand et al. 2024, 38) und dadurch schon in der Gegenwart die Zukunft aktiv mitzugestalten (Rauscher & Sippl 2023, 15). Dazu bedarf es bestimmten Schlüsselkompetenzen, um mit den zentralen Herausforderungen der Welt von morgen, bspw. der nachhaltigen Entwicklung und dem Demokratieaufbau sowie -schutz, umgehen zu können (OECD 2021, 9).

Jüngst entwickelte sich in diesem Bereich der Zukunftskompetenzen ein neues Forschungsfeld, das sich mit der Futures Literacy befasst, die sich als „Zukunfts-
tebildung“ versteht (Rauscher & Sippl 2023, 15). Der Begriff ‚Futures Literacy‘ steht in diesem Zuge stellvertretend für die Fähigkeit und Befähigung zu einem konstruktiven Umgang mit der Zukunft in der Gegenwart (Miller 2018, 15). Die Imagination und Antizipation möglicher Entwicklungen gilt in diesem Zusammenhang als Schlüsselkompetenz (Breit & Rottmann 2023, 97). Sie ermöglicht die notwendige zukunftsgerichtete Handlungsweise, bspw. im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung, wo sie der Entwicklung notwendiger Transforma-

tionen (Rauch & Dulle 2023, 128) und einem flexiblen Umgang mit der stetigen Veränderung dienen kann (Sippl 2023, 208). Doch auch über die Forschung zur Futures Literacy hinaus diskutieren Expert:innen verschiedener Fachbereiche, welche Kompetenzen in Zukunft bedeutsam sein werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Überlegungen zusammengefasst dargestellt.

Da rein kognitive Kompetenzen, die sich mit der bloßen Wissensspeicherung und -verarbeitung befassen, von Maschinen ersetzbar erscheinen, wird bei der Betrachtung von Zukunftskompetenzen vor allem auf soziale und emotionale Kompetenzen geschaut, die als Grundlage angesehen werden (Höckel 2024, 29). Zwei Kompetenzen bilden sich in verschiedenen Betrachtungen als Schlüsselkompetenzen heraus: Kreativität und Neugier (Breit & Rottmann 2023, 97; Höckel 2024, 29; OECD 2021, 111; WEF 2025, 40). Aber auch weitere kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen werden gebraucht, um die Welt von morgen gestalten zu können. Zu den sozialen Kompetenzen gehören unter anderem Toleranz, Kooperationsbereitschaft und Vertrauen, die das gemeinsame Erarbeiten von Lösungen und somit förderliche Entwicklungen unterstützen (Höckel 2024, 17; Kankaras & Suarez-Alvarez 2019, 43ff.; Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 5). Dazu sind ebenfalls kommunikative Kompetenzen notwendig (Höckel 2024, 17), bspw. aktives Zuhören (WEF 2025, 41) und der konstruktive Umgang mit Konflikten (Rieckman 2018, 44). Auch emotionale Kompetenzen wie Empathie und die emotionale Kontrolle erscheinen in Zukunft wichtig, um miteinander zu arbeiten und sich nicht von den eigenen Gefühlen überwältigen und lähmen zu lassen (Höckel 2024, 35; Kankaras & Suarez-Alvarez 2019, 44f.; Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 5; WEF 2025, 41). Ein weiterer Bereich, in dem neue Kompetenzen relevant und bestehende Kompetenzen immer wichtiger werden, ist die eigene Persönlichkeit. Neben den Einstellungen Kreativität, Neugier und Flexibilität (Breit & Rottmann 2023, 97; Höckel 2024, 29; WEF 2025, 40) spielt die Betrachtung der eigenen Person dabei eine entscheidende Rolle. Denn die Kompetenz zur realistischen Selbsteinschätzung (Rieckman 2018, 45; Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 5) und das Bewusstsein über die eigene Selbstwirksamkeit (Kankaras & Suarez-Alvarez 2019, 45; OECD 2022, 4; Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 5) tragen dazu bei, Handlungen anzuregen und zu steuern. Auch die eigene Handlungsfähigkeit im Allgemeinen ist eine Kompetenz, die gefördert werden sollte (OECD 2022, 3). Besondere Aufmerksamkeit erhalten zudem die Bewältigungskompetenz und Resilienz (Höckel 2024, 35; Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 5; WEF 2025, 40). Die Bewältigungskompetenz gilt in diesem Zuge als Voraussetzung dafür, dass Resilienz aufgebaut werden kann, die wiederum den konstruktiven Umgang mit Herausforderungen möglich macht (Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 5).

Trotz der zentralen Rolle von sozial-emotionalen Fähigkeiten sind zusätzlich kognitive Kompetenzen von Bedarf, um zukünftige Entwicklungen zielgerichtet zu steuern. Dazu gehören unter anderem analytische und damit höhere kognitive Fähigkeiten (Rönna-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 5; WEF 2025, 40). Dies trifft

ferner auf das systemische und kritische Denken zu, welches ebenfalls als richtungsweisend gehandelt wird (Breit & Rottmann 2023, 97; Höckel 2024, 17ff.; Rieckman 2018, 44; WEF 2025, 40). All diese Kompetenzen sind notwendig, um die Problemlösekompetenz zu stärken, die notwendig ist, um mit der stetigen Veränderung und den Herausforderungen in allen Lebensbereichen umgehen zu können (Höckel 2024, 17; Rieckman 2018, 44; Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 5).

Ebenso wie die Forderung nach lebenslangem Lernen (WEF 2025, 40) sind die beschriebenen Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen nicht neu und wurden schon in der Vergangenheit gefördert. Jedoch wird heutzutage verstärkt die Forderung nach einer veränderten Gewichtung einzelner Kompetenzen laut. Statt hoher Stoffdichte und dem Auswendiglernen deklarativen Wissens machen die aufgeführten Kompetenzen deutlich, dass in Zukunft handlungsorientierte, soziale und emotionale Kompetenzen sowie höhere kognitive Prozesse notwendig sein werden, um sich den Herausforderungen zu stellen. Dazu kommen bereichsspezifische Kompetenzen wie technologische Kompetenzen, digitales Wissen und naturwissenschaftliche Kenntnisse (OECD 2022, 23; WEF 2025, 40), die für die Technologisierung und nachhaltige Entwicklung unerlässlich erscheinen.

Die Förderung der aufgeführten Kompetenzen gilt als grundsätzlich möglich, da sie keine Eigenschaften sind, sondern zu den entwickelbaren Fähigkeiten gehören (Höckel 2024, 32; OECD 2021, 7). Ferner können alle Menschen in der Ausbildung dieser Fähigkeiten unterstützt werden (Höckel 2024, 32). Besonders wirksam erscheint die Förderung in sozialen Kontexten (OECD 2023, 3) und im Alter der Adoleszenz (OECD 2023, 32). Daher wird die Schule als Institution in der Verantwortung gesehen, bei den Schüler:innen die notwendigen Zukunftskompetenzen zu fördern. Diese Forderung schlägt sich bereits in den Lehrplänen nieder (OECD 2023, 3), so auch im Bundesland Brandenburg. Dort lässt sich im Rahmenlehrplan Teil A eine Ausrichtung auf die Zukunft finden, wobei die Aufgabe der Schule darin gesehen wird, seitens der Schüler:innen „eine aktive Beteiligung an der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen“ (bbb 2015a, 3) zu ermöglichen. Die als zentral angesehenen sozial-emotionalen Kompetenzen, darunter Empathie und Konfliktlösung, finden sich in Teil B des Rahmenlehrplans wieder und sollen demzufolge im schulischen Kontext fächerübergreifend gefördert werden (bbb 2015b, 29). Sowohl die Gesellschaft als auch die Schule als Institution müssen sich demnach an die veränderten Bedingungen anpassen, um Gegenwart und Zukunft gestalten zu können.

Die Zukunft stellt die Kinder von heute schon jetzt vor neue und noch unbekannte Herausforderungen. In ihren Gedanken und Gefühlen spiegeln sich die gegenwärtigen und in der Zukunft antizipierten gesellschaftlichen und persönlichen Problemlagen wider. Dies zeigt, dass sich bereits die Jüngsten in der Bevölkerung mit der Zukunft auseinandersetzen. Um sie darauf vorzubereiten, die verschiedenen Entwicklungen mitzugestalten und negative Entwicklungen abzuwenden, benötigen sie vor allem hohe kognitive und verstärkt sozial-emotionale

Kompetenzen, die unter anderem in der Schule zu fördern sind. Nicht außer Acht gelassen werden sollten dabei die Gefühle der Kinder, die sich auf die Zukunftssicht und somit auf das Handeln auszuwirken scheinen. Dem negativen Gefühl der Angst steht unter anderem die Hoffnung gegenüber. Sie soll, als beispielhafte positive Emotion, in dieser Arbeit genauer betrachtet werden.

3 Hoffnung

Die in Kapitel 2.2 aufgeführten Studien befassten sich vor allem mit dem negativen Gefühl der Angst. Die Ängste der Kinder zu erfassen, erscheint durchaus relevant, da sich auf diesem Wege herausfinden lässt, wodurch sie belastet werden und welche Themen sie deshalb eventuell gezielt meiden. Dennoch wäre es wiederum zu kurz gegriffen, nur die negativen Gefühle zu betrachten, wo gerade positive Gefühle das Wohlbefinden in der Gegenwart sowie Zukunft steigern und überdies Handlungsbereitschaft auslösen (Fredrickson 2013, 39; Fredrickson & Joiner 2002, 175). Um die Kinder zu einer Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen zu bewegen und ihr Wohlergehen zu fördern, ist es daher notwendig, nicht nur gegen die Ängste zu arbeiten, sondern auf der anderen Seite das Denken an die Zukunft mit positiven Gefühlen zu besetzen. Die Hoffnung ist ein eng mit der Zukunft verbundenes positives Phänomen und wird im Folgenden auf ihre Eigenschaften hin betrachtet. Konkret erfolgt zunächst eine begriffliche Klärung und Abgrenzung zu anderen Konstrukten. Darauf folgend wird die Entstehung und Wirkung von Hoffnung beschrieben und daran anschließend auf Möglichkeiten der Förderung dieser eingegangen.

3.1 Definition von Hoffnung

Um die Entstehung und Wirkung von Hoffnung und somit auch ihre Bedeutung erfassen zu können, benötigt man zunächst ein grundlegendes Verständnis davon, was Hoffnung ist. Eine einheitliche Definition von Hoffnung erweist sich allerdings als schwierig, da der Begriff ein komplexes Konstrukt umschreibt, das viele Professionen zu erfassen versuchen.

Den meisten Definitionen gemein ist, dass Hoffnung zukunftsgerichtet ist (Callina et al. 2018, 12; Hammelstein & Roth 2002, 196; Marques & Lopez 2018, 117) und sich auf ein gewünschtes (Hammelstein & Roth 2002, 196; Mees 1991, 58; Lazarus 1999, 653), momentan unerreichbares (Grethlein 2024, 21f.; McGeer 2004, 103), aber mögliches (vgl. z.B. Callina et al. 2018, 13; Grethlein 2024, 21f.; Hammelstein & Roth 2002, 196; Meirav 2009, 219) Ereignis oder Objekt bezieht, von dem die hoffende Person sich nicht sicher ist, ob es tatsächlich eintreten wird (Grethlein 2024, 21f.). Darüber hinaus jedoch wird Hoffnung unterschiedlich aufgefasst und mal als psychologische Ressource (Drahos 2004, 21; Lazarus 1999, 654; Maholmes 2014, 13f.), menschliche Stärke (Lucas et al. 2019, 200), Tugend (Callina et al. 2018, 10; Eagleton 2015, 59; Kadlac 2015, 337), Adaptionsmechanismus (Grethlein 2024, 24) sowie Bewältigungsprozess (Lazarus 1999, 675), Weltverhältnis (Grethlein 2024, 16) oder aber als Emotion (vgl. z.B. Callina et al. 2018, 13; Drahos 2004,

21; Fredrickson 2013, 5; Waldow-Meier 2022, 34) beschrieben. Letztere Einordnung wird damit begründet, dass Hoffnung eine Reaktion auf einen möglichen Ausgang beschreibt und diese mit einer Veränderung des mentalen Zustands einhergeht, der sich im Verhalten und subjektiven Affekt zeigt, so wie es bei Emotionen der Fall ist (Lazarus 1999, 663). Dieses Verständnis von Hoffnung als *Emotion* ist auch die Grundlage für meine Betrachtungen. Aus diesem Grund nehme ich im folgenden Abschnitt zunächst eine terminologische Einordnung des Begriffs „Emotion“ sowie eine Verortung von Hoffnung im Feld der Emotionen vor. Dies soll eine Grundlage für die daran anschließenden Ausführungen und deren Einordnung bieten.

Analog zu dem Konstrukt der Hoffnung ist auch der Begriff der Emotion in der Fachliteratur nicht einheitlich definiert. Grund dafür sind unter anderem die unterschiedlichen Sichtweisen verschiedener Professionen, die wiederum sich mehr oder weniger stark voneinander abgrenzende Theorien aufstellen – so stehen aktuell unter anderem evolutionsbiologische, kognitive und konstruktivistische Theorien nebeneinander (Eder & Brosch 2024, 247-256). Im Versuch, möglichst viele verschiedene Ansätze zu vereinen, schlagen Eder und Brosch (2024, 226) folgende Arbeitsdefinition vor: „Eine Emotion ist eine auf ein bestimmtes Objekt ausgerichtete affektive Reaktion, die mit zeitlich befristeten Veränderungen des Erlebens und des Verhaltens einhergeht.“ Sie bilden mit diesem Emotionsverständnis die als allgemein anerkannten Merkmale von Emotionen – Affektivität, Intentionalität, Episodenhaftigkeit – ab und beschreiben Emotionen als Reaktionen (Eder & Brosch 2024, 225; Neuhaus 2022, 18). Auch wenn innerhalb dieser Beschreibung von Emotionen bereits zweimal der Begriff des Affekts auftaucht, ist eine Emotion von diesem deutlich zu unterscheiden. Denn ein Affekt umschreibt eine automatische, unbewusste und nur kurz andauernde Reizreaktion, die starken Einfluss auf das Verhalten nimmt (Baumeister et al. 2007, 169; Hergovich 2022, 138; Kuhbandner & Frenzel 2019, 188). Im Gegensatz dazu sind Emotionen jedoch keine unmittelbaren Reiz-Reaktions-Verbindungen, sondern sie „*disponieren* nur zu bestimmten Handlungsweisen“ (Mellmann 2012, 116, Hervorhebung im Original).

In dieser Abgrenzung zu Affekten stimmen die Vertreter:innen der verschiedenen Theorien weitgehend überein. Unterschiede ergeben sich vor allem in den Meinungen darüber, wodurch Emotionen primär ausgelöst werden. Denn während evolutionsbiologische Theorien davon ausgehen, dass Emotionen eine automatisierte Reaktion auf dargebotene Schlüsselreize sind, die sich im Laufe der Evolution ausgebildet haben (Eder & Brosch 2024, 251; Mellmann 2012, 110), nehmen kognitive Emotionstheorien eine weitaus größere Beteiligung von Verarbeitungsmechanismen an (Eder & Brosch 2024, 253). So konstatieren bspw. Baumeister et al. (2007, 169), dass Emotionen (zumindest zu einem großen Teil) Produkt von Kognitionen sind und insbesondere auf Bewertungen beruhen.

Dass sich beide Ansätze jedoch nicht gänzlich ausschließen und miteinander vereint werden können, zeigen die Ausführungen von Mellmann (2012, 2016). Ihre Grundannahme fußt zunächst auf evolutionstheoretischen Betrachtungen von Emotionen und besagt, dass die Initiierung von Emotionen einem festgelegten Schaltplan folge, der aufgrund von Auslösemechanismen in Gang gesetzt werde (Mellmann 2012, 110; Mellmann 2016, 162). Jedoch eröffnet sie in ihrem Modell zwei mögliche Verknüpfungen zu kognitiven Prozessen. Zum einen stellt sie heraus, dass nach dem primären Auslösen einer Emotion eine zweite Situationseinschätzung erfolgt, die Raum für den Einfluss von „kulturellen Konventionen und individuelle[n] Attributionstil[en]“ (Mellmann 2012, 117) bietet. Demnach ist zwar das primäre Entstehen einer Emotion von automatischen, naturgegebenen Prozessen bestimmt, der Verlauf kann jedoch durch die individuellen Kognitionen variieren und durch sie gar beeinflusst werden (Mellmann 2016, 162). Die zweite Schnittstelle mit Kognitionen sieht Mellmann (2012, 117) darin, dass das Auslöseschema bestimmter (*kognitionslastiger*) Emotionen auf bereits stattgefundenen Kognitionen beruht, bspw. einer Situationseinschätzung. Dieser Zusammenhang wird auch von weiteren Theoretiker:innen gesehen. So entwerfen Kuhbandner und Frenzel (2019, 191ff.) das Konzept einer Bewertungsemotion. Eine solche Emotion beruhe nicht auf einem festgelegten Reiz-Reaktions-Schema, das sich auf Umweltreize bezieht, sondern auf der mentalen Repräsentation eines Reizereignisses und dessen Bewertung (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191). Diesem Modell zufolge entstehen einige Emotionen erst dadurch, dass ein bestimmtes imaginiertes Ereignis im Hinblick darauf bewertet wird, ob und in welchem Ausmaß es wünschbar ist und als wie hoch die Eintrittswahrscheinlichkeit sowie die Möglichkeit der Beeinflussbarkeit der eigenen Person eingeschätzt werden kann (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191). Das Ergebnis dieser Bewertung ist dann Auslöser einer spezifischen Emotion (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191ff.).

Ruft man sich nun die in Kapitel 3.1 aufgeführten Annahmen zur Hoffnung vor Augen, so wird schnell deutlich, dass Hoffnung als *kognitionslastige* Emotion (nach Mellmann 2012, 117, 123) und Bewertungsemotion (nach Kuhbandner & Frenzel 2019, 191ff.) eingeordnet werden kann. Denn Hoffnung beruht auf der Einschätzung, dass es einen möglichen Ausweg aus einer momentan als negativ wahrgenommenen Situation gibt (Fredrickson 2013, 4; Lazarus 1999, 653). Sie zeichnet sich in diesem Kontext gerade dadurch aus, dass sie sich als zukunftsgerichtetes Phänomen auf etwas bezieht, das noch nicht Realität geworden ist (Hammelstein & Roth 2002, 196), wodurch eine mentale Vorstellung zwingend erforderlich ist, damit der Hoffnungsprozess initiiert werden kann (Bovens 1999, 674f.). Damit die Vorstellung des möglichen Ausgangs tatsächlich speziell Hoffnung erzeugt, muss außerdem ein bestimmtes Ergebnis der in dem Konzept der Bewertungsemotion beschriebenen Einschätzung vorliegen. So müssen das vorgestellte Ereignis und seine Konsequenzen als positiv und damit wünschenswert angesehen werden (Hammelstein & Roth 2002, 196; Kuhbandner & Frenzel 2019,

191; Lazarus 1999, 653; Mees 1991). Außerdem muss die Einschätzung vorliegen, dass es die Möglichkeit gibt, dass das Ereignis eintreten wird (vgl. z.B. Callina et al. 2018, 13; Grethlein 2024, 21f.; Hammelstein & Roth 2002, 196; Meirav 2009, 219) und die Wahrscheinlichkeit dessen zu Teilen durch die eigene Person beeinflusst werden kann (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191). Diese Interpretation des imaginierten Reizes und seiner Konsequenzen stellt das Auslöseschema der Emotion Hoffnung dar, die auch von Mellmann (2012, 117, 123) als kognitionslastig und somit auf hergestellten Inferenzen beruhend eingestuft wird.

Neben der Einordnung als kognitionslastige bzw. Bewertungsemotion ist Hoffnung als positive Emotion anzusehen, da sie sich auf gute Aussichten richtet (Fredrickson 2013, 3, 5). Folglich kann für das Konzept der Hoffnung folgende Arbeitsdefinition aufgestellt werden: Hoffnung ist eine positive Emotion, die aufgrund der Imagination einer Lösung in einer negativen Situation entsteht. Damit diese Imagination spezifisch die Emotion Hoffnung auslöst, muss sie von der hoffenden Person als positiv, unsicher, aber möglich und in Teilen durch die Person selbst beeinflussbar wahrgenommen werden.

Diese Einordnung der Hoffnung lässt es auch zu, sie klar von Konzepten abzugrenzen, die oft im Zusammenhang mit oder als Synonym für Hoffnung verwendet werden, da sie sich ebenfalls auf etwas Zukünftiges richten. So lässt sich die Hoffnung bspw. vom Wunsch dadurch abgrenzen, dass dieser sich zusätzlich zu Zukünftigem auch auf Vergangenes oder Gegenwärtiges beziehen kann (Drahos 2004, 21), wodurch deutlich wird, dass das erwünschte Ereignis nicht zwangsläufig möglich sein muss, so wie es beim Erhofften der Fall ist (Bruininks & Malle 2005, 338; Grethlein 2024, 21; Mees 1991, 108). Auch grenzt sich Hoffnung als Emotion vom Optimismus ab, der eine Kognition darstellt (Krafft 2019, 57) und zudem im Gegensatz zur Hoffnung keinen Platz für Zweifel am Eintreten des Ereignisses lässt (Grethlein 2024, 21f.; Lazarus 1999, 672). Eine Emotion, die eine Nähe zur Hoffnung aufweist, ist die Vorfriede, die ebenfalls eine Bewertungsemotion darstellt (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191f.). Allerdings lässt sich auch diese von der Hoffnung insofern unterscheiden, als sie unter der Annahme auftritt, dass das erwünschte Ereignis auch ohne den Einfluss der eigenen Person eintreten wird (hohe Eintrittswahrscheinlichkeit) oder andererseits im hohen Maße durch eigene Tätigkeiten kontrolliert werden kann (hohe Kontrollierbarkeit) (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191f.).

Aber nicht nur die Abgrenzung zu ähnlichen Konstrukten kann aus der Definition von Hoffnung abgeleitet werden, sondern auch notwendige Bedingungen, damit Hoffnung überhaupt erst entstehen kann. Auf diese Faktoren soll im folgenden Abschnitt genauer eingegangen werden.

3.2 Entstehungsbedingungen von Hoffnung

Wie Hoffnung entsteht, kann bereits den vorherigen Ausführungen und der daraus resultierenden Arbeitsdefinition entnommen werden. Darin wird beschrieben, dass Hoffnung durch die Imagination eines Ereignisses entsteht, das als positiv, möglich und beeinflussbar eingeschätzt wird. Dies weist darauf hin, dass die Entstehung von Hoffnung sowohl von situativen Bedingungen als auch durch die zugrundeliegenden kognitiven Prozesse veranlasst und beeinflusst wird.

Denn die Ausrichtung auf ein wünschenswertes Ereignis oder Objekt kann nur dadurch entstehen, dass die aktuelle Situation der Hoffenden als (teilweise) negativ bewertet wird, voraus sich eine alternative Vorstellung der zukünftigen Geschehnisse entwickelt (Fredrickson 2013, 4; Lazarus 1999, 654). Man muss sich folglich in einer schlechten Situation befinden, die mit Ungewissheit besetzt ist (Fredrickson 2013, 4; Lazarus 1999, 654; Krafft 2022, 100), damit ein Nährboden für Hoffnung entsteht. Da sich Hoffnung jedoch auf etwas Mögliches bezieht, muss trotz der Ungewissheit ein positiver Ausgang der Situation erreichbar sein und diese Möglichkeit von den Hoffenden wahrgenommen werden können (Krafft 2019, 173; Mayring 1992, 145).

Dazu bedarf es gewisser kognitiver Kompetenzen seitens der hoffenden Person. Diese muss zunächst dazu in der Lage sein, ein zukünftiges Ereignis zu imaginieren, was unter anderem Fantasie und Offenheit erfordert (Callina et al. 2018, 13; Grethlein 2024, 21; Mayring 1992, 145). Vor allem die mentale Vorstellungskraft ist im Hinblick auf Hoffnung als Bewertungsemotion (Kap. 3.1) entscheidend, ohne diese, so sagt Bovens (1999, 674f.), sei Hoffen nicht möglich. Zusätzlich muss aus dem imaginierten Ausgang der Situation ein innerer Wunsch entwickelt werden, der wiederum in einem konkreten Ziel für die Zukunft mündet, von dem man überzeugt ist, dass es sich verwirklichen lässt (Krafft 2022; Mayring 1992). Mit anderen Worten: Das imaginierte Ereignis muss als positiv und wahrscheinlich angesehen werden (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191). Dafür benötigt man zunächst ein Verständnis der Welt und der sich darin befindenden Zusammenhänge sowie die Fähigkeit, darüber zu urteilen, was gut, unverfügbar und möglich erscheint (Grethlein 2024, 22f.; Krafft 2019, 65). Um zu der Einschätzung zu gelangen, dass die Eintrittswahrscheinlichkeit des Ereignisses zudem durch die eigene Person beeinflusst werden kann, ist obendrein ein grundlegendes Selbstwertgefühl und -bewusstsein sowie ein Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit erforderlich (Callina et al. 2018, 9; Krafft 2019, 48; Krafft 2022, 104f.; Mayring 1992, 145f.). Da die wahrgenommene Wahrscheinlichkeit außerdem durch die angenommene Unterstützung von anderen beeinflusst werden kann (Mees 1991, 78), kann sich das Vertrauen in seine Mitmenschen sowie das Vorhandensein positiver Sozialbeziehungen an dieser Stelle positiv auf die Entstehung und Stärke von Hoffnung auswirken (Huber 2019, 734; Krafft 2019, 62). Auch Einstel-

lungen wie Toleranz, Verständnis, Wertschätzung, Fürsorge, Dankbarkeit sowie Enthusiasmus und Tatendrang können die eigene Hoffnung antreiben (Krafft 2019, 48, 195).

Zusammenfassend sind verschiedene situative und persönliche Faktoren dafür verantwortlich, dass Hoffnung entsteht und sich vergrößert. Besonders entscheidend ist dabei die Imagination der Zukunft und die Wahrnehmung der eigenen Person als darauf einwirkend. Betrachtet man nun die heutige Weltlage, so leuchtet ein, dass diese Boden für Hoffnung sein kann. Denn heutzutage erscheint die Zukunft angesichts zahlreicher Veränderungen und Krisen ungewiss (Grethlein 2024, 266). Doch eben diese kritische Situation kann Ursprung von Hoffnung werden, wenn sich nicht an den vielen negativen Ereignissen festgehalten wird (Krafft 2019, 141), sondern durch die eigene Imagination neue Lösungswege entstehen. Inwiefern sich das Empfinden von Hoffnung wiederum auf die eigenen Denk- und Handlungsweisen auswirkt und somit auch auf den Umgang mit Krisen, wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

3.3 Wirkung von Hoffnung

In der Alltagssprache wird Hoffnung oft als Funken beschrieben, also als etwas, das das Potenzial besitzt, ein großes Feuer zu entfachen. Dieses Verständnis der Hoffnung als Auslöser für etwas Großes, spiegelt sich auch in den wissenschaftlichen Annahmen zur Wirkung von Hoffnung wider. Ihr wird eine positive Wirkung für alle Menschen und ein breiter Wirkungskreis zugesprochen, der laut Gallagher (2018, 4) bspw. die Bereiche Psyche, Bildung, Beruf, Sozialbeziehungen und Gesundheit umfasst. Die Theorie bleibt jedoch nicht bei solch vagen Beschreibungen des Einflusses der Hoffnung, sondern differenziert diesen weiter aus. Dadurch kommt es zu einer Vielzahl von angenommenen Wirkungen der Hoffnung. In diesem Abschnitt soll jedoch nicht auf alle aufgeführten Aspekte eingegangen werden, auch aus dem Grund, weil nicht allen Ausführungen die Annahme zugrunde liegt, dass es sich bei Hoffnung um eine Emotion handelt. Diese Einordnung ist jedoch, wie in Kapitel 3.1 dargestellt, leitend für die Ausführungen innerhalb meiner Arbeit. Zur besseren Einordnung der verschiedenen Aspekte wird zudem die Broaden-and-Built-Theorie von Fredrickson als Rahmung herangezogen.

Die Broaden-and-Built-Theorie betrachtet als übergeordnete Theorie die Wirkung von positiven Emotionen, zu denen auch die Hoffnung gezählt werden kann (Fredrickson 2013, 5). Den positiven Emotionen und somit auch der Hoffnung wird darin das Potenzial zugesprochen, die empfindende Person für neue „Gedanken, Handlungstribe und Wahrnehmungen“ (Fredrickson 2013, 17) sowie Beziehungen zu öffnen und darauf aufbauend die Entwicklung langfristiger Ressourcen zu unterstützen (Fredrickson 2013, 16). Außerdem wird die These aufgestellt, dass sich positive Emotionen summieren und gegenseitig verstärken,

wodurch wiederum das emotionale Wohlergehen gefördert wird (Fredrickson & Joiner 2002, 175). Diese allgemeinen Annahmen zu positiven Emotionen sollen folgend durch die speziell im Hinblick auf die Emotion Hoffnung aufgeführten Aspekte angereichert werden.

Beginnend mit den erweiterten Gedanken, Handlungen und Wahrnehmungen kann explizit für Hoffnung festgestellt werden, dass diese mit dem Erleben von Mut, Kraft und Selbstvertrauen einhergeht (Krafft 2022, 4; Mayring 1992, 145). Zudem werden die allgemeinen Betrachtungs- und Denkweisen so erweitert, dass eine Offenheit und Aufgeschlossenheit neuen Ereignissen und Menschen gegenüber entsteht (Krafft 2022, 4). Darüber hinaus ermöglicht Hoffnung eine Distanzierung zur Situation und die Einnahme einer Meta-Perspektive (Krafft 2022, 3). Sie bringt obendrein aktiv kommende Ereignisse in die Gedanken mit ein und sorgt als positive Emotion dafür, dass im Denken der hoffenden Person eine höhere Sensibilität für die Zukunft entsteht (Fredrickson 2013, 18). Durch die mit Hoffnung einhergehende Situationseinschätzung wird zudem zuversichtliches Denken angeregt (Mayring 1992, 145). Im Falle der Handlungstribe und Aktivitäten wird konstatiert, dass Hoffnung, wie positive Emotionen im Allgemeinen, zu Handlungen anregt und motiviert (Fredrickson 2013, 4; Lazarus 1999, 666). Sie bringt Menschen überdies dazu, alte Gewohnheiten und gefestigte Muster zu verlassen (Krafft 2019, 172). Auch auf die zwischenmenschlichen Beziehungen wirkt sich Hoffnung aus, indem sich hoffende Menschen vermehrt Gedanken über andere machen, sich mit ihren Mitmenschen verbunden fühlen sowie freundlich und hilfsbereit agieren (Krafft 2022, 4). Ebenso wird das Vertrauen in seine Mitmenschen durch Hoffnung gestärkt (Burns et al. 2008, 360). Durch diese Veränderung des Denkens und Handelns ermöglicht und vereinfacht Hoffnung insgesamt die Kooperation mit anderen Menschen und Gruppen (Krafft 2022, 4).

Die grundlegenden Veränderungen aufgrund der positiven Emotion führen nach Fredrickson zum „Aufbau dauerhafter persönlicher Ressourcen“ (Fredrickson 2013, 16) und auch im Falle der Hoffnung wird von der Initiierung eines persönlichen Wachstums und dem Aufbau von positiven Ressourcen gesprochen (Krafft 2022, 3f.). Darunter finden sich mit Optimismus, Widerstandsfähigkeit, Flexibilität, Kreativität und (aufgeschlossener) Bewältigung unter anderem Ressourcen, die für positive Emotionen im Allgemeinen gelten (Fredrickson 2013, 4, 18, Krafft 2022, 3, Lazarus 1999, 674). Zusätzlich baut speziell Hoffnung das Selbstbewusstsein einer Person aus und fördert die Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln und Möglichkeiten zu sehen (Krafft 2019, 172ff.). Ferner unterstützt sie die Menschen dabei, unter nicht optimalen Bedingungen Persönlichkeit und Handlungen zu entwickeln (Chae 2019, 212) sowie im Umgang mit dem Unbekannten und dadurch auch mit der Zukunft (Drahos 2004, 21f.). All diese Aspekte stehen im Zusammenhang mit der Bedeutung von Hoffnung für den Aufbau von Resilienz, in deren Kontext sie als eine persönliche Ressource angesehen wird (Gallagher 2018, 3; Krafft 2022, 3; Mansfield et al. 2016, 80f.).

Durch die mithilfe der Wirkung positiver Emotionen aufgebauten Ressourcen verbessert sich nach Fredrickson (2013, 16) allumfassend die Gesundheit der Menschen und es wird nicht nur ihr Überleben gesichert, sondern auch ein Gefühl der Erfüllung erzeugt. Zudem wird ein Zusammenhang zwischen positiven Emotionen und einer höheren Lebenszufriedenheit gesehen (Cohn et al. 2009, 361). Auch für Hoffnung wird angenommen, dass sie das allgemeine Wohlbefinden fördert (Kretz 2019, 162) und außerdem ein Gefühl von Freiheit erzeugt (Krafft 2019, 172).

Stellt man diese von der Hoffnung geförderten Aspekte neben die in Kapitel 2.3 aufgeführten Zukunftskompetenzen, fällt auf, dass viele der als notwendig angesehenen Fähigkeiten durch die Hoffnung gestärkt werden können: allen voran die als Schlüsselkompetenzen herausgearbeiteten Aspekte Kreativität und Neugier. Aber auch relevante soziale und emotionale Kompetenzen stehen in direkter Verbindung mit der Hoffnung. Dadurch, dass Hoffnung sich positiv auf die kognitiven Kompetenzen auswirkt und den Gedankenraum erweitert, kann zudem ein positiver Zusammenhang zu den erforderlichen höheren kognitiven Fähigkeiten angenommen werden.

Obwohl die Wirkung von Hoffnung allgemein als positiv angesehen wird, sollte nicht unerwähnt bleiben, dass auch Einschränkungen vorgenommen werden. So führt bspw. Krafft (2019, 94) an, dass Hoffnung nur im Zusammenhang mit der Bedeutsamkeit des Erlebten, einer Sinnhaftigkeit dessen und der Imagination einer guten Zukunft wirken könne. Neben dieser Einschränkung gibt es zugleich Stimmen, die Hoffnung zuschreiben, negatives Verhalten herbeizuführen. Insgesamt wird Hoffnung in verschiedenen Texten als irrational, illusionär, unkritisch, lähmend, gefährlich, täuschend, ignorant und überflüssig kritisiert (Dalferth 2016, 11ff.). Es wird zudem bemerkt, dass die Gefahr besteht, dass die positive Sicht auf die Zukunft im Sinne der Hoffnung eine Realitätsferne und abwartende Grundhaltung erzeugt, die die Menschen zum Nichtstun anregt (Grethlein 2024, 12, 24). Auch kann Hoffnung laut Huber (2019, 734) dazu führen, dass entweder an unrealistischen oder gar verwerflichen Zielen festgehalten wird. Wenn die (eventuell unrealistischen) Ziele, in die viel Hoffnung gelegt wurde, nicht erreicht werden können, dann ist die erlebte Enttäuschung nach den Annahmen von McGeer (2004, 102) zudem größer als die Enttäuschung in Bezug auf Ereignisse, die nicht mit Hoffnung verbunden sind. Werden verwerfliche Ziele mit Hoffnung versehen, um fragwürdige politische Zielsetzungen zu verfolgen, so ist es außerdem möglich, dass Hoffnung ein Mittel der Manipulation und somit zu einem gefährlichen Werkzeug wird (Drahos 2004, 36). In diesem Falle würden die positiven Wirkungen der Hoffnung verwendet, durch das angestrebte Ziel jedoch würde die Hoffnung negativen Einfluss nehmen. Dies zeigt, dass trotz der allgemeingültigen Ansicht, Hoffnung wirke sich positiv auf uns Menschen und unser Handeln aus, diese nicht uneingeschränkt gilt und es ebenso negative Auswirkungen einer hoffnungsvollen Zukunftssicht geben kann. Dennoch konnten vielseitige positive Wirkungen der Hoffnung ermittelt werden, die nahelegen,

dass gerade im Hinblick auf notwendige Zukunftskompetenzen und das eigene Wohlbefinden eine hoffnungsvolle Zukunftssicht gefördert werden sollte. Daher wird im folgenden Abschnitt darauf eingegangen, inwiefern eine Hoffnungsförderung ermöglicht werden kann.

3.4 Förderung

Hoffnung zu fördern, erscheint nicht nur erstrebenswert, sondern, folgt man den Annahmen verschiedener Theoretiker:innen, auch möglich (Gallagher 2018, 4; Marques & Lopez 2018, 121). Denn Hoffnung wird nur teilweise als natürliche Gabe oder Geschenk angesehen und gilt andererseits als erlernbare und von externen Faktoren beeinflusste Fähigkeit (McGeer 2004, 125). Es gilt die Annahme, dass Hoffnung gelehrt werden kann und eine ansteckende Emotion ist, die sich vor allem in Interaktionen verbreiten lässt (Kretz 2013, 938, McGeer 2004, 122f.). Um exemplarisch zu verdeutlichen, wie bei der Hoffnungsförderung vorgegangen werden kann und welche Aspekte dabei gelehrt werden sollten, wird auf die Ausführungen von Marques und Lopez (2018) eingegangen, die in ihrer Arbeit die gemeinsamen Eigenschaften verschiedener Trainingsmethoden untersucht haben.

Die Gemeinsamkeit der untersuchten Trainingsprogramme, die von den Autor:innen ermittelt werden konnte, liegt in der Ausrichtung auf drei Bereiche: Ziele, Wege und Handlungsfähigkeit (Marques & Lopez 2018, 122). Diese drei Faktoren scheinen einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Hoffnung zu haben und sind daher in der Förderung zu adressieren. Die Zielsetzung gilt dabei als wichtige Grundlage des Hoffnungstrainings (Marques & Lopez 2018, 122). Begonnen wird in diesem Bereich damit, den Personen zu helfen, Ziele zu formulieren. Anschließend geht es um die Priorisierung dieser und Festlegung von Teilschritten oder Ansatzzielen, die als Startpunkt der konkreten eigenen Handlungen dienen (Marques & Lopez 2018, 122). Im Bereich der Wegfindung geht es daran anschließend darum, bewältigbare Unterziele zu forcieren und Handlungsalternativen zu entwickeln, damit bei Rückschlägen konstruktiv gehandelt werden kann. Auch ist es wichtig, die Kinder darin zu unterstützen, diese Rückschläge nicht mit fehlenden eigenen Fähigkeiten zu attribuieren (Marques & Lopez 2018, 122f.). Dies leitet über zum dritten Bestandteil, dem Handlungsfähigkeitsdenken. In diesem sollen die Kinder dazu angeleitet werden, positiv über sich selbst zu denken und selbstkritisches Verhalten abzulegen (Marques & Lopez 2018, 123).

Die Darstellungen von Marques und Lopez (2018) zeigen, dass auf der theoretischen Grundlage zum Hoffnungs-begriff bereits konkrete Förderkonzepte entwickelt wurden. Jedoch gilt es zu hinterfragen, inwiefern die dargestellten Methoden sich auf Hoffnung als Emotion beziehen oder ob sie nicht eher auf der Grundlage der Annahme von Hoffnung als Kognition entwickelt wurden. Denn Zielsetzung, Wegfindung und Handlungsfähigkeitsdenken muten doch eher

kognitiv als emotional an. Dennoch lassen sich auch diese Aspekte in das Konzept von Hoffnung als Emotion einordnen. An diesem Punkt sei an die in Kapitel 3.1 dargestellten Überlegungen von Mellmann (2012, 117) erinnert, die verdeutlichen, dass der Verlauf einer Emotion durch kognitive Prozesse und Persönlichkeitsmerkmale wie dem Attributionsstil beeinflusst werden könne. Ebenso führt Mees (1991, 109) an, dass das erlebte Ausmaß von Hoffnung von der Einschätzung der Wahrscheinlichkeit abhängt, die wiederum von der Einschätzung des Grades der persönlichen Kontrolle und der sozialen Unterstützung beeinflusst werde.. Setzt man die Überlegungen von Marques und Lopez (2018, 121ff.) in diesen Kontext, so können die beschriebenen Methoden der Zielsetzung, Wegfindung und Attribution sowie das Handlungsdenken durchaus auch Einfluss auf die Hoffnungsemotion nehmen, indem sie dabei helfen, die initiierte Hoffnung aufrechtzuerhalten und zu stärken. Die Ansiedlung einer Hoffnungsförderung würde dann in den Bereich der Emotionsregulation fallen. Denn ein Ziel der Emotionsregulation ist es, positive Emotionen bewusst zu steigern (Gross 2014, 8). Die aufgeführten Methoden streben dies an, indem im Prozess der Situationswahrnehmung und -bewertung der Fokus gezielt auf machbare Wege gelenkt wird – damit werden die Emotionsregulationsstrategien *Aufmerksamkeitskontrolle* und *kognitive Umbewertung* angesprochen (Eder & Brosch 2024, 257; Gross 2014, 10).

Vor allem Kinder scheinen laut den Autor:innen eine geeignete Zielgruppe für eine gezielte Hoffnungsförderung zu sein, weshalb ihnen besondere Zuwendung gewidmet werden sollte (Marques & Lopez 2018, 121f.). Dies wiederum legt nahe, dass sich Schulen an der Hoffnungsförderung beteiligen. Die Rolle der Lehrkräfte besteht in diesem Zusammenhang darin, die Kinder zu einem komplexen Zukunftsdenken anzuregen, das flexible Denken über die Zielerreichung zu fördern und Motivationsmethoden zu lehren (Marques & Lopez 2018, 121). Als ein Mittel der Hoffnungsförderung, auch in der Schule, wird nicht nur von Marques und Lopez (2018, 121) das (Kinder)-Buch angeführt. Denn, so sagen es bspw. Massey et al. (2021, 575): Kinderbücher können als Anreiz zur Hoffnung dienen.

Die in diesem Kapitel behandelten theoretischen Grundlagen führen zu dem Schluss, dass es erstrebenswert und notwendig ist, die Hoffnung als positive Emotion zu fördern, da diese einen konstruktiven Umgang mit der Zukunft unterstützt und darüber hinaus das Wohlergehen positiv beeinflussen kann. Eine solche Hoffnungsförderung erscheint möglich und in der Schule umsetzbar, wobei das Kinderbuch als mögliches Medium gehandelt wird. Auf diesen Aspekt der Hoffnungsförderung konzentriere ich mich folgend.

4 Kinderliteratur als hoffnungsförderndes Medium

Nachdem in den vorherigen Kapiteln ein Eindruck über die Zukunft und damit verbundenen Gedanken und Gefühlen gewonnen werden konnte, wenden sich die folgenden Darstellungen konkret dem Kinderbuch als Medium und seinem Potenzial im Kontext der Hoffnungsförderung zu. Da Hoffnung als zukunftsgerichtete Emotion verstanden wird, widme ich mich zunächst der Frage, inwiefern der Umgang mit Zukunft und Emotionalität im Allgemeinen durch Literatur beeinflusst werden kann. Daran anschließend wird der mögliche Zusammenhang von Literatur und Hoffnung skizziert.

4.1 Literarische Auseinandersetzung mit der Zukunft

Die Zukunft als Zeitabschnitt ist Raum und Objekt menschlichen Denkens. Als solches spiegelt sie sich in der gegenwärtigen Literatur wider, die die Zukunft als Inhalt aufgreift. Mit der Zeit haben sich verschiedene Textformen herausgebildet, die sich explizit mit der Zukunft als Schauplatz der literarischen Handlung befassen. Dazu zählt neben dem Zukunftsroman (Brandt 2007, 6), die Utopie (Wilpert 1989, 986) mit ihren Unterformen der Eutopie (die Darstellung von Zukünften) und Dystopie oder auch Antiutopie (die Darstellung schlechter Zukünfte) (Abraham 2024, 67; Schölderle 2012, 138) sowie die bereichsspezifischen Formen Science-Fiction (naturwissenschaftlich-technische Zukunft) und Staatsroman (politisch-gesellschaftliche Zukunft) (Lorenz 2007, 412; Wilpert 1989, 840, 882).

Neben diesem Zusammenhang zwischen konkreten literarischen Formen und dem Thema Zukunft wird ferner angenommen, dass Literatur im Allgemeinen den Blick in Richtung Zukunft öffnet und den Leser:innen einen Zugang dazu bietet, wie die Welt später einmal aussehen könnte (Anselm & Antony 2023, 228). Dies leuchtet besonders bei den oben beschriebenen Formen des Romans ein, die sich auf der inhaltlichen Ebene konkret auf die sprachliche Ausgestaltung einer möglichen Zukunft beziehen. Für diese gilt nicht nur, dass sie die Vorstellungen einer möglichen Zukunft anregen, sondern auch, dass die Leser:innen an diesem sprachlich skizzierten Entwurf die Zukunft erleben und testen können (Anselm & Antony 2023, 230). Durch das Erleben möglicher Entwicklungen wird eine Reflexion der Leser:innen gefordert, die sich in dem geschützten Raum der Imagination mit der eigenen Rolle in möglichen Zukünften auseinandersetzen und diese

ohne realen Handlungszwang erproben können (Anselm & Antony 2023, 237). Außerdem geben die sprachlichen Zukunftsbilder ein Modell für die Artikulation eigener Zukunftsentwürfe (Anselm & Antony 2023, 231), sodass die eigenen Vorstellungen mit anderen geteilt werden können.

Aber auch über die Formen des Zukunftsromans hinaus wird die Möglichkeit gesehen, dass Literatur das Denken der Menschen in Bezug auf die Zukunft beeinflusst und zur reflektierten Betrachtung der Welt, Gesellschaft und des Selbst anregt, indem ein starker Kontrast zwischen Real- und Romanwelt gezeichnet wird (Schölderle 2012, 14). Die rein sprachliche Beschreibung möglicher Romanwelten (mit oder ohne Bezug zur Zukunft) unterstützt außerdem die Entwicklung der Vorstellungsbildung, die als eine Art Bindeglied zwischen literarischem Lernen und Zukunftsbildung angesehen wird (Sippl 2023, 207). Da der literarische Entwurf keine visuellen Bilder der Romanwelt entwirft und Leerstellen lässt, müssen die Leser:innen zum einen diese Visualisierungen selbst erzeugen und zum anderen mögliche Handlungsverläufe antizipieren (Anselm & Antony 2023, 229).

Literatur kann somit auf verschiedene Weise durch die sprachliche Gestaltung von (zukünftigen) Welten die kognitiven Fähigkeiten der Vorstellungsbildung und Reflexion fördern, die für die als Zukunftskompetenz beschriebene Futures Literacy relevant sind (Breit & Rottmann 2023, 9). Dies gilt ebenfalls für die in dieser Arbeit betrachtete Form der Kinderliteratur. Denn auch wenn die beschriebenen literarischen Formen der Utopie und Dystopie in den Bücherregalen der Kinder nicht weit verbreitet erscheinen und besonders die Dystopie als nicht für Kinder geeignet angesehen wird (Sippl 2023, 209), gibt es dennoch bereits in der Kinderliteratur eine Auseinandersetzung mit der Zukunft (Abraham 2021, 8; Sippl 2023, 209). In der Literaturwissenschaft erfährt das Medium des Bilderbuchs in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit und wird nicht nur als ein geeignetes Medium der Vorstellungsbildung beschrieben (Anselm & Antony 2023, 231; Sippl 2023, 207), sondern zeigt zugleich, dass bereits für die junge Zielgruppe mögliche Zukünfte aufgearbeitet werden (Sippl 2023, 209). Auch Kinderliteratur kann somit als Medium der Zukunftsbildung angesehen werden.

Da jedoch nicht nur die Futures Literacy und kognitive Kompetenzen, sondern vor allem emotional-soziale Kompetenzen in Kapitel 2.3 als zukunftsweisend identifiziert werden konnten und auch die Hoffnung als Emotion aufgefasst werden kann, gilt es gleichermaßen, das Zusammenspiel von Emotion und (Kinder-)Literatur zu betrachten, um ableiten zu können, welche Möglichkeiten der Hoffnungsförderung im Medium der (Kinder-)Literatur liegen.

4.2 Literatur und Emotionen

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, wird die Hoffnung als eine zukunftsgerichtete Emotion angesehen. Aus diesem Grund erscheint es schlüssig, zunächst die Verbindung zwischen Emotionen und Literatur zu beleuchten, bevor auf die spezifische Emotion Hoffnung eingegangen wird. Das theoretische Feld der literaturwissenschaftlichen Emotionsforschung ist groß und ebenso vielfältig sind die Erkenntnisse zum Zusammenspiel von Emotion und Literatur. Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit kann nicht auf alle Annahmen gleichermaßen eingegangen werden. Folglich sind in diesem Abschnitt nur ausgewählte Theorien und Konzepte aufgeführt, die für die behandelte Thematik relevant erscheinen.

Die angesprochene Bandbreite der theoretischen Grundlagen speist sich jedoch nicht aus einer langen Tradition der literarischen Emotionsforschung. Denn die Verbindung der Bereiche Emotion und Literatur wird erst seit wenigen Jahrzehnten im Zuge des *emotional Turns* genauer betrachtet. Das Anliegen der literaturwissenschaftlichen Emotionsforschung besteht dabei darin, zu erörtern, inwiefern sich Lektüre und emotionales Empfinden gegenseitig beeinflussen. Allgemein hin wird in diesem Zuge von einer zweiseitigen Beziehung zwischen Text und Emotion ausgegangen. Auf der einen Seite können literarische Werke, so die Annahme, als ein Produkt von Emotionen angesehen werden, die den Gestaltungsprozess antreiben (Mellmann 2016, 167). In dieser Sichtweise ist Literatur nicht nur ein Spiegel des emotionalen Erlebens von Menschen, sondern zeichnet überdies die vorherrschenden emotionalen Befindlichkeiten der Gesellschaft zum Zeitpunkt des Entstehens ab und ist auf diesem Wege „Speicher- und Verhandlungsort für individuelles Erleben und kulturelle Konventionalisierung“ (Mellmann 2016, 167). Auf der anderen Seite gelten literarische Texte als „basal emotional semantisiert“ (Mellmann 2016, 161). Insofern wird nicht nur davon ausgegangen, dass diese Emotionen bei den Rezipient:innen erzeugen, sondern sowohl die literarische Darstellung von Emotionen als „auch deren Hervorbringung“ (Hillebrandt 2011, 11) bei den Rezipient:innen als zentrale Funktionen literarischer Texte gelten (Hillebrandt 2011, 11). Ferner wird die Möglichkeit beschrieben, dass Autor:innen ihre Texte absichtlich so gestalten, dass sie spezifische Reaktionen bei den Rezipient:innen hervorrufen (Anz 2007, 215f.). Die durch diesen Prozess intendierten Emotionen können sich jedoch von den tatsächlich bei den Rezipient:innen evozierten Reaktionen unterscheiden (Anz 2007, 218).

Schon an dieser Stelle zeigt sich: Ein Text könnte und sollte im Hinblick auf die darin enthaltenden und durch ihn erzeugten Emotionen auf ganz unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Aus dieser Erkenntnis heraus bildeten sich mit der Zeit verschiedene Begriffe für unterschiedliche Emotionsarten heraus, die in Verbindung mit Literatur zu betrachten sind: bspw. die *Artefaktemotionen* (Tan 1995, 13), die sich auf die Gemachtheit des literarischen Werks beziehen (Poppe

2012, 12). In Abgrenzung dazu wurde der Begriff der *Fiktionsemotionen* entwickelt, der Emotionen umschreibt, die sich auf die fiktionale Welt und ihre Figuren beziehen (Tan 1995, 13) und somit insgesamt durch künstliche Reize ausgelöst werden (Kruse 2024, 51). Ein ähnliches Konstrukt stellen die *fiktionalen Emotionen* dar, die aufgrund „eines fiktionalen Gehalts auftreten“ (Poppe 2012, 14) oder „in fiktionalen Werken dargestellt sind“ (Poppe 2012, 14). Sie stehen *realen Emotionen* gegenüber, die aus realen Sachverhalten entspringen (Poppe 2012, 14). Als letztes Beispiel sei noch die *Meta-Emotion* erwähnt, unter der „ein emotionales Bewerten der eigenen Reaktion auf eine Fiktion verstanden werden kann“ (Poppe 2012, 15).

Doch die Spezifizierung dieser Arten von mit Literatur in Verbindung stehenden Emotionen ist nur ein Aspekt der literarischen Emotionsforschung. Im Feld der multidisziplinären Forschung wird ihr Beitrag übergreifend vor allem darin gesehen, die sprachliche Vermittlung von Emotionen zu ergründen (Koppenfels & Zumbusch 2016, 17). Dazu zählen zum einen die Betrachtung der Emotionalisierungsabsichten der Autor:innen und zum anderen der durch den Text bei den Rezipient:innen ausgelösten Emotionen (Anz 2007, 217). Im Falle der letztgenannten Betrachtungsebene wird der Fokus auf die Rezeptionsforschung (Koppenfels & Zumbusch 2016, 20) und das emotionale Wirkungspotenzial eines Textes gelegt, das Aufschluss darüber gibt, inwiefern ein Text in der Lage ist, bei den Rezipient:innen emotionale Reaktionen hervorzurufen (Mellmann 2016, 162). Ausgehend von der Annahme, dass Texte im Sinne eines Reizes Emotionen bei den Rezipient:innen auslösen können (Anz 2007, 216) und imaginierte Situationen ähnliche Emotionen hervorrufen wie die Realität (Anz 2007, 231), untersuchen Literaturwissenschaftler:innen auf der Grundlage neurobiologischer und psychologischer Erkenntnisse, inwiefern Textmerkmale mit den natürlichen Auslöseschemata von spezifischen Emotionen übereinstimmen, um vorherzusagen, welche Emotionen bei den Rezipient:innen zu erwarten sind (Mellmann 2007a, 372; 2016, 162).

Zur Ermittlung des Emotionspotenzials und der erwartbaren fiktionalen Emotionen der Rezipient:innen nimmt die Untersuchung von emotionalisierenden Textmerkmalen eine zentrale Stellung ein. Hier sind zunächst zunächst Figurenemotionen zu nennen (Anz 2007, 217), die durch Identifikation und Empathie auf die Emotionen der Leser:innen einwirken können (Anz 2007, 227). Ein Vorschlag, um dem Emotionspotenzial eines Textes näherzukommen, liegt in der Analyse von *expliziten Nennungen* und *impliziten Darstellungen* von Emotionen im Text (Hillebrandt 2011, 76; Schwarz-Friesel 2013, 221f.). Explizit lassen sich Emotionen durch emotionsbenennende und -beschreibende Wörter, die entweder von den Figuren oder der Erzählinstanz verwendet werden, im Text wiederfinden (Schwarz-Friesel 2013, 221f.). Schon einzelne Worte, darunter Nomen, Verben, Adjektive und Interjektionen, sind auf diese Weise geeignet, um Emotionen zu benennen (Schwarz-Friesel 2013, 145, 155). Zusätzlich können Emotionen auch indirekt Eingang in einen Text finden, unter anderem in Form von „Zustands-,

Verhaltens-, Handlungsbeschreibungen der Figuren sowie über Situationsdarstellungen“ (Schwarz-Friesel 2013, 222). Dieser Einbezug von Emotionen bedarf einer stärkeren kognitiven Verarbeitung durch die Leser:innen (Schwarz-Friesel 2013, 223). Soll die Emotion einer Figur durch die Leser:innen übernommen werden, müssen diese sich mit der Figur identifizieren und ihr empathisch begegnen, um auf diese Weise das Figurenerleben mit dem eigenen Empfinden zu verbinden (Anz 2007, 217). Gelingt diese Form der Gefühlsübertragung, ist die *Emotionsdarstellung* jedoch wirkungsvoller als die explizite Benennung und erzeugt eine höhere Intensität und Realität der beschriebenen Emotionen (Hiergeist 2014, 121; Hillebrandt 2011, 81f.), vor allem bei detaillierten Beschreibungen (Mellmann 2012, 119). Neben Aspekten der Semantik und darstellenden Beschreibung sind „das ‚Wie‘ der Darstellung“ (Mellmann 2012, 121) und Elemente der sinnlichen Wahrnehmung (Hiergeist 2014, 212) als Einflussfaktoren auf das emotionale Texterleben zu nennen. Darunter fallen Visualität, Akustik und Rhythmus, die Emotionen erfahrbar machen können (Hiergeist 2014, 83). Dies gilt ferner für das Erzeugen einer Atmosphäre, die ebenfalls zum emotionalen Erleben des Textes gezählt wird (Hiergeist 2014, 91).

Die dargestellten Textmerkmale sind jedoch nur ein Einflussfaktor unter vielen, die auf die Emotionalisierung der Rezipient:innen einwirken (Hillebrandt 2011, 51), weshalb die reine Textanalyse niemals über die Ermittlung eines *Emotionalisierungspotenzials* hinausführen kann. Sie sind zwar im Zusammenspiel dazu in der Lage, Emotionen zu erzeugen (Anz 2007, 232; Hillebrandt 2011, 81); da die Interaktion zwischen Rezipient:in und Text jedoch von weiteren Einflussfaktoren bestimmt wird (Süselbeck 2019, 287), bildet das herausgearbeitete Emotionspotenzial des Textes lediglich die Möglichkeit der emotionalen Wirkung ab und nicht die faktische Reaktion der Rezipient:innen (Hillebrandt 2011, 51; Mellmann 2016, 162), zumal Mutmaßungen über die emotionalen Reaktionen anderer Leser:innen meist auf Vermutungen beruhen und nur selten auf objektiven empirischen Ergebnissen (Anz 2007, 219).

Trotz dieser Einschränkungen gilt: Das Lesen emotionaler Texte bewegt uns. Mellmann (2011, 71) erklärt gar, dass ein emotionales Lektüreerlebnis uns Leser:innen und unsere realen Emotionen nachhaltig präge, indem es „[den] autobiografischen Erfahrungsschatz, [...] [die] emotionale Reaktivität und kognitiven Überzeugungssysteme“ (Mellmann 2011, 71) verändere. So kann nicht nur die Beschaffenheit eines Textes auf die während der Lektüre empfundenen Emotionen einwirken, sondern der Text und das Lektüreerlebnis als Ganzes können wiederum Einfluss auf unser emotionales Erleben in der Realität nehmen.

Auch wenn nur ein kleiner Ausschnitt der theoretischen Annahmen zum Zusammenhang von Emotionen und Literatur dargestellt werden konnte, lassen sich durch diese in Bezug auf die Frage, inwiefern Kinderliteratur und die Emotion Hoffnung miteinander verbunden sind, erste Rückschlüsse ziehen. Zum einen müsste die Kinderliteratur, der Theorie zufolge, den emotionalen Zeitgeist aufgreifen und auf die bestehenden Zukunftsängste der Kinder eingehen. Ebenso

möglich ist jedoch auch, dass in ihr Hoffnung als Emotion verarbeitet wird, bspw. weil Autor:innen angesichts der angespannten Weltlage gezielt diese Emotion bei den Leser:innen erzeugen möchten. Ein solches Transportieren und Initiieren von Hoffnung durch das Medium des literarischen Textes scheint auf Grundlage der theoretischen Annahmen möglich. Es kann in diesem Zuge durch eine Textanalyse zwar weder eine generalisierte Wirkung für das gesamte Korpus der Kinderliteratur festgestellt noch die Wirkung eines spezifischen Textes direkt vorhergesagt werden, doch erscheint es möglich, angelehnt an das emotionale Wirkungspotenzial, ein „Hoffnungspotenzial“ eines spezifischen Textes zu erarbeiten. Auf weitere Aspekte der Schnittstellen von Hoffnung und (Kinder-)Literatur wird folgend genauer eingegangen.

4.3 Hoffnung in und durch Kinderliteratur

So wie Emotionen im Text direkt benannt und besprochen oder unterschwellig dargestellt und erzeugt werden können, ist auch die spezifische Emotion Hoffnung auf zweierlei Weise im Hinblick auf ihre Rolle in der Literatur zu thematisieren. Zum einen war und ist sie Thema und Gegenstand literarischer Texte, zum anderen findet sie sich in literarischen Darstellungen wieder und kann durch diese in den Rezipient:innen hervorgerufen werden. Dieser zweiseitigen Betrachtung folgen auch die kommenden Darlegungen.

Die Hoffnung als Motiv literarischer Texte hat eine lange Tradition und findet sich bereits in der griechischen Mythologie wieder (Bidmon 2016, 3). Während die literarische Aufarbeitung des Hoffnungsmotivs im 20. Jahrhundert seine Blütezeit erlebte und in dieser Zeit eine Vielzahl an entsprechenden Werken erschien (Bidmon 2016, 3), stellt Jabłkowska (1993, 227) fest, dass die Hoffnung heutzutage langsam wieder aus den Texten verschwindet und durch das Motiv der Verantwortung ersetzt wird. Parallel dazu nimmt die Präsenz und Nachfrage nach der positiven Utopie (Eutopie), die als eng mit der Hoffnung verbunden gilt, seit der Nachkriegsliteratur stetig ab (Jabłkowska 1993, 14; Wilhelm 2019, 89). Dennoch zeigen nicht zuletzt Werke wie „Der Hoffnungsvogel“ von Kirsten Boie (2022), dass auch in der heutigen Literatur das Hoffnungsmotiv weiterhin aufgegriffen wird.

In der Theorie wird Hoffnung jedoch nicht nur als Inhalt, sondern obendrein als Ziel der (Kinder-)Literatur beschrieben (Schiefer Ferrari 2003, 247). Ferner wird angenommen, dass sich, parallel zur Emotionserzeugung, durch literarische Texte Hoffnung in den Rezipient:innen erzeugen lässt (Lutz 2016, 154). Vor allem die literarische Form des Märchens wird in diesem Zusammenhang oft herangezogen und gilt durch die Darstellung erfolgreicher Problemlösung (Lutz 2016, 92, 98) und Zuversicht (Lutz 2016, 98, 152) als Auslöser fiktiver Hoffnung, die sich auf das reale Erleben übertragen lässt (Lutz 2016, 154). Darüber hinaus wird Kinderliteratur allgemein als geeignetes Mittel der Hoffnungsförderung angesehen (Mas-

sey et al. 2021, 575). Ein möglicher Einsatz wird darin gesehen, dass Geschichten, die Erfolgserlebnisse beinhalten, das Fehlen eigener positiver Erinnerungen ausgleichen können (Marques & Lopez 2018, 123). Vor dem Hintergrund, dass Attributionen wie die Selbstwirksamkeit nicht nur die wahrgenommene Eintrittswahrscheinlichkeit beeinflussen (Mees 1991, 78), sondern dadurch auch auf den Verlauf und die Stärke der Hoffnung einwirken können (Mees 1991, 78, Mellmann 2012, 117), ist zu vermuten, dass solche positiven Lektüreerlebnisse – unter der Prämisse der Identifikation mit der Figur – das Hoffnungsempfinden der Kinder in der Realität verstärken können. Erzählungen sind überdies imstande, den Hoffnungsprozess zu veranschaulichen (Marques & Lopez 2018, 121) und ein Einfühlen in Hoffnungskonzepte zu ermöglichen (Schiefer Ferrari 2003, 252).

Solch ein Einfühlen in die Emotion Hoffnung setzt voraus, dass während der Lektüre Hoffnung bei den Leser:innen ausgelöst wird, bspw. durch Elemente der Erzählung oder die Darstellungsweise. Ein Indiz dafür, dass dies möglich ist, bieten die Ausführungen von Mellmann (2012). In diesen wird Literatur nicht nur die Möglichkeit zugesprochen, kognitionslastige Emotionen und somit auch Hoffnung erzeugen zu können, sondern ferner erklärt, dass gerade Erzählungen durch die detaillierte Beschreibung von Zusammenhängen, Vorgängen, Sinneswahrnehmungen und Gedanken besonders dafür geeignet sind (Mellmann 2012, 120). Folglich kann die Vermutung aufgestellt werden, dass durch Informationen zur Situation einer Figur in Verbindung mit der Darstellung von Gedankengängen, die zu dem in Kapitel 3.1 dargestellten Auslöseschema der Hoffnung passen, eine fiktionale Hoffnung in den Leser:innen erzeugt werden kann. Doch auch hier gilt, dass eine Identifikation und Empathie gegenüber der Figur notwendig erscheinen, um derart in das Geschehen involviert zu sein, dass darauf bezogene Hoffnung entstehen kann (Anz 2007, 227).

Es lassen sich darüber hinaus noch weitere Anknüpfungspunkte zu dem in Kapitel 3.1 beschriebenen Hoffnungskonzept ziehen. So liegt es nahe, dass Literatur als Mittel eingesetzt werden kann, um die Vorstellungskraft und Fantasie der Kinder zu erweitern, die laut Krafft (2022, 115) für die Hoffnungsbildung notwendig ist. Zugleich kann angenommen werden, dass das gute Ende, welches in der Kinderliteratur oft dargestellt wird und in ihr möglich und umsetzbar erscheint (Schipperges 2013, 250), den für die Hoffnung notwendigen Glauben an einen guten Ausgang stärken kann. Verbindet man dies mit den Annahmen zum Auslöseschema von Hoffnung (Kapitel 3.1 und 3.2), so könnte (Kinder-)Literatur das Potenzial zugesprochen werden, die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass Kinder überhaupt erst eine Situation imaginieren, die ein wünschbares Ereignis enthält, womit der Grundstein für die Entstehung von Hoffnung gelegt wird. Ergänzend wird Kinderliteratur durch Spinner (2003, 55) das Potenzial zugeschrieben, Wünsche mit einem Realitätsbewusstsein zu verbinden, was wiederum ein Kennzeichen von Hoffnung ist (Mees 1991, 108) und darauf hindeutet, dass Kinderliteratur dabei helfen kann, realistische Hoffnungsobjekte zu identifizieren, statt sich in unerfüllbaren Wünschen zu verlieren.

Es sind demnach bereits Wirkungsmechanismen von Literatur in Bezug auf die Hoffnungsförderung beschrieben worden und weitere lassen sich theoretisch herbeiführen. Ein konkretes Beispiel für den Einsatz von Literatur zur gezielten Förderung von Hoffnung findet sich in Form der Bibliothherapie. Der Begriff ‚Bibliothherapie‘ bezeichnet einen psychologischen Ansatz, der Lektüre und Reflektion eines ausgewählten Werks zu therapeutischen Zwecken nutzt (Lucas et al. 2019, 4; Lucas & Soares 2013, 139). Das zentrale Ziel des Einsatzes literarischer Texte ist dabei, einen angemessenen Umgang mit inneren Konflikten und Problemlagen zu entwickeln, indem durch die Literatur eine Auseinandersetzung mit diesen ermöglicht und Lösungswege dargestellt werden (vgl. z.B. Heath et al. 2005, 567; Lucas et al. 2019, 4; Pardeck & Markward 1995, 75ff.; Pardeck & Pardeck 1997, 57). Dies folgt der Idee, dass Menschen sich mit fiktionalen Charakteren identifizieren, die ihnen ähneln und dadurch das Lesen über die Gefühle und Probleme dieser Figuren einen Einblick in die eigenen Probleme ermöglicht, was das Gefühl erzeugt, mit den Problemen nicht allein zu sein (Lucas & Soares 2013, 139). Um die dazu notwendige Verbindung zwischen Leser:innen und Figuren herzustellen, wird in den Therapiestunden das Erleben der Figur immer mehr mit den eigenen Problemen in Verbindung gebracht und dadurch nicht nur die Möglichkeit für emotionales Abreagieren geboten, sondern auch eine distanzierte Perspektive zu eigenen Problemen eingenommen (Heath et al. 2005, 567f.). Eine zentrale Bedeutung wird der Stufe der Identifikation zugeschrieben, auf der die Leser:innen Gemeinsamkeiten zwischen sich und den Charakteren erkennen (Heath et al. 2005, 567; Pardeck 1995, 84; Pardeck & Markward 1995, 76). Über den gesamten Ablauf der Bibliothherapie hinweg wird das Potenzial des literarischen Werks darin gesehen, einen Raum für Reflexionen und neue Interpretationen des Erlebten zu öffnen, die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung zu unterstützen, bei Problemlösungen zu helfen und das Verhalten der Rezipient:innen positiv zu beeinflussen (Lucas & Soares 2013, 138). Das führt Lucas et al. (2019, 4) zu dem Schluss, dass „Bibliothherapie ein möglicher und relevanter Weg sein [könnte], um die Hoffnung bei Kindern zu fördern“ (Lucas et al. 2019, 4), indem sie Informationen vermittelt, das Hoffnungsverständnis vertieft, zum Nachdenken über die Zukunft anregt, Bewältigungsstrategien und Lösungswege aufzeigt und verdeutlicht, dass auch andere ähnliche Probleme bewältigt haben.

Auch wenn bei diesem Ansatz mit Blick auf die literaturdidaktische Praxis die Gefahr besteht, Literatur für therapeutische Zwecke zu instrumentalisieren, zeigt der Ansatz der Bibliothherapie positive Ergebnisse. Auf den therapeutischen Ansatz im Allgemeinen bezogen kamen Heath et al. (2005, 565f.) und Pardeck und Markward (1995, 82) übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass zwar von einer positiven Wirkung der Bibliothherapie gesprochen werden kann, bspw. bei den Themen Verlust und Veränderung (Heath et al. 2005, 564), diese jedoch nicht als einzige Maßnahme eingesetzt werden sollte. Zudem scheinen sich personale Faktoren der Rezipient:innen, wie die Leselust, auf die Wirksamkeit der Therapie auszuwirken (Pardeck & Markward 1995, 83). In Bezug auf die Hoffnungsförde-

rung durch Bibliothherapie kommen Lucas et al. (2019, 11) zu einem positiven Ergebnis hinsichtlich des Hoffnungsniveaus. Dieses kann laut den Studienergebnissen durch Bibliothherapie gesteigert werden, wobei sich besonders starke Effekte bei Kindern mit wenig Hoffnung und Viertklässler:innen zeigte (Lucas et al. 2019, 11). Ferner konnten durch die Studie eine veränderte Wahrnehmung von Hoffnung und Zukunft sowie ein besseres Verständnis von Hoffnung und ihrer Bedeutung nachgewiesen werden (Lucas et al. 2019, 11).

Die empirischen Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass Bibliothherapie ein Mittel der Hoffnungsförderung sein kann, die Raum für Auseinandersetzung und Diskussion schafft und dadurch Reflexion anregt und den Kompetenzerwerb unterstützt (Lucas et al. 2019, 11f.). Darüber hinaus kann die Durchführung einer Bibliothherapie auch im schulischen Rahmen gelingen (Pardeck 1995, 83), wenn die Lehrkräfte über die notwendigen Kompetenzen verfügen, mit den Problemen der Kinder adäquat umzugehen und eine aktive Beteiligung der Kinder erfolgt (Heath et al. 2005, 266f.). Damit die Bibliothherapie jedoch erfolgreich ist, sollte eine sorgsame Auswahl der verwendeten Bücher getroffen werden (Heath et al. 2005, 566). Diese sollten zum einen eine persönliche Bedeutung für die Kinder besitzen (Heath et al. 2005, 568) und zum anderen eine Passung mit den Kindern aufweisen, indem die Figuren mit den Persönlichkeiten der Kinder übereinstimmen (Heath et al. 2005, 568; Pardeck & Markward 1995, 76), die Probleme, Interessen und Bedürfnisse der Kinder aufgegriffen werden (Heath et al. 2005, 566; Pardeck 1995, 84; Pardeck & Pardeck 1997, 58) und die Texte ihrem Leseniveau entsprechen (Pardeck 1995, 84; Pardeck & Pardeck 1997, 58). Ebenso sollten die Figuren, Probleme und Lösungswege in den Büchern realistisch dargestellt werden (Heath et al. 2005, 569; Pardeck 1995, 84; Pardeck & Pardeck 1997, 58). Zentral ist zudem das Angebot von Unterstützung und Hoffnung durch das literarische Werk (Heath et al. 2005, 568) und damit verbunden die Konzentration auf die Stärken der Figuren (Heath et al. 2005, 569).

Dieses Beispiel zeigt, dass sich auf theoretischer Ebene bereits damit befasst wird, welche konkrete Rolle literarische Texte in der Hoffnungsförderung spielen können, und sich dabei nicht nur auf kognitive, sondern auch emotionale Aspekte bezogen wird. So lässt sich insgesamt subsumieren, dass nicht nur die Zukunftssicht und Emotionen im Allgemeinen einen Eingang in die Literatur finden, sondern auch Hoffnung in ihr diskutiert und durch sie dargestellt und erzeugt werden kann. Als Zeitperspektive wird die Zukunft in literarischen Texten als Projektionsraum möglicher Veränderungen genutzt und sprachlich ausgestaltet. Diese literarische Repräsentation möglicher Entwicklungen dient den Leser:innen als emotionaler Erfahrungsraum und Anregung, sich mit der eigenen und gesellschaftlichen Zukunft auseinanderzusetzen. Und auch, wenn nicht direkt auf eine zukünftige Welt eingegangen wird, so regen die Romanwelt und ihre literarische Darstellung die Vorstellungsbildung an, wodurch wiederum die Futures Literacy gestärkt werden kann. Doch Lektüre lässt nicht nur mentale Bilder entstehen, sondern auch verschiedene Arten von Emotionen, unter anderem solche, die aus

der Darstellung der fiktiven Welt, Figuren und Geschehnisse entstehen und durch entsprechende Textmerkmale intensiv von den Leser:innen empfunden werden können. Dieses emotionale Erleben prägt nicht nur das Lektüreerlebnis, sondern ist auch in der Lage, auf reale Emotionen einzuwirken. Dass diese theoretischen Ausführungen auch für die Emotion der Hoffnung gelten, lässt sich aus den Darstellungen in Kapitel 4.3 entnehmen. Literatur kann jedoch Hoffnung nicht nur erlebbar machen, sondern überdies auf die notwendigen Rahmenbedingungen der Hoffnungsentstehung in der Realität einwirken, indem sie die Vorstellungsbildung und positive Attributionen unterstützt. Durch welche Merkmale der Kinderbücher dies gelingen kann und ob auch im Hinblick auf die aktuellen Sorgen in Kinderbüchern Angebote zur Hoffnung gemacht werden, möchte ich in dieser Arbeit genauer betrachten.

5 Zusammenfassung und Ableitung der Leitfrage

Die Zukunft ist etwas, das wir nie erleben werden (Kap. 2), und doch beherrscht sie unsere Gedanken und beeinflusst uns auch in unseren Handlungen und Emotionen (Kap. 2.1). Das gilt nicht nur für Erwachsene, sondern auch schon für Kinder (Kap. 2.2). Diese befassen sich im jungen Alter vor allem mit der eigenen und unmittelbaren Zukunft, beziehen aber mit steigendem Alter auch zunehmend gesellschaftliche Perspektiven mit ein (Sindelar 2017, 75f.). Denken Kinder an die persönliche und gesellschaftliche Zukunft, sind sie überwiegend zuversichtlich, dass diese gut aussehen wird (Müthing et al. 2018, 75f.; Razakowski & Müthing 2016, 31).

Jedoch mischen sich auch Ängste in die Gefühle gegenüber der Zukunft. Vor allem Krieg und Terror, Klimawandel und Umweltverschmutzung, Armut und Arbeitslosigkeit, Migration sowie schlechte Noten sind Aspekte, die Kindern mit Blick auf die Zukunft (große) Sorgen bereiten (Kap. 2.2). Diese Sorgen steigen mit zunehmendem Alter der Kinder immer weiter an (Hurrelmann & Andresen 2010, 197; Müthing et al. 2018, 77; Razakowski & Müthing 2016, 32; Schneekloth & Andresen 2013, 55). Auch wenn Angst in einigen Fällen dazu führen mag, selbst etwas an der Situation zu ändern, erscheint es auch im Hinblick auf das Wohlbefinden der Kinder erstrebenswert, einer solch angstbesetzten Zukunftssicht entgegenzuwirken und hingegen positive Emotionen mit der Zukunft zu verbinden. Denn positive Emotionen führen nicht nur zu mehr Lebenszufriedenheit (Cohn et al. 2009, 361), sondern können auch den Erwerb notwendiger Zukunftskompetenzen (Kap. 2.3) unterstützen, bspw. im Falle der Resilienz (Fredrickson 2013, 16), der eine Schlüsselrolle zugesprochen wird, wenn es um den Umgang mit Veränderungen geht (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2021, 5).

Dies führt unweigerlich dazu, dass eine nähere Beschäftigung mit dem Phänomen der Hoffnung angezeigt ist. Denn das Erleben von Hoffnung wirkt sich unter anderem positiv auf Kognition, Wahrnehmung und persönliche Ressourcen aus (Kap. 3.3), wodurch sie wiederum zu einer aufgeschlossenen Haltung gegenüber der Zukunft beiträgt (Krafft 2022, 4), den Umgang mit dem Unbekannten erleichtert (Drahos 2004, 21f.) und hilft, die notwendigen Zukunftskompetenzen zu entwickeln. Es ist daher wünschenswert, dass Kinder statt Angst Hoffnung empfinden, wenn sie an die Zukunft denken.

Das Hoffnungsempfinden kann gefördert werden (Kap. 3.4). Das gilt auch für den Fall, dass man, wie ich in dieser Arbeit, dem Verständnis folgt, dass Hoffnung eine Emotion darstellt (Kap. 3.1). Als solche ist sie kognitionslastig (Mellmann 2012,

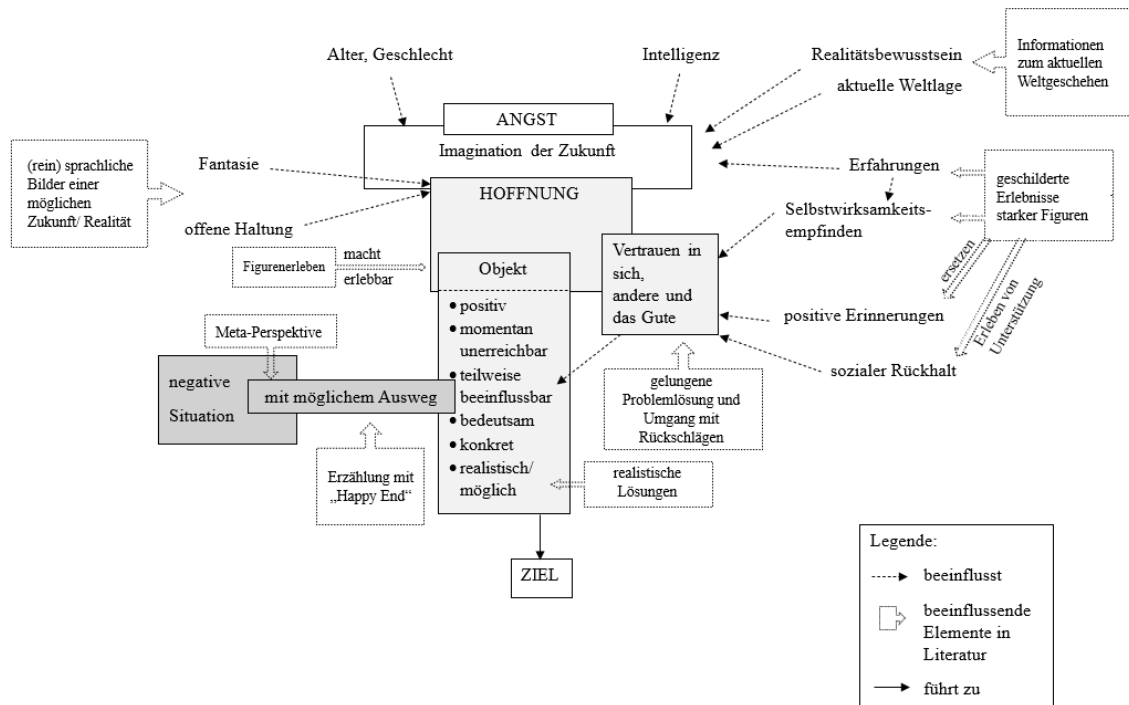


Abbildung 1: Ansatzpunkte von Literatur im Hoffnungsprozess

117, 123) und beruht auf Imaginations- und Bewertungsprozessen (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191f.; Mellmann 2012, 117). Ihre Intensität und ihr Verlauf können durch Erfahrungen, Einstellungen und verinnerlichte Attributionsmuster variiert werden (Mees 1991, 109; Mellmann 2012, 117). All dies sind mögliche Ansatzpunkte, um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass bei Kindern zusammen mit Zukunftsimaginationen Hoffnung entsteht.

Als ein mögliches Medium der Hoffnungsförderung wird Literatur genannt (Massey et al. 2021, 575). Dass eine Verbindung zwischen literarischen Texten und Hoffnung besteht, leuchtet bereits dadurch ein, dass eine enge Verbindung zwischen Emotionen und Literatur gesehen wird (Kap. 4.2). Es liegt demnach nahe, dass auch Hoffnung als solche in Literatur dargestellt und durch sie erzeugt wird (Kap. 4.3), vor allem durch detaillierte Darstellungen der Zusammenhänge und Gedanken (Mellmann 2012, 120). Mögliche Einflüsse von Literatur auf den Hoffnungsprozess sind in Abb. 1 dargestellt. Diese verdeutlicht, dass an ganz unterschiedlichen Stellen des Hoffnungsprozesses literarische Werke das Potenzial haben, positiv zu wirken und einen Einfluss auf die Entstehung und Verstärkung von Hoffnung zu nehmen. Allerdings fehlen bislang detaillierte Darstellungen darüber, auf welche Weise genau Kinderbücher Hoffnung in den Leser:innen erzeugen können. Dieses Wissen erscheint jedoch notwendig, um bspw. geeignete Kinderbücher auszuwählen oder Handreichungen für eine literaturbasierte Hoffnungsförderung zu entwickeln. An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an, die der Frage nachgeht, inwiefern Kinderbücher das Empfinden von Hoffnung

beim Blick in die Zukunft unterstützen können. Das methodische Vorgehen zur Ergründung dieser Frage wird im nachstehenden Kapitel erläutert.

6 Analyse ausgewählter Kinderromane

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt wurde, dass es verschiedene Verbindungspunkte zwischen dem Medium Literatur und der Emotion Hoffnung gibt, soll in der folgenden Analyse auf einen dieser Verknüpfungspunkte genauer eingegangen werden. Ziel ist es dabei, durch die gezielte Analyse ausgewählter Kinderromane exemplarisch aufzuzeigen, ob und wodurch ein Hoffnungserleben während der Lektüre ermöglicht werden kann. Dabei wird sich spezifisch auf die emotionale Dimension von Hoffnung bezogen und anhand ausgewählter Kinderromane erörtert, inwiefern es literarische Erzähltexte ermöglichen, die Leser:innen gemeinsam mit den Figuren oder auch eigenständig in den emotionalen Zustand der Hoffnung zu versetzen. Die übergeordnete Leitfrage der Analyse lautet demnach: Inwiefern ermöglichen Kinderromane ein Erleben der Emotion Hoffnung?

Um diese Leitfrage zu ergründen, wurde in der Analyse den folgenden Teilfragen nachgegangen:

1. Inwiefern bietet sich das Potenzial, dass die Leser:innen das Hoffnungs-erleben der literarischen Figuren übernehmen?
2. Inwiefern ermöglichen die Kinderromane eine Wiederaufnahme und Intensitätsveränderung der Hoffnungsemotion im Verlauf der Handlung?

Als Methode wurde dafür die narratologische Textanalyse gewählt, die in diesem Fall vergleichender Gestalt ist, da drei verschiedene Kinderromane betrachtet werden. Ziel einer narratologischen Textanalyse ist die Erarbeitung möglicher Wirkungen des betrachteten Textes und seiner Gestaltung auf die Leser:innen (Sommer 2010, 95ff.). Da es das Anliegen dieser Arbeit ist, das Wirkungspotenzial literarischer Texte in Bezug auf die Hoffnungsemotion zu erörtern, bietet sich mit der narratologischen Analyse eine geeignete Methode zur Bearbeitung der Frage, zumal sich bis zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht eingehend mit dem Zusammenhang zwischen der Rezeption literarischer Texte und dem Erleben der Hoffnungsemotion befasst wurde, weshalb ein qualitativer Zugang angebracht ist (Schreier 2023, 206ff.).

Inhaltlich befassen sich die ausgewählten Werke mit Themen, die nach den in Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 aufgeführten Studien für die Kinder heutzutage von besonderer Bedeutung zu sein scheinen:

- die gesellschaftliche Angst vor dem Klimawandel und der Umweltzerstörung sowie deren Folgen.
- die gesellschaftliche Angst vor Ausländerfeindlichkeit und Ausgrenzung der Migrant:innen.
- die sowohl gesellschaftliche als auch persönliche Angst vor Armut, Arbeitslosigkeit und Wohnungsverlust.

Diese Themen erhalten nicht nur hohe Zustimmungszahlen bei den Umfragen, sondern nehmen auch Bezug auf aktuelle politische und wirtschaftliche Entwicklungen, weshalb angenommen werden kann, dass sie die Kinder auch in den kommenden Jahren weiterhin beschäftigen werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden folgende Werke für die Analyse ausgewählt:

1. Nielsen, S. (2020). *Adresse unbekannt*. Gulliver/Beltz.
2. Raúf, O. Q. (2022). *Der Junge aus der letzten Reihe*. Atrium.
3. Gold, H. (2023). *Der verschwundene Wal*. Hacht.

Die Ergebnisse der Analyse werden in den folgenden Kapiteln zusammengefasst dargestellt.

6.1 Angebot zur Übernahme des Hoffnungserlebens der Figur(en)

Das (Mit-)Erleben von Figurenemotionen geht laut Schwarz-Friesel (2017, 357) mit einem hohen Grad der Emotionalisierung einher. Auch im Falle des Hoffnungserlebens konnte bei der Betrachtung der drei Kinderromane herausgearbeitet werden, dass Hoffnung als Emotion selten direkt thematisiert und häufiger indirekt dargestellt wird. Dies ist nicht als Einschränkung des Hoffnungspotenzials der Texte zu sehen. Im Gegenteil lässt sich durch die Dominanz einer solchen indirekten Darstellung der Hoffnung darauf schließen, dass die Leser:innen das Hoffnungserleben über den Prozess der empathischen Emotionsübernahme als ihr eigenes empfinden können (de la Camp 2009, 292). Inwiefern die Texte den Leser:innen anbieten, mit den Figuren Hoffnung zu erleben, soll anhand jeweils einer zentralen Textstelle der Romane genauer beschrieben werden. Dabei werden die theoretischen Grundlagen zur Hoffnung mit denen zur Emotionsdarstellung und Empathie verbunden. Empathie umfasst nach Olsen (2011) die zwei Subdimensionen *Emotionswahrnehmung* und *Emotionseinnahme* (Olsen 2011, 10f.). Damit die Leser:innen eine bestimmte Emotion im Erleben einer Figur erkennen (Emotionswahrnehmung) und zudem noch übernehmen können (Emotionseinnahme), müssen die beschriebenen Zustände, Verhaltensweisen und Situations-

wahrnehmungen der Figur einer bestimmten Emotion zuschreiben werden können (Schwarz-Friesel 2017, 363).

Im Falle der Emotion Hoffnung ist dafür vor allem die Darstellung der Figuredenken entscheidend, da sich die kognitionslastige Emotion (Mellmann 2012, 120) Hoffnung dadurch auszeichnet, dass sie auf eine bestimmte Bewertung der aktuellen Situation zurückgeht (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191). Es ist demnach nicht nur notwendig, dass die Leser:innen allgemein in die Lage versetzt werden, die aktuelle Situation aus Sicht der Figur zu bewerten, damit sie ihr Erleben übernehmen können, sondern auch, dass diese Situationsbewertung auf dem Hoffnungsschema beruht, damit spezifisch die Emotion Hoffnung erkannt und erlebt werden kann. Alle drei betrachteten Kinderromane ermöglichen über den Erzählmodus einen solchen Einblick in die Gedanken und Wahrnehmungen der Figuren, da eine interne Fokalisierung vorliegt, die einen tiefen Einblick in das Innenleben der Figuren ermöglicht und überdies die empathische Emotionsübernahme erleichtert (de la Camp 2009, 292). Auf diese Weise wird eine Grundlage dafür geschaffen, dass das Hoffnungserleben der Figuren seitens der Leser:innen übernommen werden kann. Wie genau dies geschieht und welche textseitigen Faktoren außerdem einen Einfluss nehmen können, soll folgend anhand der ausgewählten Szenen erörtert werden.

6.1.1 „Adresse unbekannt“

Die erste Szene findet sich im Buch „Adresse unbekannt“ auf den Seiten 149 bis 150. In dem Roman geht es um den zwölfjährigen Jungen Felix, der gemeinsam mit seiner Mutter Astrid zurzeit in einem Bus wohnt. Obwohl Felix die abenteuerliche Lebensweise anfangs gefällt, belastet ihn seine Wohnsituation zunehmend und bringt auch seine neu gewonnene Freundschaft mit Dylan und Winnie in Gefahr. Eher zufällig erfährt er von einem Vorsprechen für die Juniorausgabe seiner Lieblingssendung *Wer, Was, Wo, Wann* und meldet sich zur Vorrunde an. An der ausgewählten Stelle wird ihm verkündet, dass es beim Gewinn der Sendung ein Preisgeld von 25.000 Dollar geben wird. Felix muss auf diese neue Nachricht zunächst spontan reagieren, doch nach Verlassen des Gebäudes hat er die Gelegenheit, die Information einzuordnen:

Ich lief zur Bushaltestelle und stopfte mir währenddessen den Donut in den Mund. Kleine Glasurflöckchen rieselten auf meine Hose und meine Gummistiefel, aber das war mir egal. Nur ein einziger Gedanke raste mir durchs Hirn.

Fünfundzwanzigtausend Dollar.

Fünfundzwanzigtausend Dollar hieße keine kalten Nächte mehr.

Keine öffentlichen Toiletten.

Kein Ladendiebstahl.

Keine Lügen.

Fünfundzwanzigtausend Dollar waren mehr als genug, um mindestens ein Jahr lang die Miete zu bezahlen.

Es reichte, um unser Schicksal zum Guten zu wenden. (Nielsen 2023, 149-150)

Durch den Erzählmodus erhalten die Leser:innen auch an dieser Stelle einen direkten Einblick in Felix' Innenleben. Die scheinbar ungefilterte Darstellung der Gedanken Felix', der als Ich-Erzähler aus einer internen Fokalisierung heraus von seinen Erlebnissen berichtet, ermöglicht zudem eine empathische Übernahme des Figurenerlebens (de la Camp 2009, 292). Es besteht somit bereits durch den Erzählmodus das Potenzial, dass die Leser:innen die plötzlichen Veränderungen der Situation aus der Sicht von Felix wahrnehmen und seiner Situationsbewertung folgen. Der Gedankenstrom Felix' beinhaltet wiederum Gedankenstränge, die mit Aspekten des Hoffnungsschemas übereinstimmen. So malt sich Felix aus, welche Umstände seines bisherigen Lebens sich durch die Summe des Preisgeldes verändern würden, und imaginiert auf diese Weise einen besseren zukünftigen Zustand. Diese Zukunftsimagination ist ein, wenn nicht sogar der zentrale Aspekt des Hoffnungsschemas, der zur Hoffungsentstehung beiträgt (Bovens 1999, 674f.). Dass Felix die Möglichkeit einer guten Zukunft sieht, wird in dem letzten Satz seines Gedankenstroms eindeutig abgebildet: „Es reichte, um unser Schicksal zum Guten zu wenden“ (Nielsen 2023, 150). Dieser Satz zeigt nicht nur, dass die momentane Lebenssituation von Felix scheinbar als schlecht wahrgenommen wird, da sie zum Guten gewendet werden muss, sondern auch, dass Felix es als erreichbar ansieht, einen guten Zustand herbeizuführen. Diese eher allgemeine Anspielung auf eine mögliche Verbesserung wird durch die vorherigen Gedanken mit konkreten Aspekten angereichert. Denn dort stellt sich Felix konkret vor, welche Dinge sich in seinem Leben zum Besseren wenden könnten. Dabei können die Leser:innen die Zukunftsimagination Felix' nicht nur anhand des Gedankenstroms nachverfolgen, sondern erhalten durch das Schriftbild des Textes auch die Möglichkeit, selbst eine Visualisierung der vorgestellten Umstände vorzunehmen. Nach jedem Satz, der mit einem Punkt schließt, folgt ein Zeilenumbruch, der den Leser:innen während des Leseprozesses kurz Zeit einräumt, sich die beschriebene Veränderung bildlich vorzustellen. Auch gibt die Textgestalt die Möglichkeit, jeden der genannten Aspekte mithilfe von bisher erworbenem Wissen zu den Lebensumständen Felix' und seiner Sicht auf diese einzuordnen. Durch vorherige Textstellen wissen die Leser:innen bspw., dass sowohl die kalten Nächte (Nielsen 2023, 119) als auch das Fehlen eines eigenen Bades (Nielsen 2023, 74ff.; 79; 142f.), Astrids Ladendiebstähle (Nielsen 2023, 113ff.) und Lügen (Nielsen 2023, 133ff.) zu Felix' aktueller Lebenssituation gehören und durch ihn negativ bewertet werden. Mit dem Rückgriff auf diese Informationen wird die Empathie der Leser:innen gefördert (de la Camp 2009, 292) und die Einschätzung der Negativität der Ausgangssituation vertieft.

Doch auch wenn die Leser:innen die genannte Situationseinschätzung Felix' durch den Erzählmodus und das Vorwissen zu den Lebensumständen und Gedanken Felix' empathisch übernehmen, reicht dies noch nicht aus, um die Emotion der Hoffnung zu erleben, da auch Vorfreude mit diesem Muster angesprochen werden könnte (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191). Es lassen sich jedoch weitere Aspekte finden, die darauf hindeuten, dass Felix in diesem Moment Hoffnung

empfindet. So formuliert er in seinen Zukunftsimaginationen zunächst vorsichtig im Konjunktiv („hiesse“) und später im Indikativ („waren“/„reichte“). Die Verwendung der verschiedenen Verbmodi könnte an dieser Stelle dahingehend interpretiert werden, dass Felix sich darüber im Klaren ist, dass ein Gewinn und damit die Besserung seiner Situation zwar möglich ist, aber nicht eintreten muss und daher eine mittlere Wahrscheinlichkeit für eine Situationsbesserung vorliegt. Dies würde dann eindeutig auf Hoffnung als Emotion hindeuten und nicht auf Vorfreude, bei der davon ausgegangen wird, dass das gewünschte Ereignis auf jeden Fall eintritt (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191). Um diese in Felix' Gedanken dargestellte leichte Ungewissheit übernehmen zu können, muss seitens der Leser:innen jedoch Vorwissen über die Modi der Sprache vorliegen, sodass die Verwendung des Konjunktivs als Darstellung einer Möglichkeit gedeutet werden kann.

Den vierten Aspekt des Hoffnungsschemas – die Wahrnehmung einer mittelmäßigen Kontrolle (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191) – können die Leser:innen nicht direkt durch den Gedankenstrom miterleben. Zwar wird durch Felix' Gedanken deutlich, dass er einen engen Zusammenhang zwischen der Gewinnsumme und der Besserung seiner Situation sieht, was sich in dem Gleichsetzen von Gewinnsumme und Zustandsveränderung zeigt: „Fünfundzwanzigtausend Dollar hiesse keine kalten Nächte mehr“ (Nielsen 2023, 149). Wie hoch die Gewinnwahrscheinlichkeit Felix' ist, darüber denkt er jedoch nicht direkt nach. Zu einer Einschätzung dieser können die Leser:innen ausschließlich gelangen, wenn sie eigenes Wissen zu Quiz-Sendungen und das Vorwissen zu Felix, dem ein großes Wissen zugeschrieben wird (Nielsen 2023, 110; 138; 147ff), hinzuziehen. Wird auf dieses Wissen zurückgegriffen, so besteht die Möglichkeit, dass die Leser:innen zu der Einschätzung kommen, dass Felix durch sein Wissen eine reale Chance hat, die Show zu gewinnen, jedoch noch viele Quizrunden anstehen, sodass der Gewinn weiterhin unsicher ist. Dies würde dann der Wahrnehmung einer mittelmäßigen Kontrolle entsprechen, wie sie für Hoffnung nötig ist (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191).

Ob die Leser:innen die Situationsbewertung Felix' nachvollziehen und somit auch Hoffnung empfinden können, hängt demnach nicht nur davon ab, ob der Erzählmodus einen Einblick in die Gedanken ermöglicht. Darüber hinaus liefert der bisherige Handlungsverlauf wichtige Informationen über die Vorgeschichte und die Figur, die es den Leser:innen ermöglichen, aus Felix' Perspektive heraus auf die Situation zu blicken, und das Potenzial der empathischen Übernahme der Hoffnung erhöhen. Dies unterstützt nicht nur die empathische Übernahme der Figurenemotionen (de la Camp 2009, 292), sondern sorgt auch dafür, dass die Leser:innen das Erleben der Figur weiter in Richtung Hoffnung ausdifferenzieren.

Ergänzt wird diese stark kognitiv fokussierte Übernahme des Figurenerlebens durch die Darstellung von Felix' körperlichem Zustand wie in dem Satz: „Nur ein einziger Gedanke raste mir durchs Hirn“ (Nielsen 2023, 149). Die Leser:innen

können sich dadurch vorstellen, wie sich Felix in diesem Moment des Denkens körperlich fühlt, indem sie die beschriebene indirekte Emotionsdarstellung aufgrund eigener Erfahrungen einordnen und somit miterleben (Schwarz-Friesel 2017, 363) – in diesem Fall könnte das Empfinden bspw. auf ein Gefühl der Überwältigung hinweisen oder eine Aufregung Felix' spiegeln. Vor allem das Verb „rasen“ trägt zu dieser Einschätzung bei, da es eine schnelle und unkontrollierte Bewegung zeigt und uns aus der Formulierung „mein Herz rast“ bekannt ist, die meist auf eine starke Erregung hinweist. Dieses Rasen der Gedanken wird für die Leser:innen überdies durch die verwendete Satzstruktur und das Stilmittel der Anapher in den Gedanken Felix' spürbar: „Keine öffentlichen Toiletten. Kein Ladendiebstahl. Keine Lügen“ (Nielsen 2023, 149). Diese sprachliche Gestaltung legt eine schnelle und abgehackte Lesart nahe, die in ihrem Rhythmus die „rasenden“ Gedanken widerspiegelt.

Durch diese Form der indirekten Emotionsdarstellung, den Erzählmodus und die bisher erhaltenen Informationen zur Figur ist es den Leser:innen möglich, die Situation aus Felix' Perspektive mitzuerleben und die verbalisierten Gedanken anzureichern, sodass das Hoffnungsschema angesprochen wird. Auf diese Weise bietet sich das Potenzial, dass die Leser:innen bei der Rezeption der Textstelle über Empathie zusammen mit der Figur Hoffnung erleben.

6.1.2 „Der Junge aus der letzten Reihe“

Die zweite Szene stammt aus dem Buch „Der Junge aus der letzten Reihe“ auf den Seiten 151 bis 153. In dieser Szene befindet sich die Protagonistin Alexa zuhause in ihrem Zimmer und blättert durch ein Tim-und-Struppi-Heft, weil sie wegen eines Alptriums nicht wieder einschlafen kann. Dieser Nacht ging voraus, dass Alexa und ihre Freunde erfahren haben, dass ihr Freund Ahmet bei der Flucht von seiner Familie getrennt wurde (Raúf 2022, 128ff.) und durch anstehende Grenzschießungen die Möglichkeit besteht, dass er dauerhaft von seiner Familie separiert wird (Raúf 2022, 132ff.). Daraufhin planten sie, selbst in die Situation einzugreifen, scheiterten jedoch mit ihren Ideen (Raúf 2022, 145ff.). Alexa ist daher in großer Sorge, dass Ahmets Situation nicht mehr verbessert werden kann (Raúf 2022, 148). In der ausgewählten Szene jedoch scheint sich diese Einschätzung zu ändern:

Ich konnte mich nicht richtig auf die Geschichte konzentrieren, weil ich immer an Ahmet und seine Schwester Syrah im Ozean denken musste.

Aber dann, gerade als ich darüber nachdachte, dass die reiche alte Opernsängerin im Grunde aussah wie die Queen – nur mit einer viel größeren Nase –, passierte es plötzlich!

Ich hatte sie!

Eine Idee!

Und es war ohne jeden Zweifel vermutlich die Tollste Idee der Welt! Sie schoss mir einfach so in den Kopf, fast wie ein riesiger Frosch, und hüpfte darin herum, bis ich wusste, dass sie funktionieren würde! Das musste sie einfach!

[...] wenn eine Idee wirklich großartig ist, braucht sie überhaupt keine Zeit – sie taucht ein-

fach auf. Man reißt die Augen auf, und das Hirn fühlt sich an, als hätte man es gerade aus dem Bett geschubst.

Ich sprang auf die Füße, holte mein Heft und schrieb meinen Plan auf.

[...] Als ich fertig war, betrachtete ich die Zeichnung und dachte immer und immer wieder darüber nach. Ich wusste sofort, dass es funktionieren würde – aber nur, wenn mir Tom, Josie und Michael helfen und niemandem etwas verraten würden. Ich kletterte zurück ins Bett, lag dort und wünschte mir den Morgen herbei. Denn sobald es Morgen war, würde ich die Tollste Idee der Welt in die Tat umsetzen und Ahmet dabei helfen, seine Familie zu finden. (Raúf 2022, 151-153)

Auch in dieser Textstelle wird über den Modus des Erzählens und die interne Fokalisierung ein Einblick in die Gedanken und das Erleben der Figur ermöglicht, die wiederum relevante Aspekte des Hoffnungsschemas in sich tragen. Dabei beginnt die Schilderung der Gedanken in diesem Fall mit einem Verweis auf die negative Ausgangssituation, in der sich Ahmet befindet und die auch von Alexa als belastend wahrgenommen wird. In der iterativen Erzählung der Gedanken an Syrah werden die Gedanken Alexas zwar stark zusammengefasst dargestellt, jedoch wird für die Leser:innen dennoch deutlich, dass sie einen Einfluss auf Alexas Empfinden nehmen. Der von Alexa beschriebene Zustand, sich aufgrund der Gedanken nicht konzentrieren zu können, kann von den Leser:innen dem Gefühl einer inneren Unruhe zugeschrieben werden, wenn sie auf eigene ähnliche Erfahrungen zurückgreifen (Schwarz-Friesel 2017, 363). Außerdem können sie auf Informationen aus dem bisherigen Handlungsverlauf Bezug nehmen. Kurz vor der Textstelle fand ein Gespräch zwischen Ahmet und Alexa statt, das die Familiensituation Ahmets und den Tod Syrahs thematisiert (Raúf 2022, 129f.). Durch Bezugnahme auf diese Textstelle wird es den Leser:innen ermöglicht, Alexas Gedanken an Syrah mit negativen Empfindungen in Verbindung zu bringen.

Der bisherige Handlungsverlauf macht es überdies möglich, den folgenden Erwartungsbruch aus Sicht der Figur mitzuerleben, der in der plötzlichen Idee Alexas besteht. Dieses Ereignis kann nur mit Bezug zu den jüngsten Entwicklungen der Handlung in seiner Bedeutsamkeit für Alexa eingeschätzt werden. Denn bis zu diesem Zeitpunkt hatte Alexa keine Idee, wie sie Ahmets Situation verbessern und die Familientrennung verhindern könnte, was ihr große Sorgen bereitete, wie die Leser:innen den Schilderungen ihrer Gedanken auf Seite 148 entnehmen können. Dadurch stellt sich auch bei den Leser:innen die Erwartung ein, dass folgend eine negative Entwicklung beschrieben werden wird, was sich in dem dargestellten Albtraum Alexas (Raúf 2022, 150) zu bestätigen scheint. Erst vor diesem Hintergrund lässt sich die Bedeutung der Aussage: „Ich hatte sie! Eine Idee!“ (Raúf 2022, 151) aus Alexas Perspektive nachvollziehen, sodass auch leser:innenseitig ein Erwartungsbruch entsteht. Die Wirkung dieses Erwartungsbruchs wird anschließend ausführlich beschrieben, wobei vor allem Beschreibungen des körperlich-kognitiven Zustands erfolgen, die auf eine innere Unruhe und (positive) Aufregung hindeuten. Dazu trägt zum einen der Satzbau und das Schriftbild des Textes bei. So wird wiederholt auf das Ausrufezeichen als Satzzeichen zurückgegriffen und dadurch ein gedanklicher Ausruf dargestellt. Auch

werden zu Beginn zwei Zeilenumbrüche hinzugefügt, die ähnlich wie in der bereits analysierten Szene die Bedeutsamkeit der Textaussage unterstreichen und der Aussage zusätzliches Gewicht verleihen. Darüber hinaus betont die Schreibweise „Tollste Idee der Welt“ (Raúf 2022, 151) die Begeisterung für den eigenen Einfall durch die Hervorhebung des Wortes „toll“, das an dieser Stelle entgegen den Rechtschreibregeln großgeschrieben wird. Die empathische Übernahme des Figurenerlebens wird jedoch vor allem durch die bildhafte Darstellung bzw. die Vergleiche und Metaphern ermöglicht:

Sie [die Idee] schoss mir einfach so in den Kopf, fast wie ein riesiger Frosch, und hüpfte darin herum, bis ich wusste, dass sie funktionieren würde! [...] Man reißt die Augen auf, und das Hirn fühlt sich an, als hätte man es gerade aus dem Bett geschubst. (Raúf 2022, 151-152).

Sowohl durch das Verb „schoss“ als auch die damit verbundene Verbildlichung in Form eines großen, hüpfenden Froschs wird es den Leser:innen ermöglicht, die Unmittelbarkeit der Zustandsänderung und die damit einhergehende Überwältigung und Aufregung mitzuerleben und empathisch zu übernehmen (de la Camp 2009, 293). Die Idee scheint somit eine große Wirkung auf das Erleben Alexas zu haben, die durch sie eine starke (positive) innere Unruhe verspürt. Dies wird erneut durch den Vergleich des Augenaufreißens und Aus-dem-Bett-Schubsens verdeutlicht. Jede:r der Leser:innen wird sich eine solche Situation vorstellen können oder bereits erlebt haben und daher darauf schließen können, dass man dabei von einem Zustand gänzlicher Ruhe (Schlaf) in eine plötzliche Aktivität versetzt wird. Die sehr ausführlichen Beschreibungen des eigenen Erlebens, die eine deskriptive Pause erzeugen, in der die Handlung stillzustehen scheint (Lahn & Meister 2016, 154), machen somit ein Miterleben des körperlichen Zustands und eine empathische Übernahme des Figurenerlebens möglich (de la Camp 2009, 293) und die Leser:innen werden mit Alexa in einen aufgeregten Zustand versetzt. Auch wenn dieses geschilderte Erleben nicht eindeutig der Emotion Hoffnung zugeordnet werden kann, da es auch auf andere positive Emotionen wie Vorfreude verweisen könnte, macht es für die Leser:innen dennoch eine Hoffnungskomponente erlebbar: die plötzliche Weitung der Wahrnehmung, die auf Hoffnung folgen kann (Fredrickson 2013, 16). Hinzu tritt eine Handlungsaktivierung, die auf die Körperzustandsveränderung folgt und sich in folgender Handlungsbeschreibung manifestiert: „Ich sprang auf die Füße, holte mein Heft und schrieb meinen Plan auf“ (Raúf 2022, 152). Die kurzen Satzteile können in dieser Beschreibung auf das schnelle Aufeinanderfolgen verschiedener Handlungen hindeuten und gemeinsam mit dem dadurch erzeugten Lektürrhythmus auf eine hektische Verhaltensweise und plötzliche Handlungsmotivation verweisen – eine weitere mögliche Komponente des Hoffnungserlebens (Fredrickson 2013, 4; Lazarus 1999, 666).

All diese Veränderungen scheinen auf das Auftreten der Idee zurückgeführt werden zu können. Diese Tatsache bringt im Hinblick auf das Hoffnungserleben einen weiteren wichtigen Faktor mit, denn eine Idee als solche hängt immer mit einer Zukunftsimagination zusammen. Die Leser:innen erleben also eine Körper-

zustandsveränderung, die aufgrund einer Zukunftsimagination geschieht – so wie im Falle der Emotion Hoffnung (Bovens 1999, 674f.). Ziehen die Leser:innen an dieser Stelle der Szene ebenfalls Rückschlüsse aus der bisherigen Handlung, so ist es möglich, dass sie bereits, ohne dass es in den Gedanken Alexas beschrieben wird, die Gestalt der Zukunftsimagination nachvollziehen und diese in die Rezeption des Textes mit einbringen können. Denn in den vorherigen Szenen machen Alexa und ihre Freunde Pläne, um Ahmets Familie zu finden, bevor sie durch die geschlossene Grenze aus England ausgesperrt werden wird (Raúf 2022, 143ff.). Die Leser:innen können demnach darauf schließen, dass Alexa eine Idee gekommen ist, wie dieses Vorhaben gelingen könnte. Doch auch, wenn diese Ergänzung aus Figurenperspektive unter Zunahme von Vorinformationen nicht stattfindet, wird den Leser:innen durch die Gedanken Alexas die Gestalt der Zukunftsimagination dargeboten, indem sie abschließend beschreibt, dass sie Ahmet dabei helfen wird, „seine Familie zu finden“ (Raúf 2022, 153). Die Imagination dieser positiven zukünftigen Situation wird durch eine allgemein positive Einstellung Alexas zur Zukunft ergänzt, welche sich darin zeigt, dass sie sich den Morgen herbeiwünscht (Raúf 2022, 153). Der Aspekt einer positiven Haltung zur Zukunft und einer konkreten Zukunftsimagination, der für die Hoffnungsentstehung maßgeblich ist (Bovens, 1999, 674f.), ist demnach gegeben, jedoch weniger stark ausgestaltet als in der zuvor analysierten Szene. Dafür sind die damit einhergehenden körperlichen Veränderungen stärker beschrieben und für die Leser:innen durch die Darstellungsweise erlebbar.

Ferner geht die Erzählerin in der Darstellung des Figurenerlebens genauer auf die Aspekte der Wahrscheinlichkeit und Kontrolle ein. In den aufgeführten Figurengedanken, die teilweise raffend, teilweise ausführlich geschildert werden, können die Leser:innen verfolgen, wie Alexa ihre Idee und somit auch die Wahrscheinlichkeit des Eintretens des positiven Endzustands und ihre Kontrollmöglichkeit bewertet:

Als ich fertig war, betrachtete ich die Zeichnung und dachte immer und immer wieder darüber nach. Ich wusste sofort, dass es funktionieren würde – aber nur, wenn mir Tom, Josie und Michael helfen und niemandem etwas verraten würden. (Raúf 2022, 153)

In diesen Überlegungen Alexas zeigt sich zunächst eine große Sicherheit über die erfolgreiche Herbeiführung des positiven Zustands. Jedoch scheint sie auch einzusehen, dass unkontrollierbare Faktoren den Erfolg beeinflussen. Somit wird deutlich, dass Alexa sich nicht vollkommen sicher sein kann, ob der Endzustand eintritt und somit eine mittlere Wahrscheinlichkeit angenommen werden muss. Zu dieser Sicht auf die Situation trägt der Gedanke Alexas bei, dass sie Ahmet helfen wird (Raúf 2022, 153). Durch die Verwendung des Verbs „helfen“ können die Leser:innen darauf schließen, dass Alexa sich zwar einen gewissen Einfluss zuschreibt, jedoch gleichzeitig nicht davon ausgeht, ganz allein für die Realisierung des positiven Endzustands verantwortlich zu sein. Die Übernahme dieser Gedanken macht es möglich, dass bei den Leser:innen die Annahme einer mittleren Wahrscheinlichkeit und somit nicht die Emotion der Vorfreude, sondern

Hoffnung entsteht (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191f.). Dabei scheint die stark gekürzte Darstellung der Gedankengänge bereits auszureichen, um den notwendigen Einblick in die Figurenperspektive zu erhalten. Ergänzt werden die verbalen Schilderungen durch die Visualisierung anhand der Zeichnung auf Seite 152. Diese gibt den Leser:innen einen Einblick in die Idee Alexas, die auf Textebene nicht weiter ausgestaltet wird. Auch wenn die Zeichnung die Leser:innen in den Gedankenprozess Alexas mit einbezieht, ergibt sich an dieser Stelle jedoch nicht für alle Leser:innen das gleiche Verwendungspotenzial. Denn die Zeichnung, die die Idee Alexas darstellt, mithilfe der Queen Ahmets Eltern zu finden, kann je nach Wissensstand der Leser:innen mehr Fragen als Antworten aufwerfen, da sie nur überblicksartig die komplexen Gedankengänge Alexas darstellt, die auf spezifischem Wissen beruhen. So müssen bspw. Informationen über Zusammenhänge zwischen der Queen als Königin Englands und der Polizei bestehen, um verstehen zu können, welche Einflussmöglichkeit Alexa der Queen zuschreibt. Dieses Wissen kann vor allem den deutschen kindlichen Leser:innen nicht pauschal zugeschrieben werden, wodurch die Zeichnung nicht grundsätzlich den Einblick in die Gedanken Alexas erleichtert und somit auch nicht in jedem Fall die Empathie fördert und die Situationseinschätzung aus Alexas Sicht nachvollziehen lässt.

Zusammenfassend ermöglicht auch diese Szene, Hoffnung gemeinsam mit der Figur zu erleben. Besonders stark wird dabei das Nachempfinden der damit einhergehenden Aufregung und Handlungsmotivation ermöglicht, vor allem durch die Darstellung des Erlebens mithilfe von bildhaften Beschreibungen, Vergleichen und Metaphern, welche Empathie fördern (de la Camp 2009, 293). Aber auch die negative Bewertung der Ausgangssituation und die positive Bewertung des möglichen zukünftigen Zustands können aus Sicht der Figur nachvollzogen werden, wobei wiederum die interne Fokalisierung und die Informationen aus dem bisherigen Handlungsverlauf eine entscheidende Rolle zu spielen scheinen. Da die Gedanken Alexas nicht vollständig wiedergegeben werden und raffendes oder auch iteratives Erzählen stattfindet, ergeben sich einige Leerstellen, die durch die Leser:innen gefüllt werden müssen, um die Perspektive Alexas und ihr Erleben vollständig übernehmen zu können. Daher muss einschränkend hinzugefügt werden, dass zwar das Potenzial besteht, bei der Rezeption dieser Textstelle Hoffnung zu erleben, jedoch die Intensität der emotionalen Involviertheit und die Ausdifferenzierung des Erlebens im Sinne der Hoffnung geringer ausfallen und verstärkt von Leser:innenfaktoren abzuhängen scheinen.

6.1.3 „Der verschwundene Wal“

Auch aus dem dritten Kinderroman „Der verschwundene Wal“ konnte eine Szene entnommen werden, die das Potenzial besitzt, das Hoffnungserleben der Figuren durch die Leser:innen zu übernehmen. Sie erstreckt sich von Seite 188 bis 191 und setzt an einem Punkt der Handlung an, der von einer negativen Entwicklung geprägt ist. Denn, nachdem der Protagonist Rio in dem Heimatort seiner Groß-

mutter und Mutter als Mitglied der Spyhopper-Crew, die Walbeobachtungen veranstaltet und Walsichtungen meldet, eine erfüllende Aufgabe gefunden hat (Gold 2023, 158f.) und zudem dem Lieblingswal seiner Mutter persönlich begegnet ist (Gold 2023, 132f.), wodurch er den Aufenthalt bei seiner Großmutter zu genießen beginnt, erhält Rio zwei schlechte Nachrichten. Zunächst wird ihm mitgeteilt, dass seine Mutter, die an Depressionen leidet, noch länger in der Klinik bleiben muss, wodurch sich sein Wiedersehen mit ihr verschiebt (Gold 2023, 172ff.). Anschließend verschwindet der Wal Weißschnauze, zu dem sowohl Rio als auch seine Mutter eine enge Beziehung haben, vom Radar der Walbeobachter:innen (Gold 2023, 181). Rio muss dadurch zwei Verluste gleichzeitig ertragen, die sich folgendermaßen in seinen Gedanken niederschlagen:

Seufzend legte er das Gesicht an die Scheibe. Wenn Weißschnauze nun etwas zugestoßen war? In dieser Gegend gab es zwar keine Walfänger, aber in der Zeit in Ocean Bay hatte er gelernt, wie viele Hindernisse die Wale umschiffen mussten.

Wenn ihr wirklich etwas zugestoßen war, was sollte er dann tun?

Sein T-Shirt bewies zwar, dass er offiziell zur Walbeobachtungs-Crew der Spyhopper gehörte, aber was genau bedeutete das? Die Walbeobachter zählten Wale, mehr nicht. Sie waren keine Superhelden, die sich in gefährliche Rettungsmissionen stürzten, sobald mal ein Wal nicht auftauchte.

Aber hier ging es nicht um irgendeinen Wal.

Es ging um Weißschnauze.

„Mum?“, flüsterte er. „Was soll ich tun?“

Er trat in ihre Fußabdrücke und machte die Augen zu.

Stellte sich angestrengt vor, was sie wohl sagen würde. Doch es nützte nichts. Das Haus war verschwiegen, und jede Spur von seiner Mutter blieb unter der Oberfläche verborgen. Er betrachtete die Fußabdrücke und sah sie als das, was sie waren.

Zwei alte, verblichene Fußabdrücke. Nicht mehr und nicht weniger.

Auf einmal wallte Zorn in Rio auf.

Er konnte noch nicht mal mit ihr reden, weil sie in dieser Klinik war! Und er hatte nur ein Skizzenbuch mit Walzeichnungen, mehr nicht. Sein Herz raste. Alle Gedanken, die er normalerweise in sich verschloss, drängten hinaus. Warum konnte sie nicht so sein wie andere Mütter? Warum konnte sie nicht einfach normal sein? Denn wenn sie normal wäre, hätte sie ihn niemals herschicken müssen. (Gold 2023, 188-190)

In dieser Szene dominieren somit zunächst die negativen Gedanken zur momentanen Situation Rios. Eine empathische Übernahme der emotionalen Gestimmtheit Rios wird durch den Erzählmodus, vor allem durch die interne Fokalisierung und die ausführliche Darstellung des Gedankenstroms, ermöglicht (de la Camp 2009, 292). Auch die Erwähnung des rasenden Herzens, womit die körperlichen Zustände Rios beschrieben werden, trägt zur Emotionswahrnehmung sowie -übernahme bei und lässt auf eine große innere Unruhe Rios schließen.

Diese innere Unruhe, und darin liegt die Besonderheit dieser Textstelle im Vergleich zu denen aus den anderen Büchern, spiegelt sich in der Beschreibung der Raumatmosphäre wider:

Auf einmal flog das Fenster auf. Vielleicht war es nicht richtig verriegelt gewesen, oder vielleicht hatte der Wind es einfach aufgerissen, um ihm ins Gesicht zu heulen und ihm Nachrichten von weit her aus dem Meer zu bringen. Aber es war nicht der gewöhnliche Seewind, wie er ihn in den anderen Nächten hörte. Das hier war etwas anderes. Er hätte schwören

können, dass irgendwo in der Brise die Stimme seiner Mutter mitschwang und ihm ins Ohr flüsterte, er solle sie retten.

Er atmete scharf ein. Das musste Einbildung sein. Der Wind konnte nicht sprechen. Rio schlug das Fenster zu, ließ das Rollo herunter und kroch wieder ins Bett.

Aber es war zu spät. Der Wind schlug rüttelnd gegen das Haus, ließ das Rollo klappern und die Fenster kreischen, als die Luft sich hindurchzwängte. Unter seiner Decke meinte Rio fast zu spüren, wie das Haus wackelte und sich in den Fundamenten bewegte. (Gold 2023, 190-191)

Diese Wahrnehmung seiner Umgebung durch Rio, in die die Leser:innen durch die interne Fokalisierung direkt hineinversetzt werden, kann als eine metaphorische Darstellung des eigenen Innenlebens interpretiert werden. Der drängende Wind, der das Haus zum Wackeln bringt und an den geschlossenen Fenstern rüttelt, kann unter diesen Umständen als Sinnbild für die Gedanken gesehen werden, die Rios Sicht auf die Welt und sein eigenes Ich bewegen und ein Zeichen für eine kommende Veränderung sind. Durch diese Schilderungen wird eine unruhige und drängende Atmosphäre und dadurch eine Anspannung seitens der Leser:innen erzeugt. Dieser (negativen) Anspannung, die sich über mehrere Seiten erstreckt und sich langsam aufbaut und ausweitet, steht der letzte Satz der Szene konträr gegenüber: „Und Weißschnauze sagte ihm, es sei nicht zu spät“ (Gold 2023, 191)

An dieser Stelle wird nicht nur ein Erwartungsbruch erzeugt, sondern auch zum ersten Mal dargestellt, dass Rio in seine Gedanken die Möglichkeit integriert, dass es einen positiven Ausgang der Situation geben könnte. Gerade durch die bisher vorherrschenden negativen Gedanken und die Tatsache, dass es sich um den letzten Satz des Kapitels handelt, kann diesem Satz ein besonderes Wirkungspotenzial zugesprochen werden – auch für die Entstehung der Emotion Hoffnung. Zwar wird durch die Darstellung im Konjunktiv deutlich gemacht, dass Rio die Aussage, dass es noch nicht zu spät sei, Weißschnauze zuschreibt und nicht seinen eigenen Empfindungen, jedoch ist gleichermaßen erkennbar, dass diese seinen eigenen Gedanken entspringen muss, da Weißschnauze in diesem Moment nicht tatsächlich mit ihm kommunizieren kann. Auch wenn sich Rio somit von dem Gedanken in gewissen Maßen zu distanzieren scheint, deutet die Existenz dieses Satzes in seinem Gedankenstrom darauf hin, dass er einen positiven Ausgang der Situation nicht gänzlich ausschließt und somit trotz der stark negativ empfundenen Lage eine offene Zukunftssicht im Sinne der Hoffnung (Krafft 2019, 173; Mayring 1992, 145) bewahrt. Diese Einschätzung wird jedoch nicht direkt benannt, sondern ist Produkt von Inferenzen seitens der Leser:innen. Die Gedanken Rios bieten zudem keinerlei Hinweise auf Wahrscheinlichkeit und Kontrolle als weitere Bestandteile der Hoffnungsemotion. Diese können lediglich durch die bisher gegebenen Informationen hinzugefügt werden, bspw. dass Rio als Mitglied der Spyhopper-Crew Kontakt zu Menschen hat, die sich mit Walen auskennen und ihm helfen könnten, Weißschnauze zu finden (Gold 2023, 158f.), oder dass er eine besondere Gabe besitzt und Wale hören kann (Gold 2023, 147ff.), was ihm eine gewisse Kontrolle über die Wahrscheinlichkeit, Weißschnauze zu finden, ein-

räumt. Auch die Information zu Rio als Figur, dass er bereits mit vielen Herausforderungen erfolgreich umgegangen ist und immer eine Lösung für schwierige Situationen sieht (Gold 2023, 64f.), kann den Leser:innen helfen, den Gedanken aus Rios Perspektive nachzuvollziehen und durch das Gefühl von Selbstvertrauen und somit auch Kontrolle zu ergänzen.

Erst die Informationen zur Vorgeschichte und zu Rio als Figur machen es den Leser:innen somit möglich, die Entstehung dieses letzten Satzes von Rios Gedanken eigenständig zu erweitern und damit die Grundlage für die Entstehung der Hoffnungsemotion zu schaffen. Da die gesamte Szene durch ihren Erzählmodus, die indirekte Emotionsdarstellung und die beschriebene Raumatmosphäre einen tiefgreifenden Einblick in Rios Innenleben bietet, besteht zwar allgemein das Potenzial, dass die Leser:innen das Figurenerleben empathisch übernehmen (de la Camp 2009, 292); wie genau das Erleben der Leser:innen dabei mit dem Hoffnungsschema übereinstimmt, hängt an dieser Stelle jedoch zunächst stark von den durch sie gezogenen Inferenzen ab.

6.1.4 Vergleich der Romane

Vergleicht man die Szenen aus den drei Kinderromanen miteinander, so scheinen neben der Darstellung der Figurengedanken noch weitere Aspekte auf die Entstehung und Übernahme der Hoffnungsemotion einzuwirken. So geht die Emotionalisierung in allen drei Fällen auf die Erzeugung eines Erwartungsbruchs zurück, wie es von Habermas (2012, 66) schon für die Emotionsentstehung im Allgemeinen beschrieben wurde. Alle drei Bücher lassen durch den bisherigen Handlungsverlauf zunächst eine negative Weiterentwicklung vermuten. In „Adresse unbekannt“ geht diese Erwartung auf die stetige Verschlechterung der Situation zurück, in „Der Junge aus der letzten Reihe“ und „Der verschwundene Wal“ ergibt sich aus der Handlung vor allem eine scheinbare Machtlosigkeit der Figuren. Mit dieser Erwartungshaltung wird in jeder der beschriebenen Szenen gebrochen, wobei in „Adresse unbekannt“ eine Veränderung der Situation durch außen erfolgt, indem ein Geldgewinn in Aussicht steht, während in „Der Junge aus der letzten Reihe“ ein Gedankenimpuls die notwendige positive Wendung bringt. Auch in „Der verschwundene Wal“ bringen die Gedanken Rios eine solche ins Spiel. Diese Erwartungsbrüche verändern das Figurenerleben und sind gleichzeitig Grundlage für eine mögliche Hoffnungsemotion, da sie bereits die negative Ausgangslage und einen möglichen positiven Ausgang in sich tragen und somit notwendige Aspekte des Hoffnungsschemas sind (Fredrickson 2013, 4; Hammelstein & Roth 2002, 196; Kuhbandner & Frenzel 2019, 191; Lazarus 1999, 653). Zudem ermöglichen sie die für die Hoffnungsentstehung notwendige offene Haltung gegenüber der Zukunft, da mit dem Einbringen einer alternativen Entwicklung diese wieder zu einem Raum der Möglichkeiten (Baumeister et al. 2018, 234) wird (Krafft 2019, 173; Mayring 1992, 145).

Damit diese Sicht auf die Zukunft seitens der Leser:innen übernommen werden kann, ist es zudem notwendig, dass sie das erzählte Geschehen als offen betrachten, obwohl ihnen gleichzeitig bewusst ist, dass nur eine bereits abgeschlossene Handlung erzählt werden kann – die Leser:innen müssen die Erzählung aus einer doppelten Zeitperspektive wahrnehmen (Martínez & Scheffel 2016, 125). Unterstützt wird dies durch den homodiegetischen (autodiegetischen) Erzähler, der in allen drei Kinderromanen vorliegt und an den Erlebenshorizont der jeweiligen Figur gebunden ist (Lahn & Meister 2016, 80). Dadurch erhalten die Leser:innen keine Informationen über die jeweilige Situation, die über den Kenntnisstand der Figur zum Zeitpunkt des Erlebens hinausgehen. Dieser Informationsfilter erleichtert nicht nur die empathische Emotionsübernahme (de la Camp 2009, 292), sondern macht es auch möglich, dass die Leser:innen die Figuren „als potenziell Handelnde in eine offene Zukunft blickend“ (Martínez & Scheffel 2016, 125) wahrnehmen. Ein Unterschied zwischen den drei Romanen liegt dabei in der Präsenz des erzählenden Ichs vor. Während in „Der verschwundene Wal“ das erzählende Ich kaum bemerkbar ist und somit die Handlung vollständig aus der Sicht und dem Wissensstand der Figur heraus erlebt werden kann (Lahn & Meister 2016, 82), tritt das Erzählende Ich in „Adresse unbekannt“ und „Der Junge aus der letzten Reihe“ deutlich stärker auf. In „Adresse unbekannt“ werden zeitweise ganze Kapitel durch das erzählende Ich eingeschoben, um den weiteren Handlungsverlauf für die Leser:innen verständlicher zu machen (vgl. z.B. Nielsen 2023, 91-94), bei „Der Junge aus der letzten Reihe“ bleibt das erzählende Ich meist bei Andeutungen (vgl. z.B. Raúf 2022, 153). Auch wenn auf diese Weise den Leser:innen wiederholt verdeutlicht wird, dass es sich um eine retrospektive Erzählsituation handelt, wird die Offenheit der Zukunft dennoch nicht gänzlich abgesprochen, da durch das erzählende Ich zu keinem Zeitpunkt Informationen gegeben werden, die den Ausgang der Handlung vorhersehbar machen. Somit liegt trotz der erhöhten Präsenz des erzählenden Ichs die notwendige Zukunfts-offenheit vor, auf deren Basis Hoffnung entstehen kann. Folglich bieten alle drei Kinderromane den situativen Kontext zur Hoffnungsentstehung und -übernahme an.

Wie eindeutig Hoffnung als Figurenemotion erkannt wird und wie hoch das Potenzial ist, dass diese durch die Leser:innen übernommen wird, hängt wiederum mit Faktoren des Erzählmodus, der Emotionsdarstellung und der textseitigen Informationsgabe zusammen. In allen Fällen sind der homodiegetische Erzähler, seine interne Fokalisierung und die damit einhergehende Darstellung der Figurengedanken grundlegend für die Einnahme der Figurenperspektive und die Einsicht in deren Situationsbewertung. Je ausführlicher und direkter dabei die Darstellung der Gedanken erfolgt, umso intensiver können die Leser:innen in die Situationswahrnehmung der Figuren eintauchen und umso wahrscheinlicher ist es, dass die Texte alle notwendigen Aspekte des Hoffnungsschemas bereits durch die Figurengedanken ansprechen. Eine vollständige Ansprache des Hoffnungsschemas innerhalb der Figurengedanken zeigt sich jedoch nicht, sodass in

allen Fällen weitere Informationen aus dem vorherigen Handlungsverlauf hinzugezogen werden müssen, um die Emotionsdarstellungen einzuordnen – dies trifft vor allem auf die Aspekte Wahrscheinlichkeit und Kontrolle zu. Sind die notwendigen Informationen gegeben, so können sie dazu führen, dass Leerstellen durch die Leser:innen gedanklich gefüllt werden und somit die Emotion der Hoffnung übernommen werden kann. Fehlen jedoch wichtige Informationen, so obliegt es in einem höheren Maße den Leser:innen, die Situation zu interpretieren, und es ist somit ungewiss, ob tatsächlich ein Erleben stattfindet, das dem Hoffnungsschema entspricht. Darstellungen von körperlichen Zuständen können die Hoffnungsemotion über ihre kognitive Ebene hinaus erweitern und auch das physische Nachempfinden seitens der Leser:innen anregen. Dies gelingt bspw. über die Satzgestalt, Metaphern oder auch die Beschreibung der Raumatmosphäre. Solche indirekten Emotionsdarstellungen ermöglichen eine höhere Intensität und Realität des emotionalen Erlebens (Hiergeist 2014, 121; Hillebrandt 2011, 81f.) und fördern somit auch die empathische Emotionsübernahme seitens der Leser:innen (de la Camp 2009, 293). Dadurch sind sie, auch wenn sie im Falle der kognitiv geprägten Hoffnungsemotion nicht im Vordergrund stehen, für die Hoffnungsübernahme als förderlich anzusehen.

6.2 Entwicklung der Hoffnungsemotion im Verlauf der Handlung

In allen drei Kinderromanen ist somit das Potenzial vorhanden, die Hoffnungsemotion der Protagonist:innen empathisch zu übernehmen und den Leser:innen so ein Erleben der Emotion Hoffnung zu ermöglichen. Doch das Potenzial der Kinderromane könnte über diese Art des zeitweisen Hoffnungserlebens hinausgehen. Denn laut Voss (2004, 209) ist es möglich, dass vor allem komplexe Emotionen über einen längeren Zeitraum hinweg bestehen und sich im Laufe der Zeit in ihrer Intensität verändern. Eine solche Veränderung der Hoffnungsintensität ist, folgt man den Aussagen Mees' (1991, 78), zudem allgemein denkbar, da Hoffnung, je nach Größe der subjektiven Wahrscheinlichkeit des erwünschten Ereignisses, die sich aus der wahrgenommenen Kontrolle und Kompetenz sowie der angenommenen Hilfe zusammensetzt (Mees 1991, 109), unterschiedlich stark erlebt werden kann. Es steht somit die Frage im Raum, ob die Kinderromane es den Leser:innen ermöglichen können, nicht nur an einer bestimmten Textstelle das Hoffnungserleben der Protagonist:innen zu übernehmen, sondern ferner im Verlauf der Erzählung eine Reaktivierung und Intensitätsveränderung des Hoffnungserlebens zu erfahren.

Dieser Frage soll im folgenden Abschnitt nachgegangen werden. Dabei wird sich gezielt auf die spezifischen Hoffnungen der literarischen Figuren bezogen, die in Kapitel 6.1 herausgearbeitet wurden. Diese Hoffnungen richten sich jeweils auf ein bestimmtes imaginiertes Ereignis und können durch die Darstellungs-

weise des emotionalen Erlebens seitens der Leser:innen übernommen werden, sodass das emotionale Erleben der Leser:innen mit dem Figurenerleben korreliert. Es wird folglich davon ausgegangen, dass die Leser:innen auch die wahrgenommene subjektive Wahrscheinlichkeit der Figuren übernehmen bzw. aus deren Sichtweise ergänzen, auch deshalb, weil sie durch die interne Fokalisierung eng an deren Wissensstand gebunden sind und keine Informationen über die Textwelt besitzen, die über die Perspektive der Figuren hinausgehen (Lahn & Meister 2016, 119). Somit gründet die Hoffnung im Falle des Buchs „Adresse unbekannt“ auf der Einschätzung, dass Felix durch den Gewinn des Preisgeldes ein gewisses Maß an Kontrolle über die zukünftige Wohnsituation besitzt (Nielsen 2023, 149f.). In „Der Junge aus der letzten Reihe“ gründet die Hoffnung auf eine Familienzusammenführung Ahmets vor allem durch die Hilfe der Queen, wie sich für die Leser:innen bereits aus dem Plan Alexas (Raúf 2022, 152) und später auch aus ihren Gedanken entnehmen lässt (Raúf 2022, 155). Rios Hoffnung auf eine Rettung von Weißschnauze gründet in „Der verschwundene Wal“ sowohl auf der Annahme, dass Rio mithilfe seines besonderen Gehörs einen Einfluss auf den Sucherfolg nehmen kann und somit eine Kontrolle über die Situation hat (Gold 2023, 195) als auch auf der Aussicht auf Unterstützung durch Marina (Gold 2023, 192).

Über den Verlauf der Erzählungen hinweg bietet sich textseitig für die Leser:innen die Möglichkeit, diese Einschätzung der Wahrscheinlichkeit anzupassen und somit auch eine Intensivierung oder Abnahme des Hoffnungserlebens zu erfahren. Ein möglicher Verlauf der jeweiligen Hoffnungsintensität ist für jeden der Kinderromane in Form einer ‚Hoffnungskurve‘ (siehe Anhang ab S. 88) dargestellt. Darin lässt sich bereits erkennen, dass sich die Verläufe zwischen den Büchern unterscheiden, jedoch in jedem von ihnen das Potenzial gesehen wird, die erlebte Hoffnungsintensität verändern zu können. Dieses besteht vor allem während der Rezeption von Textstellen, die einen Bezug zu dem jeweiligen Hoffnungsschema und den Parametern der Eintrittswahrscheinlichkeit aufweisen und eine Situationsveränderung darstellen bzw. auf eine solche hindeuten. Denn durch sie wird ein emotionstypisches Schlüsselszenario inszeniert, das insgesamt zur Emotionalisierung der Leser:innen beitragen (Anz 2007, 227) und in diesem Fall auf die Intensität der empfundenen Hoffnung einwirken kann.

Im Zuge der Darstellung dieser Szenarien besteht wiederum die Möglichkeit, dass die Leser:innen gemeinsam mit den Protagonist:innen eine Veränderung ihres emotionalen Empfindens und der Hoffnungsintensität erfahren, wenn diese in ihrem Erleben auf die veränderte Situation reagieren und die Emotionsdarstellung eine empathische Übernahme seitens der Leser:innen ermöglicht.

6.2.1 Miterleben der Hoffnungsdynamik

Ein Beispiel dafür findet sich in dem Buch „Der verschwundene Wal“, als Rio und Marina bei der Umsetzung ihres Plans durch Birch erwischt werden. Nachdem Birch die beiden Kinder durch seine Wiederkehr zum Boot davon abgehalten hat, ihre Suchfahrt zu beginnen, kommt es zu einem Gespräch, in dem Rio zunächst versucht, Birch davon zu überzeugen, dass es richtig ist, Weißschnauze zu suchen:

„Wenn sie Hilfe braucht, kann ich ja vielleicht helfen, sie zu finden.“ Noch vor wenigen Wochen wäre es ihm völlig absurd erschienen, dass er sich zutraute, einen ausgewachsenen Grauwal ausfindig zu machen. Doch da hatte er Marina noch nicht gekannt. Und war noch nicht Mitglied der *Spyhopper*-Crew gewesen. Und hatte noch nicht festgestellt, dass viel mehr in ihm steckte, als er dachte (Gold 2023, 209).

Für die Leser:innen ergibt sich sowohl durch die Aussage Rios als auch durch seinen Gedankenstrom ein Einblick in Rios Empfinden. Diesem können die Leser:innen entnehmen, dass Rio weiterhin das Gefühl zu haben scheint, mithilfe seiner gewonnenen Kompetenzen die Situation positiv beeinflussen zu können. Mittels der Aufzählung und der anaphorischen Verwendung des Wortes „Und“ werden die aufgezählten Ressourcen, denen Rio sich bewusst ist, besonders betont. Dadurch können die Leser:innen nicht nur nachvollziehen, welche Vor- und Kompetenzerfahrungen für die Einschätzung Rios verantwortlich sind, sondern es wird zusätzlich ihr Vorwissen zu Rios besonderer Gabe aktiviert, welches ihnen ermöglicht, den Gedankengang Rios nachzuvollziehen und ebenfalls zu dem Schluss zu kommen, dass er vielleicht einen Einfluss auf den Sucherfolg haben kann. Auf diese Weise können die Leser:innen die Kognition Rios mithilfe der internen Fokalisierung und ihrem Vorwissen zur Figur übernehmen und über das wahrgenommene Kontrollempfinden eine erneute Ansprache des Hoffnungsschemas erfahren, was zu einer Reaktivierung der Hoffnungsemotion führen kann.

Als Birch ihm sagt, dass er das Boot nicht zur Verfügung stellt, gibt es jedoch eine Veränderung in Rios Empfinden: „Rio wurde schwer ums Herz.“ (Gold 2023, 210). Diese indirekte Emotionsdarstellung ist negativ konnotiert und deutet für die Leser:innen somit auf einen negativen Wechsel der Gefühlslage hin. Da die Zustandsveränderung mit der Absage Birchs einhergeht, die die Kontrolle Rios über die Situation in Frage stellt, und somit die Eintrittswahrscheinlichkeit der erfolgreichen Suche nach Weißschnauze erheblich absinkt, ist es möglich, dass die Leser:innen den emotionalen Zustand Rios nicht als Traurigkeit wahrnehmen, sondern mit einer abnehmenden Hoffnung in Verbindung bringen, wenn ihnen die Bedeutung der Situation für den weiteren Handlungsverlauf bewusst ist. Nachdem Birch darauffolgend erklärt, er würde den beiden Kindern helfen, jedoch zunächst Rios Großmutter anruft (Gold 2023, 211), bleibt Rios Erleben

weiterhin negativ gestimmt, was für die Leser:innen anhand der Raumwahrnehmung Rios erlebbar wird:

Die Kabine war nicht groß, und jetzt schien sie noch weiter zu schrumpfen. [...] „Wo will er wohl hin?“, flüsterte Rio nervös. [...] Schweigend warteten sie. Abgesehen vom Rauschen des Ozeans war nur das Klopfen ihrer Herzen zu hören (Gold 2023, 211).

An dieser Stelle ermöglicht das beschriebene Gefühl der Enge sowie die Verwendung des Adverbs „nervös“ und des sprachlichen Bildes des klopfenden Herzens, dass die Leser:innen sich in die negative Anspannung Rios hineinversetzen und diese empathisch übernehmen (de la Camp 2009, 293). Als anschließend Birch und Fran zurückkehren, beschreiben der Gedankenstrom Rios und seine wahrgenommene körperliche Reaktion, „Ihm rutschte das Herz in die Hose“ (Gold 2023, 213), zusätzlich ein Empfinden von Angst, ausgelöst durch das mögliche Ende der Suche, welches ein Ende der eigenen Kontrolle über die Situation bedeuten würde. Dadurch ist es den Leser:innen nicht nur möglich, die negative Gefühlslage nachzuempfinden, sondern mithilfe von Inferenzen auch auf eine absinkende Hoffnung zurückzuführen (Schwarz-Friesel 2017, 263) und eine solche zusammen mit Rio zu erleben.

Gleich darauf ergibt sich eine erneute Situationsveränderung, da Fran die Suche unterstützen wird (Gold 2023, 213). Auch darauf reagiert Rio in seinem Erleben, indem ihm warm ums Herz wird (Gold 2023, 213). Bei dieser Zustandsbeschreibung wird erneut ein bekanntes sprachliches Bild verwendet und die Leser:innen können sie einem positiven Gefühl der Geborgenheit zuordnen, was sich in der Handlung der Umarmung Rios manifestiert (Gold 2023, 213). Der beschriebene Zustand, das gezeigte Verhalten Rios und das Vorwissen zu dem angespannten Verhältnis zwischen Rio und Fran wirken sich förderlich darauf aus, dass die Leser:innen an vergleichbare Situationen in ihrem Leben erinnert werden und infolgedessen die positive Veränderung von Rios emotionalem Zustand empathisch übernehmen (Anz 2007, 225; de la Camp 2009, 292), da ihr eigenes Erleben reaktiviert wird (van Holt & Groeben 2006, 115). Sie erleben auf diese Weise mit Rio die Erkenntnis, dass er nicht allein ist und sich auf seine Freunde und Verwandten verlassen kann, was sich wiederum positiv auf das Hoffnungsgefühl auswirken kann (Krafft 2019, 62). Dieses Gefühl und die Tatsache, dass Rios Kontrolle nun wieder hergestellt zu sein scheint und er zusätzlich mehr Unterstützung erhält als zunächst angenommen, können dafür sorgen, dass nicht nur das ursprüngliche Hoffnungsempfinden wieder angesprochen wird, sondern die Eintrittswahrscheinlichkeit höher erscheint und in diesem Moment folglich ein stärkeres Hoffnungsgefühl besteht als am Anfang des Hoffnungsprozesses (Mees 1991, 78).

An dieser Stelle erhalten die Leser:innen somit einen direkten Einblick in die emotionale Reaktion Rios auf die verschiedenen Situationsveränderungen. Durch die interne Fokalisierung, den Einblick in Rios Gedanken, die indirekte Emotionsdarstellung mithilfe von sprachlichen Bildern und die erzeugte Atmosphäre wird es den Leser:innen ermöglicht, diese emotionalen Veränderungen Rios mitzerle-

ben und empathisch zu übernehmen (de la Camp 2009, 291ff.). Mithilfe des Vorwissens und der situativen Bedingungen können die Leser:innen zudem aus der Perspektive Rios eine Veränderung der Eintrittswahrscheinlichkeit wahrnehmen und folglich das Erleben Rios einer Zu- und Abnahme seiner Hoffnung zuschreiben.

Doch nicht nur eine tatsächliche Situationsveränderung wirkt in den Kinderromanen seitens der Figuren auf die Wahrnehmung der Eintrittswahrscheinlichkeit, sondern auch Kommentare und Einschätzungen anderer Personen, wie sich anhand einer Textstelle aus dem Buch „Der Junge aus der letzten Reihe“ erkennen lässt. In dieser ist gemeinsam mit Alexa eine Veränderung des emotionalen Zustands wahrzunehmen, als sie sich in einem Gespräch mit der Schulleiterin Mrs. Sanders befindet und ihr mitgeteilt wird, dass auch die Macht der Queen begrenzt sei und die Schulleiterin nicht von einem schnellen Sucherfolg ausgehe (Raúf 2022, 227f.). An dieser Stelle werden die Leser:innen gemeinsam mit Alexa in eine Situation versetzt, in der ihr Plan, der für sie die einzige Möglichkeit darstellte, Ahmet zu helfen (Raúf 2022, 166), zu scheitern droht, da die ursprünglich angenommene Hilfe seitens der Queen durch die Aussage der Schulleiterin als unwahrscheinlich eingestuft wird. Auf diese Nachricht reagiert Alexa in ihren Gedanken und ihrem körperlichen Zustand folgendermaßen:

Wir schwiegen alle. Und obwohl ich es nicht wollte, spürte ich, wie meine Augen feucht wurden, meine Nase juckte und etwas sehr Schweres in meinem Bauch tiefer sank.

Was wir getan hatten, war umsonst gewesen. Und die Tollste Idee der Welt war in Wirklichkeit die Dummste Idee der Welt. Vermutlich war es sogar die Dummste Idee im ganzen Universum! Und ich wusste, dass die anderen das genauso sahen. (Raúf 2022, 228)

Insgesamt ergibt sich hier für die Leser:innen das Bild einer negativen emotionalen Reaktion Alexas auf die Aussage der Schulleiterin. Die indirekte Emotionsdarstellung in Form der Beschreibung der feuchten Augen, der juckenden Nase und der Schwere im Bauch können seitens der Leser:innen aufgrund von eigenen Erfahrungen einem stark negativen Empfinden zugeordnet werden (Schwarz-Friesel 2017, 363) und fördern ein Nachempfinden des emotionalen Zustands in Form einer empathischen Emotionsübernahme (de la Camp 2009, 293). Die negative Gestimmtheit Alexas spiegelt sich obendrein in ihren Gedanken wider, da sie ihre eigene, ursprünglich als gut befundene Idee nun als dumm bezeichnet. Dass sie die Bewertung ihrer Idee nicht nur umkehrt, sondern anschließend zusätzlich wiederholt und sie nicht nur als „Dummste Idee der Welt“ (Raúf 2022, 228), sondern auch des ganzen Universums bezeichnet, deutet auf eine starke Unzufriedenheit hin und gibt den Leser:innen zudem einen Einblick in die Intensität des negativen Zustands Alexas. Durch den situativen Kontext und das Wissen um die Bedeutung des Plans für Alexas Vorhaben kann die indirekte Darstellung von Alexas Empfinden seitens der Leser:innen nicht nur als Enttäuschung und Traurigkeit eingeordnet werden, sondern mithilfe von Inferenzen zu Inhalten der Vorgeschichte auch als eine Abnahme der Hoffnung, da die wahrgenommene Bewältigbarkeit und Eintrittswahrscheinlichkeit der Situation durch das Scheitern der

Idee sinken (Mees 1991, 109), womit sich die Intensität des Hoffnungsempfindens abschwächt (Mees 1991, 78).

Im weiteren Verlauf des Gesprächs liest die Schulleiterin dann einen Zeitungsartikel vor, in dem von Alexas Aktion berichtet und ein öffentlicher Aufruf zur Unterstützung Ahmets abgedruckt wurde (Raúf 2022, 230f.), und gibt den Kindern zu verstehen, dass noch nicht alles verloren sei und die ganze Welt nun Ahmets Namen flüstere und versuche, ihm zu helfen (Raúf 2022, 231). Auf diese neue Einschätzung der Schulleiterin reagiert Alexa wiederum in ihren Gedanken und ihrem Verhalten:

Später am Morgen, als wir wieder im Unterricht saßen, dachte ich darüber nach, was Mrs Sanders gesagt hatte. Ich dachte daran, wer in diesem Moment wohl alles flüsterte, und ich fragte mich, wie lange es wohl dauern würde, bis das Flüstern die Wachen an den Grenzen erreichte – und Ahmets Mum und Dad.

Ich hatte nie darüber nachgedacht, wie laut Flüstern sein kann, wenn sehr viele Menschen dasselbe flüstern.

Also flüsterte ich den ganzen Tag „Helft Ahmet“, wann immer es ging. Tom und Michael und Josie taten das ebenfalls. Und immer, wenn wir zusammen flüsterten, klang unser gleichzeitiges Flüstern wie das Rauschen eines Meeres. (Raúf 2022, 231f.)

Die Leser:innen können mithilfe des Gedankenstroms an dieser Stelle verfolgen, wie Alexa auf die von der Schulleiterin angebrachte neue Variante der Hilfe für Ahmet reagiert und darin erkennen, dass Alexas Gedanken sich weiten, während sie über die neue Möglichkeit nachdenkt und diese abschließend auch in die Tat umsetzt. Durch diesen Gedankengang Alexas wird den Leser:innen verbildlicht, dass sie weiterhin offen der Zukunft gegenüber steht. Zusätzlich evoziert die detaillierte Schilderung des Gedankenstroms eine kognitive Beteiligung der Leser:innen, die infolgedessen ebenfalls dazu angeregt werden, die neue Möglichkeit zu überdenken und eine offene Haltung gegenüber der Zukunft einzunehmen, welche die Grundlage für ein Fortbestehen der Hoffnung sichert (Grethlein 2024, 21). Alexas Verhalten deutet zudem darauf hin, dass sie die neue Möglichkeit nicht nur in Gedanken durchspielt, sondern ihr auch eine gewisse Wirksamkeit zuspricht, indem sie die Idee umsetzt und den Klang des Flüsterns mit einem rauschenden Meer vergleicht. Dieses sprachliche Bild macht es für die Leser:innen gut vorstellbar, welches Geräusch Alexa wahrnimmt und vermittelt ihnen die Beschaffenheit der Raumatmosphäre. Diese Beschreibung der Raumatmosphäre fördert eine Übernahme des Empfindens Alexas, indem es die innere Aufbruchstimmung und neu empfundene Kontrolle Alexas spiegelt (de la Camp 2009, 292), denn ein rauschendes Meer ist ein lautes, beruhigendes und gleichzeitig mächtiges Geräusch, das in diesem Fall auf die neue Einflussmöglichkeit zurückzuführen ist. Insgesamt werden die Leser:innen durch den Erzählmodus gemeinsam mit Alexa in die kognitive Situation versetzt, eine neue Kontrollmöglichkeit über die Situation in Betracht zu ziehen und diese als wirksam anzusehen, wodurch die Eintrittswahrscheinlichkeit und damit auch die Hoffnungsintensität wieder ansteigen kann (Mees 1991, 78, 109). Das Bild des immer lauter werdenden Flüsterns spiegelt diesen Anstieg in der Raumatmosphäre wider.

Die hier exemplarisch dargestellten Textstellen weisen darauf hin, dass durch die empathische Übernahme des Figurenerlebens, die wiederum durch den Erzählmodus begünstigt wird, seitens der Leser:innen eine Veränderung der Hoffnungsintensität erlebt werden kann. Da sich die übernommenen emotionalen Reaktionen auf die veränderte Situation bzw. die neue Einschätzung der Situation beziehen, die wiederum zu einer veränderten Erwartungshaltung in Bezug auf die kommenden Ereignisse führen kann, können die emotionalen Veränderungen als eine Zu- oder Abnahme der Hoffnung empfunden werden. Dafür ist es jedoch in jedem Falle notwendig, dass die Leser:innen eigenständig Inferenzen ziehen und die neue Situation oder die jeweilige Einschätzung dieser in ihrer Bedeutung für den weiteren Handlungsverlauf aus Sicht der Protagonist:innen einordnen, um deren Erleben auf ein verändertes Hoffnungsempfinden zurückzuführen. Dies liegt in der kognitionslastigen Gestalt der Hoffnungsemotion (Mellmann 2012, 117, 123), die nicht aufgrund spezifischer Körperzustände erkannt, sondern vor allem auf bestimmte Denkmuster zurückgeführt werden kann. Je deutlicher sich das veränderte Empfinden daher in den Gedanken der Figuren widerspiegelt und auf eine geänderte Eintrittswahrscheinlichkeit hindeutet, desto wahrscheinlicher erscheint es, dass die Leser:innen nicht nur eine allgemein positive oder negative emotionale Reaktion wahr- und übernehmen, sondern zudem auch eine gesteigerte oder abgeschwächte Hoffnung.

6.2.2 Informationsgabe und Hoffnungsdynamik

Mitunter besteht auch die Möglichkeit, dass die Leser:innen durch die Situationsdarstellung und ihr Vorwissen zunächst eigenständig eine Anpassung der wahrgenommenen Eintrittswahrscheinlichkeit vornehmen und infolgedessen einen An- oder Abstieg ihres Hoffnungserlebens empfinden, bevor die jeweilige Figur auf ähnliche Weise auf die Situationsveränderung reagiert.

Ein solches Beispiel zeigt sich im Buch „Adresse unbekannt“, als Felix den Anruf Nazneens erhält, bei dem ihm mitgeteilt wird, dass er an der Show *Wer, Was, Wo Wann Junior* teilnehmen darf. Dies kündigt sich zunächst durch eine Nachricht auf Felix' Anrufbeantworter an, wo Nazneen sagt, sie hätte gute Nachrichten für Felix (Nielsen 2023, 183). Allein durch die Erwähnung des Namens der Person und der Quizsendung ist es an dieser Stelle möglich, dass bei den Leser:innen die Erinnerung an Felix' Vorsprechen aktiviert wird und somit auch an das in Aussicht stehende Preisgeld sowie die Tatsache, dass Nazneen sich melden wollte, wenn es Neuigkeiten über eine mögliche Teilnahme gäbe, da all diese Informationen vorab in einem Schema zu der Sendung abgespeichert wurden, das an dieser Stelle wieder angesprochen wird (Martínez & Scheffel 2016, 136). Greifen die Leser:innen auf dieses Vorwissen zurück, so können sie zu der Erwartungshaltung kommen, dass Felix an der Quizshow teilnehmen darf und somit tatsächlich die Möglichkeit hat, das Preisgeld zu gewinnen. Dies wiederum würde sich positiv auf die wahrgenommene Kontrolle Felix' und somit auch auf die

Eintrittswahrscheinlichkeit der veränderten Wohnsituation auswirken, wodurch die Leser:innen bereits an dieser Stelle eine Steigerung ihrer Hoffnungsintensität erfahren könnten (Mees 1991, 78). Die Annahme, dass Felix an der Sendung teilnehmen darf, wird in dem darauffolgenden Gespräch zwischen Nazneen und Felix bestätigt (Nielsen 2023, 185ff.). In diesem gibt Nazneen Felix neben der Zusage auch genauere Informationen über den Ablauf und die Anzahl der Konkurrent:innen, betont Felix Können und wiederholt erneut die Summe des Preisgeldes. Im Verlauf des Gesprächs wird somit nicht nur ein zentraler Bestandteil des Hoffnungsschemas, das Preisgeld, angesprochen, wodurch spätestens an dieser Stelle das Hoffnungsgefühl wieder hervorgerufen werden kann (Voss 2004, 202f.), sondern die Leser:innen erhalten überdies relevante Informationen, die das Potenzial besitzen, ihre Situationsbewertung zu verändern. So stärkt Nazneens Kommentar zu Felix' Wissen (Nielsen 2023, 185) den Eindruck, dass Felix über eine hohe Kompetenz der Wissensspeicherung verfügt, was mit der bisherigen Figurencharakterisierung (Nielsen 2023, 53, 110, 138, 147ff.) übereinstimmt und die Kontrolle Felix' über den Gewinn der Show groß erscheinen lässt, wenn die Leser:innen das Vorwissen zu der Sendung *Wer, Wo, Was, Wann*, bei der Wissen eine zentrale Rolle spielt (Nielsen 2023, 53, 110), und die besagte Anzahl der Konkurrent:innen in ihre Bewertung mit einfließen lassen. Werden alle Informationen seitens der Leser:innen miteinander verbunden, erscheint die Eintrittswahrscheinlichkeit des gewünschten Zustands durch die verstärkte Kontrolle Felix' zu steigen, wodurch sich eine Intensitätssteigerung des Hoffnungserlebens ergeben kann (Mees 1991, 109).

Erst danach reagiert auch Felix auf die veränderte Situation. In seinem Verhalten zeigt sich ebenso eine Steigerung der Hoffnung, die für die Leser:innen nicht nur in der Aufregung Felix' erkennbar ist, die direkt benannt und durch sein Verhalten des Türaufreißens und die Verwendung von Ausrufen (Nielsen 2023, 186f.) indirekt dargestellt wird. Sie spiegelt sich auch in seinen an Astrid adressierten Beschreibungen wider, in denen er schildert, welche Veränderungen er durch den Gewinn der Show herbeiführen könne (Nielsen 2023, 187). Diese deuten konkret auf ein starkes Kontrollempfinden Felix' hin und ermöglichen es den Leser:innen erneut, gemeinsam mit Felix ein Gefühl der verstärkten Hoffnung zu erleben (Mees 1991, 78).

Ein weiteres Beispiel für eine solch vorzeitige Reaktion der Leser:innen und eine anschließend ähnliche emotionale Reaktion seitens der Figur ist Felix' Sieg der Vorrunde. Dieser wird den Leser:innen zunächst in einem Zeitungsbericht von Winnie und nicht durch Felix als erzählendes und erlebendes Ich geschildert (Nielsen 2023, 246). Somit erhalten die Leser:innen zunächst wieder nur die Information und nicht direkt einen Einblick in Felix' emotionale Reaktion. Da es sich zusätzlich erneut um das Kapitelende handelt, wird den Leser:innen zudem Zeit eingeräumt, vorerst eigenständig die neue Information in ihr Textverständnis einzugliedern und ihre Erwartungshaltung zu verändern. Auch an dieser Stelle kann die Hoffnungsintensität gesteigert werden, da die Leser:innen darauf schlie-

ßen können, dass Felix' Gewinnwahrscheinlichkeit angestiegen ist. Zu diesem Rückschluss können die zuvor gesammelten Informationen aus dem Text beitragen, da die Leser:innen durch Nazneen erfahren haben, dass Felix nicht nur mehr Geld erhält, wenn er die gesamte Show gewinnt, sondern nun auch nur noch eine Spielrunde mit drei Konkurrent:innen gewinnen muss (Nielsen 2023, 149, 186). Außerdem können die Leser:innen durch ihr Weltwissen zu Quizsendungen, aber auch ihre Erwartungen an die Gattung der Kinderliteratur beeinflusst werden (Martínez & Scheffel 2016, 136), die meist das Eintreten eines guten Endes beinhaltet (Schipperges 2013, 250). Dadurch kann sich in den Leser:innen bezüglich des weiteren Handlungsverlaufs die Erwartungshaltung entwickeln, dass Felix die Sendung gewinnen wird, wodurch ein starker Anstieg der Eintrittswahrscheinlichkeit wahrgenommen werden würde, der wiederum für eine Intensitätssteigerung des Hoffnungsempfindens sorgen kann (Mees 1991, 78).

Auch bei Felix lässt sich anschließend eine erhöhte Hoffnungsintensität in seinen Gedanken erkennen:

Um zehn Uhr machten wir das Licht aus, doch ich konnte nicht einschlafen.
Ich hatte soeben eintausend Dollar für die Teilnahme und zweitausendfünfhundert für den Sieg gewonnen. In weniger als einer Stunde waren wir um dreitausendfünfhundert Dollar reicher geworden.
Dreitausendfünfhundert Dollar würden uns sehr helfen.
Aber fünfundzwanzigtausend – das würde unser Leben verändern.
Und nach dem heutigen Tag hatte ich eine Chance von eins zu vier.
Ich hatte versucht, nicht allzu sehr daran zu denken.
Aber nun ...
Nun wollte ich es mehr als alles, was ich in meinem ganzen Leben je gewollt hatte. (Nielsen 2023, 250)

Durch den dargestellten Gedankenstrom wird den Leser:innen nicht nur ein Einblick in das Innenleben der Figur und somit eine empathische Übernahme dessen ermöglicht (de la Camp 2009, 292), sondern ihnen wird erneut strukturiert dargestellt, welche Auswirkungen der Gewinn der Vorrunde für den weiteren Verlauf hat und welches Maß der Kontrolle sich Felix dementsprechend zuschreibt. Dadurch werden sie erneut in die Kognition einer gesteigerten Hoffnung versetzt, da sie gemeinsam mit Felix die höhere Gewinnwahrscheinlichkeit und den Einfluss des Preisgeldes auf sein Leben durchdenken und infolgedessen sein erhöhtes Kontrollempfinden übernehmen können, das einen Anstieg der Hoffnung evozieren kann (Mees 1991, 109). Zusätzlich werden sie durch die Beschreibung, dass Felix nicht einschlafen kann und den letzten Satz seiner Gedanken in eine Situation positiver Aufregung und Motivation versetzt, die eine Folge von Hoffnung sein kann (Grethlein 2024, 24; Lazarus 1999, 666). Durch die detaillierte Schilderung der Umstände und Gedanken kann der Text bei den Leser:innen eine detaillierte Imagination der Situation und darauf aufbauend einen Rückgriff auf eigens erlebte Situationen hervorrufen, in denen die Leser:innen etwas sehr stark gewollt haben, und somit auch diese motivationale Komponente des Hoffnungslebens für die Leser:innen erfahrbar machen (Anz 2007, 225).

Insofern wird es den Leser:innen in den dargestellten Textstellen zunächst ermöglicht, eigenständig eine Anpassung ihrer Erwartungshaltung bezüglich des weiteren Handlungsverlaufs vorzunehmen und aufgrund dessen eine Steigerung des Hoffnungsempfindens zu erfahren und dieses anschließend gemeinsam mit der Figur erneut zu erleben. Es gibt jedoch auch Textstellen, in denen zwar leser:innenseitig eine Veränderung der Hoffnungsintensität erlebt werden kann, sich diese jedoch später nicht im Erleben der Figur widerspiegelt. An dieser Stelle hängt es somit stark von der emotionalen Involviertheit und den kognitiven Prozessen der Leser:innen ab, ob diese eine Veränderung der Hoffnung empfinden. Ein Beispiel für eine solche Stelle findet sich auf den Seiten 209 und 210 des Buchs „Adresse unbekannt“. An dieser Stelle wird durch den Erzähler beschrieben, dass Felix erkrankt:

Und dann, nur eine Woche vor der Show, wurde ich krank.
So richtig krank.
Mein Husten wurde zu Fieber und Durchfall. [...]
Am Dienstagmorgen versuchte ich aufzustehen und wurde dabei fast ohnmächtig. Astrid weigerte sich, mich zur Schule gehen zu lassen. „Ich bringe dich zum Arzt.“
Sie fuhr mich zu einer Ambulanz. „Auf jeden Fall ein fieser Grippevirus“, sagte die Ärztin, die ihre Atemschutzmaske die ganze Zeit aufbehielt. „Sorgen Sie dafür, dass er viel Ruhe bekommt und viel Flüssigkeit. Wenn es schlimmer wird, rufen Sie mich an.“ (Nielsen 2023, 209f.)

Durch die detaillierten Schilderungen des Erzählers erhalten die Leser:innen vielseitige Informationen zu Felix' Symptomen, die ihnen helfen, die Schwere von Felix' Krankheit mithilfe ihres Weltwissens einzuschätzen und in diesem Zuge zu dem Schluss zu kommen, dass es sich um eine schwere Krankheit handeln muss. Zusätzlich wird den Leser:innen der Hinweis gegeben, dass die Fernseh-sendung in einer Woche stattfinden wird. Beide Informationen zusammen tragen das Potenzial in sich, in den Leser:innen Zweifel an Felix' Showteilnahme zu wecken, die die Intensität der Hoffnung schwächen würden, da somit die Kontrolle Felix' in Frage steht und infolgedessen die Eintrittswahrscheinlichkeit absinkt (Mees 1991, 109). Ob Felix selbst die eigene Krankheit als mögliches Hindernis ansieht und eine Veränderung der Eintrittswahrscheinlichkeit in Betracht zieht, wird durch den Erzähler nicht weiter ausgeführt, und auch sonst weisen das Verhalten und der Zustand Felix' nicht auf eine Intensitätsveränderung der Hoffnung in Bezug auf den Showgewinn hin, sodass ein Miterleben eines veränderten Hoffnungserlebens nicht ermöglicht wird. Dazu trägt nicht etwa ein unzureichender Einblick in das Innenleben der Figur bei, dieser ist weiterhin gegeben, jedoch lässt sich in diesem keine Ansprache des Hoffnungsschemas wiederfinden, wodurch für die Leser:innen kein Anhaltspunkt dafür besteht, mithilfe von Inferenzen auf eine Veränderung des Hoffnungserlebens zu schließen.

Die aufgeführten Ereignisse wirken folglich durch die in ihnen enthaltenen Informationen auf die Beurteilung der Kontrolle Felix' und bergen das Potenzial, die Situationsbewertung der Leser:innen und infolgedessen ihr Hoffnungserleben zu beeinflussen, bevor die Figur selbst auf die Situationsveränderung

reagiert. Dafür ist jedoch eine kognitive Beteiligung der Leser:innen erforderlich, die zum einen die neu gewonnenen Informationen in ‚bottom-up‘-Prozessen (Martínez & Scheffel 2016, 170) in ihre bisherige Situationsbewertung mit einfließen lassen müssen, um eine Veränderung derer hervorzurufen. Zum anderen ist es notwendig, dass die Leser:innen die bisher erstellten Schemata, die sich aus den bis dahin aus dem Text gesammelten Informationen und dem eigenen Weltwissen zusammensetzen, ‚top-down‘ nutzen, um die Bedeutung der neuen Informationen für den kommenden Handlungsverlauf einzuordnen und eine neue Erwartung für den weiteren Verlauf zu bilden (Martínez & Scheffel 2016, 170). Die Erwartung für den weiteren Handlungsverlauf ist dann als Auslöser für ein höheres oder niedrigeres Hoffnungserleben anzunehmen, da Hoffnung als ‚Erwartungs-Emotion‘ (Mees 1991, 55) von eben solchen Imaginationen zukünftiger Ereignisse bestimmt wird (Bovens 1999, 674f.). Das veränderte Hoffnungsempfinden spiegelt sich anschließend mitunter auch in dem Erleben der Figur wider; Leser:innen- und Figurenreaktion fallen demnach ähnlich aus und korrelieren miteinander, wodurch ein ‚doppeltes‘ Erleben der Intensitätsveränderung in Form eines eigenständigen und eines Miterlebens ermöglicht wird. Es kommt jedoch ebenso vor, dass sich auf Figurenseite im Falle einer relevanten Situationsveränderung keine Veränderung des Hoffnungserlebens erkennen lässt. Auch wenn dadurch ein Miterleben der veränderten Hoffnungsintensität nicht möglich ist, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass die kognitive Bewertung der Situation, die durch die Leser:innen vorgenommen wird, einen An- oder Abstieg des Hoffnungsempfindens ermöglicht, da die notwendige Veränderung der Einschätzung der Eintrittswahrscheinlichkeit vorliegt (Mees 1991, 109) und zudem die Figur keine Verhaltensweisen oder Zustandsveränderungen aufzeigt, die auf eine gegenteilige Emotion hinweisen (Anz 2007, 224).

Sowohl durch die Darstellung des Figurenerlebens und das textseitige Angebot einer empathischen Übernahme dessen als auch durch die gezielte Vergabe von Informationen, die die Leser:innen in ihre Erwartungshaltung integrieren können, ist durch die Kinderromane somit das Potenzial gegeben, ein dynamisches Hoffnungserleben seitens der Leser:innen zu empfinden. Neben der Evokation eines An- und Abstiegs der Hoffnung können die Kinderromane zudem durch die Übernahme der Figurenperspektive das Erleben der Beständigkeit der Hoffnung ermöglichen, auch wenn die dargestellte Situation ebenso zu einer Abnahme der Hoffnungsintensität führen könnte. Dies betrifft vor allem solche Textstellen, in denen die den Leser:innen gegebenen Informationen zur Situation ihrerseits eine negative Veränderung in der Erwartungshaltung für den weiteren Handlungsverlauf nahelegen würden, das Figurenverhalten jedoch entgegen dieser Reaktion weiterhin auf eine bestehende Hoffnung hinweist und somit gegen eine Abnahme der Hoffnungsintensität wirkt, weil ein Gegenteiliges Empfinden wahrgenommen werden kann (Anz 2007, 224).

Dies kann an einem Beispiel aus dem Buch „Der verschwundene Wal“ erläutert werden. Darin ist auf den Seiten 227 bis 234 die Suche nach Weißschnauze dargestellt, die fortlaufend ohne Erfolg verbleibt und dennoch auf den Wunsch Rios immer wieder fortgeführt wird. Über den Zeitraum der Suche hinweg kann bei den Leser:innen der Eindruck entstehen, dass ein Erfolg der Suche weiterhin ausbleiben wird bzw. ein baldiger Abbruch der Suche im Raum steht, was ein Ende der Kontrolle über die Situation bedeuten würde und somit mit einer Abnahme der Hoffnungsintensität einhergehen könnte (Mees 1991, 109). Dazu tragen vor allem die Aussagen der Nebenfiguren Birch, Fran und Marina bei, die Rio immer wieder zu verstehen geben, dass die Suche auf diese Weise keinen Erfolg bringen werde (Gold 2023, 230, 232, 233), und die auf das aufkommende schlechte Wetter verweisen, das einen Abbruch der Suche notwendig mache (Gold 2023, 232). Diese Einschätzungen der Figuren werden durch die Raumdarstellung seitens des Erzählers unterstützt, der unter anderem den negativen Wetterumschwung beschreibt (Gold 2023, 232) und somit die bedrohliche Atmosphäre für die Leser:innen erfahrbar macht. Würden die Leser:innen alleinig auf diese Informationen zurückgreifen, läge es nahe, dass sie die negative Stimmung der Nebenfiguren aufnehmen und ebenso an einem Erfolg der Suche zweifeln, was eine Abnahme der Hoffnungsintensität zur Folge hätte (Mees 1991, 109). Dem jedoch wirkt das geschilderte Figurenerleben Rios entgegen. Zwar zeigen sich auch darin stellenweise Zweifel und Enttäuschung, bspw. als die Suche unterbrochen wird und in seinem Gedankenstrom erkennbar ist, dass er Enttäuschung und Schuld verspürt (Gold 2023, 230), jedoch offenbart sich den Leser:innen in seinen Gedanken, Aussagen und Verhaltensweisen auch, dass er trotz der Rückschläge eine positive Haltung gegenüber dem Ausgang der Suche beibehält. So spricht er sich selbst Mut zu (Gold 2023, 228) und verharrt trotz des ausbleibenden Sucherfolgs auf seiner Suchposition, was darauf hindeutet, dass er weiterhin davon ausgeht, Weißschnauze zu sichten (Gold 2023, 229). Auch seine Bitten gegenüber den anderen Crew-Mitgliedern, die Suche weiterhin fortzusetzen (Gold 2023, 230), deuten auf ein solches Möglichkeitsdenken hin. Gestützt wird der Handlungsdrang Rios durch seine Gedanken an Weißschnauze (Gold 2023, 233), mit denen er sich selbst und den Leser:innen die Bedeutsamkeit des Hoffnungsobjekts in Erinnerung ruft, sowie seinem Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten und sein Gespür, das ihm sagt, dass Weißschnauze in der Nähe sei (Gold 2023, 232). Die fortlaufend bestehende Handlungsmotivation Rios und seine Ausrichtung auf die Möglichkeit, Weißschnauze zu finden, deuten an dieser Stelle auf ein Fortbestehen der Hoffnung hin, da sowohl eine positive Sicht in die Zukunft als auch eine Handlungsmotivation und das Möglichkeitsdenken eine mögliche Folge von Hoffnung sind (Fredrickson 2013, 4; Krafft 2019, 172ff.; Lazarus 1999, 666; Mayring 1992, 145). Durch die interne Fokalisierung, die stellenweise detaillierte Darstellung von Rios Gedankengängen und das Vorwissen zu Rio als Figur ist es den Leser:innen in diesem Zuge möglich, nachzuvollziehen, weshalb er an einen Erfolg der Suche glaubt und diese nicht abbrechen möchte, da sie für ihn

eine persönliche Bedeutung hat. Dies fördert eine Übernahme der Figurenemotion (de la Camp 2009, 292) und macht es überdies möglich, dass die Leser:innen wiederholt dazu angeregt werden, ebenfalls eine offene und positive Haltung gegenüber der Zukunft einzunehmen, die das Empfinden von Hoffnung verursachen kann (Grethlein 2024, 21). Somit bietet die Darstellung von Rios Erleben den Leser:innen eine alternative Sichtweise auf die Situation, durch die die Evokation einer Abnahme der Hoffnungsintensität gehemmt wird (Anz 2007, 224) und die ihrerseits durch die Ansprache schemarelevanter Merkmale ein Fortbestehen der Hoffnung initiieren kann.

Zusammengefasst kann an den hier beispielhaft analysierten Textstellen aufgezeigt werden, dass es im Rahmen der ausgewählten Kinderromane durch die Abbildung eines Handlungsverlaufs möglich ist, in den Leser:innen nicht nur eine Reaktivierung des Hoffnungserlebens, sondern auch ein dynamisches Hoffnungserleben zu erzeugen. Das Potenzial, eine solche Veränderung der empfundenen Hoffnungsintensität zu initiieren, wird durch die Schilderung von Ereignissen gestaltet, die eine die Eintrittswahrscheinlichkeit beeinflussende Situationsveränderung oder -einschätzung beinhalten. Dabei wird das Hoffnungserleben in „Adresse unbekannt“ vor allem durch neue Informationen zu Felix' Gewinnwahrscheinlichkeit und somit über die Determinante der Kontrolle bestimmt. In „Der Junge aus der letzten Reihe“ ist es vorrangig die soziale Unterstützung, die gezeigt wird oder ausbleibt und somit einen Einfluss auf die Hoffnung nimmt. Zusätzlich wirken in diesem Fall neben tatsächlichen Situationsveränderungen auch die Einschätzungen der Nebenfiguren auf die wahrgenommene Eintrittswahrscheinlichkeit. Während des Handlungsverlaufs von „Der verschwundene Wal“ ist vornehmlich die Wahrscheinlichkeit des Sucherfolgs bestimmend für die Intensität der Hoffnung, die wiederum durch die Unterstützung der Nebenfiguren und die Kontrolle Rios, aber auch durch externe Faktoren wie den Witterungsbedingungen beeinflusst wird. Wird durch den Erzähler dargestellt, wie die Protagonist:innen auf die hoffnungsrelevanten Situationsveränderungen reagieren, und zeigt sich in ihren Gedanken, Zuständen und Verhaltensweisen, dass diese einen Einfluss auf deren Erwartung bezüglich des Eintretens des erhofften Endzustands nehmen, so ist es möglich, dass die Leser:innen durch die empathische Übernahme des Figurenerlebens einen Anstieg oder eine Abnahme der Hoffnung miterleben. Zusätzlich ist es denkbar, dass die Leser:innen auch ohne die Übernahme des Figurenerlebens eine Veränderung ihres Hoffnungsempfindens wahrnehmen, wenn sie die ihnen durch den Text angebotenen neuen Informationen in ihre Situationsbewertung mit einfließen lassen und anhand derer sowie mithilfe von bereits bestehendem Vorwissen und Weltwissen zu einer veränderten Einschätzung der Eintrittswahrscheinlichkeit kommen und ihre Erwartungen für den weiteren Handlungsverlauf anpassen. Auch wenn sich das veränderte Hoffnungsempfinden anschließend nicht in dem Erleben der Figuren spiegelt, ist auf diese Weise ein An- oder Abstieg der Hoffnungsintensität erfahrbar, solange sich kein gegenteiliges Empfinden zeigt. Neben einem solchen An- und Absteigen

der Hoffnung wird auch das Erleben eines Fortbestehens dieser möglich, wenn die Figuren trotz einer möglichen negativen Situationsveränderung in ihrem Verhalten und Denken weiterhin zeigen, dass sie auf einen guten Ausgang der Situation hoffen. Da in allen drei Kinderromanen das Ende bis zum Schluss offen bleibt und die Leser:innen weiterhin eng an den Wissenshorizont der Protagonist:innen gebunden sind, ist das Aufrechterhalten der Hoffnung bis zum Schluss möglich, auch weil zu keinem Zeitpunkt ein gutes oder schlechtes Ende unabwendbar erscheint. Auch wenn ein gutes Ende zum dramatischen Muster von Kinderromanen gehört (Schipperges 2013, 250), ist der genaue Handlungsverlauf nicht absehbar und dadurch das notwendige Maß an Offenheit der Zukunft dauerhaft gegeben. Nur so ist es möglich, dass es durch die verschiedenen Potenziale des Textes, auf die Hoffnungsintensität der Leser:innen einzuwirken, während des Handlungsverlaufs zu einem dynamischen Hoffnungserleben kommen kann, das nicht vorzeitig in einem Gefühl der Vorfreude oder Hoffnungslosigkeit endet. Grundlegend ermöglichen die ausgewählten Kinderromane folglich nicht nur ein zweitweises, sondern auch ein fortlaufendes und dynamisches (Mit-)Erleben der Hoffnungsemotion.

7 Diskussion und Fazit

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, zu ergründen, inwiefern Kinderromane ein Erleben der Emotion Hoffnung ermöglichen und somit nicht nur zur Förderung der kognitiven Dimension von Hoffnung verwendet werden können, sondern Hoffnung ebenso als Emotion erfahrbar machen. Dazu wurden in einer vergleichenden narratologischen Analyse drei ausgewählte Kinderromane auf ihr Potenzial des Hoffnungserlebens hin betrachtet. In diesem Zuge ging ich zum einen der Frage nach, inwiefern an einzelnen Textstellen das emotionale Erleben der Figuren die Hoffnungsemotion widerspiegelt und durch die Leser:innen empathisch übernommen werden kann (Kap. 6.1). Außerdem wurde untersucht, inwiefern über den Handlungsverlauf hinweg eine Wiederaufnahme und Veränderung der Intensität des Hoffnungserlebens angeregt werden könnte (Kap. 6.2). Zur Beantwortung dieser Leitfragen bezog ich narratologische Elemente des Erzählers (vor allem Modus, Stimme und Fokalisierung), die Figuren- und Bewusstseinsdarstellung sowie die Handlung und die sprachliche und visuelle Textgestalt in die Untersuchung mit ein, die anhand einzelner Textstellen die Potenziale der Bücher theoretisch fundiert aufzeigt. Die Ergebnisse der Analyse werden folgend zusammengefasst und in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet. Anschließend werden zudem Limitationen der Arbeit und Forschungsdesiderata besprochen.

Mithilfe der Analyse konnte herausgestellt werden, dass in den ausgewählten Kinderromanen durch die detaillierte Darstellung der Figurengedanken und Zusammenhänge an einzelnen Textstellen ausreichend schemarelevante Merkmale der Hoffnungsemotion angesprochen werden, sodass es den Leser:innen ermöglicht wird, diese im Erleben der Figuren zu identifizieren und durch die empathiefördernden Textmerkmale zu übernehmen. Diese im Kontext der Lektüre eines literarischen Textes von einer Figur übernommene Hoffnung kann als eine empathische Hoffnung klassifiziert werden, da sie sich auf die Gefühle und Bedürfnisse der jeweiligen Figur richtet, deren Empfinden durch empathiefördernde Textmerkmale übernommen werden können. Es entsteht auf diese Weise ein Mithoffen oder auch ein Hoffen für, das durch Mellmann (2007b, 264) ebenfalls als eine empathische Form eingeordnet wird. Die von den Leser:innen empfundene Hoffnung ist somit keine eigene reale Hoffnung, sondern eine, die sich auf einen fiktiven Sachverhalt und die Situation einer anderen, fiktiven Person bezieht, wodurch sie nach Tan (1995, 13) den Fiktionsemotionen und nach Poppe (2012, 14) zu den fiktionalen Emotionen zugeordnet werden kann. Darüber hinaus handelt es sich nach Grethlein (2024, 19) jeweils um eine spezifische Hoffnung, die sich auf ein bestimmtes Ziel oder Objekt bezieht. Es ist eben

diese Zielbezogenheit, die neben der zeitweisen Übernahme des Hoffnungserlebens zu einem dynamischen Hoffnungserleben seitens der Leser:innen beitragen kann, wie im zweiten Teil der Analyse herausgestellt werden konnte. Denn durch die Ausrichtung auf eine bestimmte Zielsituation, die durch die Figurengedanken im Text deutlich gemacht wird, ist es möglich, dass die Leser:innen im Sinne Mellmanns (2012, 116) im weiteren Handlungsverlauf nach Informationen suchen, die die Wahrscheinlichkeit des Eintretens der gewünschten Zielsituation beeinflussen. Im Rahmen der Analyse wurden anhand der Bedingungsfaktoren der subjektiven Wahrscheinlichkeit und somit auch der Hoffnungsintensität nach Mees (1991, 78, 109) verschiedene Textstellen ausfindig gemacht, die über eine veränderte Erwartungshaltung eine Intensitätsveränderung des Hoffnungserlebens seitens der Leser:innen evozieren könnten. Dies deckt sich mit der These Voss' (2004, 209), die bereits aus theoretischen Betrachtungen heraus vermutete, dass komplexe Emotionen über einen längeren Zeitraum bestehen könnten. Somit ist es möglich, dass ein Text die Hoffnungsemotion sowohl in den Leser:innen initiiert als auch in ihrer Intensität verändert. Zu dieser Form der textseitigen Steuerung der Hoffnungsemotion tragen, wie in den Analysen gezeigt werden konnte, verschiedene Erzähltechniken bei, die auf die Entstehung und Modifikation des Hoffnungserlebens einwirken und folgend zusammengefasst dargestellt werden.

Insgesamt bestätigte sich die Annahme Mellmanns (2012, 120), dass die Erzählerrede maßgeblich dazu beiträgt, die relevanten Informationen über die Kognitionen der Figuren und Informationen zur Situation zu liefern und somit das Schema der Hoffnung zu bedienen. Entscheidend für den notwendigen Einblick in die Gedankenwelt der Figuren ist dabei der Modus der Darstellung. Nur durch eine interne Fokalisierung des Erzählers kann es den Leser:innen ermöglicht werden, die Gedankengänge der Protagonist:innen und somit ihre Situationswahrnehmung und -bewertung nachzuvollziehen, die die Grundlage für die Entstehung der Bewertungsemotion Hoffnung bilden (Kuhbandner & Frenzel 2019, 191). Zusätzlich bietet die interne Fokalisierung Einblicke in die körperlichen Zustände der Figuren, die weitere Komponenten des Hoffnungserlebens, bspw. den initiierten Handlungsdrang (Lazarus 1999, 666) oder das wahrgenommene Selbstvertrauen (Krafft 2022, 4; Mayring 1992, 145), widerspiegeln und somit über eine implizite Emotionsdarstellung die Intensität der Hoffnungsemotion vermitteln (Hillebrandt 2011, 81f.). Diese implizite Form der Emotionsdarstellung wird durch die Schilderung der Verhaltensweisen der Protagonist:innen in Gestalt von Figurenaussagen und -handlungen ergänzt, die ebenfalls Rückschlüsse auf das Erleben der Figuren zulassen (Schwarz-Friesel 2013, 222). Sowohl bei der Darstellung der Gedanken als auch der Schilderung der Empfindungen und Verhaltensweisen wirkt sich die Verwendung von sprachlichen Bildern und die Spiegelung des Figurenerlebens in der Raumatmosphäre, wie von de la Camp (2009, 191ff.) beschrieben, positiv auf die leser:innenseitige Übernahme des Hoffnungserlebens aus. Ebenso fördern die sprachliche Gestaltung sowie die äußere Textge-

stalt und der damit verbundene Lektürerhythmus ein Nachempfinden des Figurenerlebens seitens der Leser:innen.

Eine weitere Erzähltechnik, die das Hoffnungserleben steuern kann, ist die Informationsvergabe seitens des Erzählers. Dieser teilt den Leser:innen sowohl über die Erzählerrede als auch durch die aufgeführten Figurenreden gezielt spezifische Informationen zu den Situationen und Figuren mit. Diese können sich wiederum auf die Situationseinschätzung und die Figurencharakterisierung und damit auf die wahrgenommene subjektive Wahrscheinlichkeit des positiven Ausgangs auswirken, die von der Einschätzung der Kontrolle und Kompetenzen der Figur sowie den bereitstehenden Helfer:innen abhängt und auf die Intensität des Hoffnungserlebens einwirkt (Mees 1991, 78, 109). Durch die im Text gegebenen Informationen ist es den Leser:innen in diesem Zusammenhang zum einen möglich, die geschilderten Gedankengänge der Figuren nachzuvollziehen und ihre (veränderte) Bewertung der subjektiven Wahrscheinlichkeit des gewünschten Ereignisses zu übernehmen. Zum anderen ist es möglich, dass die Leser:innen die Informationen eigenständig in ihr Text-Welt-Modell einbauen und unabhängig vom Figurenerleben ihre Erwartungen verändern. Dies kann nach Martínez und Scheffel (2016, 170) durch die Einbindung neuer Informationen mithilfe von ‚bottom-up‘-Prozessen gelingen, die dann im Zusammenspiel mit den bisherigen Informationen und dem eigenen Vor- und Weltwissen eine veränderte Erwartungshaltung erzeugen. Dazu ist es notwendig, dass die Leser:innen verschiedene Textinformationen miteinander verbinden, also textinterne Inferenzen ziehen, und mithilfe ihrer Imaginationskraft mögliche zukünftige Wendungen antizipieren. Textseitig unterstützt wird die Verbindung der Ereignisse und der darin enthaltenen Informationen durch die Wiederaufnahme von Begriffen, Figuren oder Aussagen, die eine Aktivierung bereits erstellter Schemata und somit der textinhärenten Informationen hervorrufen können (Martínez & Scheffel 2016, 135f.).

Somit spielen wie schon bei den Leser:innenaffekten Spannung, Neugier und Überraschung (Lahn & Meister 2016, 169ff.) auch in der Dynamik der Hoffnungs-emotion Informationen eine zentrale Rolle. Wichtig ist hierbei zudem, dass die Leser:innen an den Wissenshorizont der Figuren gebunden bleiben und nicht über Informationen verfügen, die sicher vorhersagen lassen, wie das Erzählte enden wird. Dazu kann zum einen ein homodiegetisches Erzählen beitragen, das die Leser:innen an den Kenntnisstand der Figuren bindet (Lahn & Meister 2016, 80). Unterstützend wirkt überdies eine geringe Präsenz des erzählenden Ichs, die ferner eine Gegenwärtigkeit des Erzählten erzeugt (Martínez & Scheffel 2016, 53f.) und somit dafür sorgt, dass die Handlung als offen wahrgenommen wird. Dabei ist keine vollständige Abwesenheit des erzählenden Ichs von Nöten, im Gegenteil können gezielt vergebene Informationen und Andeutungen das Hoffnungserleben und seine Intensität beeinflussen. Es darf jedoch nicht vorweggenommen werden, wie die Erzählung enden wird, da dadurch die für die Hoffnungsentstehung notwendige Offenheit der Zukunft (Grethlein 2024, 4265) eingeschränkt

würde. Grundsätzlich ist daher nicht durchgängig ein dramatischer Erzählmodus notwendig und auch in einem Text, der im narrativen Modus geschrieben ist und Kommentare des erzählenden Ichs enthält, kann Hoffnung entstehen, jedoch nur solange das Ende der Erzählung dauerhaft offen und somit eine Ungewissheit der Zukunft bestehen bleibt.

Die beschriebenen Merkmale des Erzählers und die dadurch entstehende enge Bindung der Leser:innen an die Figurenperspektive machen es zudem möglich, auf Handlungsebene einen Erwartungsbruch zu erzeugen, der ebenfalls auf das Hoffnungserleben der Leser:innen einwirken kann. In den Analysen konnte in diesem Zusammenhang einerseits aufgezeigt werden, dass es die unerwartete Eröffnung neuer Möglichkeiten ist, die Hoffnung primär entstehen lässt. Andererseits verändert sich die Hoffnungsintensität, wie bereits dargestellt, durch die Modifikation der Erwartungshaltung der Figuren und Leser:innen, die ebenfalls auf ein Ereignis zurückgeht, das mit den bisherigen Erwartungen bricht. An dieser Stelle zeigt sich erneut eine Verbindung zu dem Leser:innenaffekt Spannung, denn auch in der Spannungserzeugung ist die Darstellung von möglichen Wendepunkten ein narratologisches Mittel (Gansel 2016, 89). Dieser Zusammenhang lässt sich theoretisch begründen, denn Spannung selbst wird als ein Zusammenspiel zwischen Hoffen und Fürchten gesehen (Mellmann 2007b, 263ff.; Mellmann 2011, 71). An den beschriebenen Textstellen, die einen Erwartungsbruch enthalten, wird demnach entweder die Hoffnung erhöht und das Spannungsverhältnis zu ihren Gunsten verschoben oder die Hoffnung fällt ab und das Spannungsverhältnis neigt sich in Richtung der Furcht. In beiden Fällen wird folglich eine Modifikation der Hoffnungsintensität initiiert und infolgedessen Spannung erzeugt bzw. aufrechterhalten.

Die hier aufgeführten Techniken auf der Erzähl- und Handlungsebene tragen maßgeblich dazu bei, dass textseitig das Potenzial einer Initiierung und Modellierung des leser:innenseitigen Hoffnungserlebens besteht und die Leser:innen im Sinne Anz' (2007, 227) in eine emotionstypische Situation der Hoffnung versetzt werden. Jedoch wird auch deutlich, dass es dazu oft einer kognitiven Leistung der Leser:innen bedarf, bspw. wenn Informationen miteinander verbunden oder Erwartungshaltungen entwickelt werden müssen. Aus diesem Grund ist der tatsächliche Emotionsverlauf, wie von Mellmann (2016, 162) beschrieben, stark leser:innenseitig determiniert. Dies deckt sich mit den bisherigen theoretischen Annahmen zur emotionalen Textwirkung, die besagen, dass sich diese erst in Wechselwirkungen mit der Kognition und dem emotionalen Gedächtnis der Leser:innen entfaltet (Süselbeck 2019, 287), was für die Hoffnungsemotion in besonderem Maße zuzutreffen scheint. Gleichwohl konnte herausgestellt werden, dass den Leser:innen durch das Medium literarischer Texte ein Hoffnungserleben ermöglicht wird, wenn sie kognitiv und emotional in das Buch involviert sind. Dieses Hoffnungserleben kann sich ferner über einen längeren Abschnitt des Handlungsverlaufs hinweg erstrecken und sich währenddessen in seiner Intensität verändern.

Diese Erkenntnisse bringen nicht nur eine Erweiterung für die Betrachtungen der literaturwissenschaftlichen Emotionsforschung mit sich, sondern auch für die Hoffnungsförderung durch literarische Texte. Im Zuge dieser wurde bis jetzt vor allem das Potenzial diskutiert, mithilfe von Literatur Geschichten starker Charaktere aufzuzeigen und somit das Selbstvertrauen zu stärken (Marquez & Lopez 2018, 123), den Hoffnungsprozess zu veranschaulichen (Marquez & Lopez 2018, 121) oder während der Bibliotherapie das Hoffnungskonzept kennenzulernen und über die Zukunft und Problemlösungen nachzudenken (Lucas et al. 2019, 4). Diese Form der Hoffnungsförderung bezieht sich damit vor allem auf kognitive Strategien. Die Möglichkeit, dass die Hoffnungsemotion jedoch auch direkt im Erleben der Figur erkennbar wird und durch die Leser:innen übernommen werden kann, ergänzt die bisherigen Möglichkeiten um eine weitere Dimension. So werden die Figuren nicht nur zu Vorbildern in ihrem lösungsorientierten Denken, sondern auch in ihrem Empfinden. Durch die dargestellten Figurenemotionen und die textseitigen Angebote, diese als Leser:innen zu übernehmen, bietet die Lektüre der Kinderromane die Möglichkeit, dass die Leser:innen auf eine ausweglos erscheinende fiktive Situation gemeinsam mit den Figuren hoffnungsvoll reagieren und somit einen Gegenentwurf zur ängstlichen Reaktion auf bedrohliche Situationen erleben. Dieses Erlebnis kann für die Leser:innen nach Mellmann (2011, 71) unter Umständen zu einem emotionalen Schlüsselerlebnis werden, welches sich auch nachhaltig auf die eigene emotionale Reaktivität auswirken kann. Ohne die Angst der kindlichen Figuren abzusprechen, zeigen die Kinderromane auf diese Weise, inwiefern es möglich ist, auch in schwierigen Situationen emotional stabil zu bleiben und positive Empfindungen zu erzeugen und zuzulassen. Die ausführliche Darstellung der Figurengedanken bietet in diesem Zuge die Möglichkeit, in Anschlussgesprächen über die Entstehung der Hoffnungsemotion zu sprechen und damit nicht nur Einblick in deren Konzept zu erhalten, sondern überdies auch in mögliche Emotionsregulationsstrategien. In Gesprächen darüber, welche Gedankengänge die Hoffnung entstehen lassen, können die Leser:innen die Bewältigungsstrategien der Aufmerksamkeitskontrolle und kognitiven Umbewertung kennenlernen, die nach Gross (2014, 10) das eigene emotionale Erleben bewusst verändern können. Auch die Wiederaufnahme und Intensitätsveränderung des Hoffnungserlebens können in diesem Zusammenhang ein eigenes Potenzial entfalten. Denn dadurch wird den Leser:innen aufgezeigt und für sie emotional erlebbar, dass es sich bei der Hoffnung um eine dynamische und langanhaltende Emotion handelt, die sowohl durch Situationsveränderungen als auch bewusst gelenkte Gedanken modifiziert werden kann.

Doch auch über die bewusste kognitive Verarbeitung der Textlektüre hinaus kann die Übernahme des Hoffnungserlebens eine positive Wirkung erzeugen. Denn nach der Broaden-and-Built-Theorie von Fredrickson (2103, 16) wirkt sich das Empfinden positiver Emotionen erweiternd auf die eigenen Gedanken, Handlungen und Wahrnehmungen aus. Es ist demzufolge anzunehmen, dass das Erleben von Hoffnung während der Lektüre allgemein auf die Denk- und Verhal-

tensweisen der Leser:innen wirkt und diese auch in der Realität erweitert, was wiederum einen Ansatzpunkt für neue persönliche Ressourcen, weitere positive Emotionserlebnisse (Fredrickson 2013, 16) und einen offenen Umgang mit der unbekannten Zukunft (Drahos 2004, 22; Maholmes 2014, 13) schafft. Überdies erhöht das wiederholte Empfinden der Hoffnung und somit auch von Zuversicht nach Lutz (2016, 154) die Wahrscheinlichkeit, dass die Leser:innen auch im realen Leben hoffnungsvoll sind und insofern von den positiven Wirkungen der Hoffnung profitieren.

Im Zuge dieser Arbeit konnte somit die aufgeworfene Leitfrage beantwortet und herausgearbeitet werden, welche Erzähltechniken das Potenzial haben, Hoffnung in den Leser:innen zu erzeugen und in ihrer Intensität zu verändern. Die Erkenntnis, dass ein (dynamisches) Hoffnungserleben textseitig initiiert werden kann, bietet zudem Ansatzpunkte für neue Möglichkeiten der literaturbasierten Hoffnungsförderung. Dennoch obliegt auch die vorliegende Arbeit gewissen Limitationen. Zu diesen gehört, dass nur eine kleine Stichprobe bestehend aus drei Kinderromanen analysiert wurde. Sowohl die geringe Anzahl der betrachteten Bücher als auch die Tatsache, dass diese der gleichen Textform zuzuordnen sind und sich somit in Merkmalen des Erzählers, des Aufbaus und der Struktur sowie der Zielgruppe ähneln, verhindern eine generalisierbare Aussage über die Potenziale des gesamten Korpus der Kinderliteratur. Überdies können aufgrund der Analyseergebnisse lediglich Vermutungen über Potenziale von literarischen Texten formuliert werden. Wie die Leser:innen tatsächlich auf die textseitigen Angebote reagieren, kann auf diesem Wege nicht erfasst werden. Darüber hinaus wurden nur zwei Analyseaspekte betrachtet, die lediglich einen ersten Einblick in den Zusammenhang zwischen Hoffnungserleben und narratologischer Textgestaltung bieten. Um weitere Möglichkeiten literarischer Texte für den Einsatz in der Hoffnungsförderung zu ergründen, kann daran anknüpfend in weiteren Arbeiten analysiert werden, inwiefern Hoffnung durch die Kinderromane als positive Emotion bewertet werden kann und sichtbar gemacht wird, wie sich diese auf den weiteren Handlungsverlauf positiv auswirkt. Darin besteht somit bereits eine erste Forschungslücke, die in folgenden Arbeiten geschlossen werden könnte. Aber auch an anderen Stellen ergeben sich Forschungsdesiderata. Um eine generalisierbare Aussage über das Wirkungspotenzial von Kinderliteratur im Kontext des Hoffnungserlebens formulieren zu können, bedarf es bspw. der Analyse weiterer Textformen in Bezug auf ihr Hoffnungspotenzial. In diesen könnte ferner genauer das Zusammenspiel von Text und Illustrationen betrachtet werden. Überdies ergeben sich Ansätze für die Rezipient:innenforschung. Denn um die tatsächliche Wirkung der literarischen Texte zu ermitteln, braucht es Befragungen von Leser:innen in Bezug auf ihr Hoffnungsniveau vor, während und nach der Lektüre. Eine solche Untersuchung könnte mithilfe der Hope-Scale von Snyder et al. (1997) durchgeführt werden, die jedoch ihrerseits um Items zur emotionalen Dimension der Hoffnung ergänzt werden müsste. In einer solchen Leser:innenbefragung könnte sich zum einen der Erfassung der tatsächlichen

Veränderungen des Hoffnungsniveaus gewidmet und erfasst werden, ob sich die Hoffnung erhöht, wobei einerseits die Hoffnung in Bezug auf die angesprochenen und zurzeit angstbesetzten Themenfelder (s. Kap. 2.2) und andererseits die grundlegende Hoffnung der Leser:innen betrachtet werden könnte. Zum anderen zeigen die Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit auf, dass die Entstehung und Veränderung des Hoffnungserlebens während der Lektüre teilweise stark leser:innenseitig determiniert ist, was die Frage aufwirft, welche Leser:innenfaktoren sich positiv oder negativ auf die während und nach der Lektüre empfundene Hoffnungsintensität auswirken können. Auch dieser Frage kann in weiteren empirischen Arbeiten mithilfe von Leser:innenbefragungen nachgegangen werden.

Zusammengefasst bietet die vorliegende Arbeit einen ersten Einblick in den Zusammenhang zwischen literarischen Texten und dem leser:innenseitigen Hoffnungserleben. Die Analyseergebnisse zeigen, dass eine Initiierung, Reaktivierung und Modellierung des Hoffnungserlebens durch verschiedene textseitige Faktoren beeinflusst werden können. Gleichwohl bedarf es zur Entstehung der Hoffnungsemotion während der Lektüre einer kognitiven Beteiligung der Leser:innen und das tatsächliche emotionale Erleben ist stark leser:innenseitig determiniert. Nichtsdestoweniger ergeben sich aus diesen Analyseergebnissen heraus neue Möglichkeiten der literaturbasierten Hoffnungsförderung und für den Umgang mit den gegenwärtigen Zukunftsängsten der Kinder. Mithilfe von Kinderliteratur ist es demnach möglich, Hoffnung auf kognitiver und emotionaler Ebene zu thematisieren und den Kindern in Zeiten negativer Nachrichten das Erleben einer positiven Emotion zu ermöglichen, die sich positiv auf ihr Wohlergehen und ihre Haltung zur Zukunft auswirken kann. Auf diese Weise ist die Möglichkeit gegeben, dass die Lektüre der Texte zum einen das persönliche Empfinden der Leser:innen verbessert und zum anderen positiv auf den Erwerb der notwendigen Zukunftskompetenzen und ihren Umgang mit der Zukunft einwirkt. Um beschreiben zu können, inwieweit Hoffnung als Emotion empfunden wird und welches Wirkungspotenzial dem gesamten Korpus der Kinderliteratur zugeschrieben werden kann, bedarf es jedoch weiterer Forschung.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Boie, K. (2022). *Der Hoffnungsvogel*. Oetinger.
- Gold, H. (2023). *Der verschwundene Wal*. Hacht.
- Nielsen, S. (2020). *Adresse unbekannt*. Gulliver/Beltz.
- Raúf, O. Q. (2022). *Der Junge aus der letzten Reihe*. Atrium.

Sekundärliteratur

- Abraham, U. (2021). Dystopien im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 48 (287), 4–13.
- Abraham, U. (2024). Eutopisches und dystopisches Denken aus der Sicht der Literatur- bzw. Deutschdidaktik. In H. Ammerer, M. Anglmayer-Geelhaar, R. Hummer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Utopien im Unterricht. Theoretische Verortungen – Fächerperspektiven – praktische Beispiele* (S. 67–81). Waxmann.
- Anselm, S. & Antony, L. (2023). Bücher öffnen den Blick in zukünftige Welten. Ein deutschdidaktischer Beitrag zu Futures Literacy im Literaturunterricht. In C. Sippl, G. Brandhofer & E. Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 225–246). Studienverlag.
- Anz, T. (2007). Kulturtechnik der Emotionalisierung. Beobachtungen, Reflexionen und Vorschläge zur literaturwissenschaftlichen Gefühlsforschung. In K. Eibl, K. Mellmann & R. Zymner (Hrsg.), *Im Rücken der Kulturen* (S. 207–239). mentis.
- Asbrand, J., Peter, F., Calvano, C. & Dohm, L. (2024). *Umgang mit gesellschaftlichen Krisen im Schulalltag*. Hogrefe.
- Baumeister, R. F., Maranges, H. M., Sjaastad, H. (2018). Consciousness of the Future as a Matrix of Maybe: Pragmatic Propection and the Simulation of Alternative Possibilities. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 5 (3), 223–238.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N. & Zhang, L. (2007). How Emotion Shapes Behavior: Feedback, Anticipation, and Reflection, Rather Than Direct Causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11 (2), 167–203.

- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Oettingen, G. (2016). Pragmatic Propection: How and Why People Think About the Future. *Review of General Psychology*, 20 (1), 3–16.
- Bepanthen-Kinderförderung. (2022). *Vertrauensstudie 2022: Ergebnispräsentation*. https://www.bepanthen.de/sites/g/files/vrxlp36091/files/2022-08/Bepanthen-Kinderfoerderung_Vertrauensstudie2022_Ergebnispraesentation.pdf
- Bidmon, A. (2016). *Denkmodelle der Hoffnung in Philosophie und Literatur: Eine typologische Annäherung*. Walter de Gruyter.
- Bildungsserver Berlin-Brandenburg [bbb] (2015a). *Teil A. Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_A_2015_11_16.pdf.
- Bildungsserver Berlin-Brandenburg [bbb] (2015b). *Teil B. Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10.pdf.
- Bovens, L. (1999). The Value of Hope. *Philosophy and Phenomenological Research*, 59 (3), 667–681.
- Brandt, D. (2007). *Der deutsche Zukunftsroman 1918–1945. Gattungstypologie und sozialgeschichtliche Verortung*. Max Niemeyer.
- Breit, S. & Rottmann, M. (2023). Kinder praktizieren Demokratie. Überlegungen zu Partizipation und Engagement als Zukunftskompetenzen. In C. Sippl, G. Brandhofer & E. Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 97–109). Studienverlag.
- Bruininks, P. & Malle, B. F. (2005). Distinguishing Hope from Optimism and Related Affective States. *Motivation and Emotion*, 29 (4), 327–355.
- Burns, A. B., Brown, J. S., Sachs-Ericsson, N., Ashby Plant, E., Curtis, J. T., Fredrickson, B. L. & Joiner, T. E. (2008). Upward spirals of positive emotion and coping: Replication, extension, and initial exploration of neurochemical substrates. *Personality and Individual Differences*, 44 (2), 360–370. doi:10.1016/j.paid.2007.08.015.
- Callina, K. S., Snow, N. & Murray, E. D. (2018). The History of Philosophical and Psychological Perspectives on Hope: Toward Defining Hope for the Science of Positive Human Development. In M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Hope* (S. 9–25). Oxford University Press.
- Chae, L.-A. (2019). Hoping for Peace. *Australasian Journal of Philosophy*, 98 (2), 211–221.

- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9 (3), 361–368.
- Dalferth, I. U. (2016). *Hoffnung*. Walter de Gruyter.
- de la Camp, M. (2019). *Empathie und Leseverstehen: kognitionspsychologische, neurowissenschaftliche und literaturwissenschaftliche Grundlagen einer Didaktik des empathischen Lesens*. Schneider Verlag.
- Drahos, P. (2004). Trading in Public Hope. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592 (1), 18–38.
- Eagleton, T. (2015). *Hope Without Optimism*. Yale University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvj7wnnv>.
- Eder, A. B. & Brosch, T. (2024). Emotion. In M. Rieger & J. Müsseler (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (4. Auflage, S. 221–268). Springer.
- Eppinger, S., Warmuth, M., Schreiber, M. & Ehrl, B. (2024). In Zeiten multipler Krisen: Wie sehen Jugendliche ihre Zukunft? Ergebnisse einer quantitativen Jugendbefragung. *Sozial Extra*, 48 (2), 130–136.
- Fredrickson, B. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53.
- Fredrickson, B. L. & Joiner, T. (2002). Positive Emotions Trigger Upward Spirals toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*, 13 (2), 172–175.
- Gallagher, M. W. (2018). Introduction to the Science of Hope. In M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Hope* (S. 3–7). Oxford University Press.
- Gallagher, M. W. & Lopez, S. J. (Hrsg.) (2018). *The Oxford Handbook of Hope*. Oxford University Press.
- Gansel, C. (2016). *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht* (7. Auflage). Cornelsen.
- Grethlein, J. (2024). *Hoffnung. Eine Geschichte der Zuversicht von Homer bis zum Klimawandel*. C.H. Beck.
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of Emotion Regulation* (2. Auflage, S. 3–20). The Guilford Press.
- Habermas, T. (2012). Emotionalisierung durch traurige Alltagserzählungen: Die Rolle narrativer Perspektiven. In S. Poppe (Hrsg.), *Emotionen in Literatur und Film* (S. 65–87). Königshausen & Neumann.
- Hammelstein, P. & Roth, M. (2002). Hoffnung – Grundzüge und Perspektiven eines vernachlässigten Konzeptes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (2), 191–203.

- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. L. & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26, 563–580.
- Hempel, M. (2000). Zukunftsvorstellungen von Kindern. In A. Kaiser & C. Röhner (Hrsg.), *Kinder im 21. Jahrhundert* (S. 109–121). Münster: LIT.
- Hergovich, (2022). *Allgemeine Psychologie: Wahrnehmung und Emotion* (3. Auflage). Wien: facultas.
- Hiergeist, T. (2014). *Erlesene Erlebnisse. Formen der Partizipation an narrativen Texten*. Transcript.
- Hillebrandt, C. (2011). *Das emotionale Wirkungspotenzial von Erzähltexten. Mit Fallstudien zu Kafka, Perutz und Werfel*. Akademie Verlag.
- Höckel, K. (2024). *Schule von morgen. Ein Trainingsbuch für die Lehrkraft der Zukunft*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Huber, J. (2019). Defying democratic despair: A Kantian account of hope in politics, *European Journal of Political Theory*, 20 (4), 719–738.
- Hurrelmann, K., & Andresen, S. (Hrsg.) (2010). *Kinder in Deutschland 2010: 2. World Vision Kinderstudie*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Jabłkowska, J. (1993). *Literatur ohne Hoffnung. Die Krise der Utopie in der deutschen Gegenwartsliteratur*. Deutscher Universität Verlag.
- Kadlac, A. (2015). The Virtue of Hope, *Ethical Theory and Moral Practice*, 18, 337–354.
- Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Napp, A.-K., Reiss, F., Behn, S. & Ravens-Sieberger, U. (2024). *Mental Health of Children and Adolescents in Times of Global Crises: Findings from the Longitudinal COPSy Study from 2020 to 2024*. Verfügbar unter: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5043075 (letzter Zugriff: 26.04.2025).
- Kankaras, M. & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/10/assessment-framework-of-the-oecd-study-on-social-and-emotional-skills_0120b827/5007adef-en.pdf.
- Koppenfels, M. & Zumbusch, C. (2016). Einleitung. In M. von Koppenfels & C. Zumbusch (Hrsg.), *Handbuch Literatur & Emotionen* (S. 1–36). Walter de Gruyter.
- Krafft, A. (2019). *Werte der Hoffnung. Erkenntnisse aus dem Hoffnungsbarometer*. Springer.
- Krafft, A. (2022). *Unsere Hoffnungen, unsere Zukunft. Erkenntnisse aus dem Hoffnungsbarometer*. Springer.

- Kretz, L. (2013). Hope in Environmental Philosophy. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*, 26, 925–944.
- Kretz, L. (2019). Hope, the environment and moral imagination. In R. M. Green (Hrsg.), *Theories of hope: Exploring alternative affective dimensions of human experience* (S. 155–176). Lexington Books.
- Kruse, J. (2024). *Aufstörung als Prinzip – Heinrich Heines Buch der Lieder*. Peter Lang.
- Kuhbandner, C. & Frenzel, A. C. (2019). Emotionen. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 185–206). Springer.
- Kumschick, I. R. (2012). *Kann Kinderliteratur emotionale Kompetenzen fördern?* https://www.logopaedieschweiz.ch/fileadmin/media/bulletin_archiv/146_Kann%20Kinderliteratur%20emotionale%20Kompetenzen%20fördern.pdf.
- Lahn, S. & Meister, J. C. (2016). *Einführung in die Erzähltextanalyse* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). J.B. Metzler.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An Emotion and a Vital Coping Resource Against Despair. *Social Research*, 66 (2), 653–678.
- Lorenz, C. F. (2007). Science Fiction. In K. Weimar (Hrsg.), *Reallexikon der Deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte* (S. 412–414). Walter de Gruyter.
- Lucas, C. V. & Soares, L. (2013). Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological well-being. *Journal of Poetry Therapy*, 26 (3), 137–147.
- Lucas, C. V., Teixeira, D., Soares, L., & Oliveira, F. (2019). Bibliotherapy as a hope-building tool in educational settings. *Journal of Poetry Therapy*, 32 (4), 199–213.
- Lutz, C. (2016). *Mythen und Märchen in der psychodynamischen Therapie von Kindern und Jugendlichen*. Kohlhammer.
- Maholmes, V. (2014). *Fostering Resilience and Well-Being in Children and Families in Poverty: Why Hope Still Matters*. Oxford University Press.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87.
- Marques, S. C. & Lopez, S. J. (2018). Promoting Hope in Children. In M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Hope* (S. 117–131). Oxford University Press.
- Martínez, M. & Scheffel, M. (2016). *Einführung in die Erzähltheorie* (10., überarbeitete und aktualisierte Auflage). C.H. Beck.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2009). Perspektiven von Jugendlichen auf die gesellschaftliche und persönliche Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (2), 153–171.

- Massey, D. D., Vaughn, M. & Hiebert, E. (2021). Fostering Hope with Children's Literature. *The Reading Teacher*, 75 (5), 575–582.
- Mayring, P. (1992). Klassifikation und Beschreibung einzelner Emotionen. In D. Ulich & P. Mayring (Hrsg.), *Psychologie der Emotionen* (S. 144–190). Stuttgart: Kohlhammer.
- McGeer, V. (2004). The Art of Good Hope. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592 (1), 100–127.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2024). *KIM-Studie 2024. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. <https://mpfs.de/app/uploads/2025/05/KIM-Studie-2024.pdf>.
- Mees, U. (1991). *Die Struktur der Emotionen*. Hogrefe.
- Meirav, A. (2009). The Nature Of Hope. *Ratio*, 22 (2), 216–233.
- Mellmann, K. (2007a). Biologische Ansätze zum Verhältnis von Literatur und Emotionen. *Journal of Literary Theory*, 1 (2), 357–375.
- Mellmann, K. (2007b). Vorschlag zu einer emotionspsychologischen Bestimmung von >Spannung<. In K. Eibl, K. Mellmann & R. Zymner (Hrsg.), *Im Rücken der Kulturen* (S. 241–268). Mentis.
- Mellmann, K. (2011). Emotionale Wirkungen des Erzählens. In M. Martínez (Hrsg.), *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte* (S. 68–73). J.B. Metzler.
- Mellmann, K. (2012). Schemakongruenz. Zur emotionalen Auslöserqualität filmischer und literarischer Attrappen. In S. Poppe (Hrsg.), *Emotionen in Literatur und Film* (S. 109–125). Königshausen & Neumann.
- Mellmann, K. (2016). Empirische Emotionsforschung. In M. von Koppenfels & C. Zumbusch (Hrsg.), *Handbuch Literatur & Emotionen* (S. 158–175). Walter de Gruyter.
- Mello, Z. R., Worrell, F. C. & Andretta, J. R. (2009): Variation in How Frequently Adolescents Think about the Past, the Present, and the Future in Relation to Academic Achievement. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (2), 173–182.
- Miller, R. (2018). Towards a Futures Literacy Framework (FLF). In R. Miller (Editor), *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century* (S. 15–50). UNESCO.
- Müthing, K., Razakowski, J., & Gottschling, M. (2018). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018: Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland*. https://www.prosoz.de/fileadmin/dokumente/service-downloads/LBS-Kinderbarometer_Deutschland_2018_online.pdf.

- Neuhaus, C. (2022). Gefühl und Zukunftsbild. In K. Schäfer, K. Steinmüller & A. Zweck (Hrsg.), *Gefühlte Zukunft. Emotionen als methodische Herausforderung für die Zukunftsforschung* (S. 9–61). Springer Fachmedien.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
- OECD (2022). *Are Students Ready to Take on Environmental Challenges?*. <https://doi.org/10.1787/8abe655c-en>.
- OECD (2023). *Social and Emotional Skills for Better Lives. Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*. OECD Publishing.
- Olsen, R. (2011). Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. *Zeitschrift ästhetische Bildung*, 3, 1–24.
- Oser, F. (2016). Kinder haben keine Zukunft. In H. Uhlendorff & H. Oswald (Hrsg.), *Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche* (S. 261–279). Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft.
- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An Innovative Approach for Helping Children. *Early Child Development and Care*, 110 (1), 83–88.
- Pardeck, J. T. & Markward, M. J. (1995). Bibliotherapy: Using books to help children deal with problems. *Early Child Development and Care*, 106, 75–90.
- Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1997). Recommended Books for Helping Young Children Deal with Social and Development Problems. *Early Child Development and Care*, 136 (1), 57–63.
- Petri, H., Boehnke, K., Macpherson, M. J., & Meader, M. (1987). Zukunftshoffnungen und Ängste von Kindern und Jugendlichen unter der nuklearen Bedrohung: Analyse einer bundesweiten Pilotstudie. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 11 (2/3), 81–105.
- Poppe, S. (2012). Emotionsvermittlung und Emotionalisierung in Literatur und Film – eine Einleitung. In S. Poppe (Hrsg.), *Emotionen in Literatur und Film* (S. 9–27). Königshausen & Neumann.
- Rauch, F. & Dulle, M. (2023). Seiner Zeit voraus? Das ÖKOLOG-Netzwerk und schulische Beispiele zur Förderung von Zukunftskompetenz. In C. Sippl, G. Brandhofer & E. Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 123–129). Studienverlag.
- Rauscher, E. & Sippl, C. (2023). Offene Fragen zur Zukünftebildung und zur Bildung der Zukunft. Anstelle einer Einleitung. In C. Sippl, G. Brandhofer & E. Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 13–18). Studienverlag.

- Razakowski, J. & Müthing, K. (2016). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2016 – Länderbericht Hessen*. https://www.kinderschutzbund-hessen.de/fileadmin/user_upload/LBS-Kinderbarometer_Laenderbericht_Hessen_2020.pdf.
- Rieckman, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (Hrsg.), *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (S. 39–60). UNESCO Publishing.
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten*. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-11/241112_rbs_studie_schulbarometer_Q4-2024_V3_0.pdf.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2021). Einführung: Das Konzept der Resilienz in verschiedenen Lebensabschnitten. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönnau-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken. Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen* (S. 1–22). Springer.
- Schäfer, K., Steinmüller, K. & Zweck, A. (2022). Einführung. In K. Schäfer, K. Steinmüller & A. Zweck (Hrsg.), *Gefühlte Zukunft Emotionen als methodische Herausforderung für die Zukunftsforschung* (S. 1–8). Springer.
- Schiefer Ferrari, M. (2003): Geschwisterliche Verbundenheit über den Tod hinaus. Hoffnungskonzepte in Kinder- und Jugendbüchern. In S. Schreiber & S. Siemons (Hrsg.), *Das Jenseits. Perspektiven christlicher Theologie* (S. 231–252). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schipperges, I. (2013). *Ende gut, alles gut? – Konflikt, Wendepunkt und Rettung als dramatisches Moment bei Erich Kästner, Michael Ende und Cornelia Funke*. Dr. Kovac.
- Schneekloth, U. & Andresen, S. (2013). Was fair und was unfair ist: die verschiedenen Gesichter der Gerechtigkeit. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie* (S. 48–78). Beltz.
- Schneekloth, U. & Leven, I. (2007). Wünsche, Ängste und erste politische Interessen. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie* (S. 201–225). Fischer Taschenbuch.
- Schölderle, T. (2012). *Geschichte der Utopie. Eine Einführung*. Böhlau.
- Schorch, G. (1982). *Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewusstseins*. Julius Klinkhardt.
- Schorch, G. & Steiner, E. (2001). Zeitbewusstsein und Zukunftsvorstellungen von Kindern. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte* (S. 420–431). Kallmeyer.

- Schreier, M. (2023). Qualitative Forschungsansätze. In M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, N. Weydmann & W. Hussy (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (3., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 205–246). Springer.
- Schwarz-Friesel, M. (2013). *Sprache und Emotion* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). A. Francke.
- Schwarz-Friesel, M. (2017). Das Emotionspotenzial literarischer Texte. In A. Betten, U. Fix & B. Wanning (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Literatur* (S. 351–370). Walter de Gruyter.
- Sindelar, B. (2017). Zukunftsdiskurs Nr. 7: Zukunftsdenken in der Entwicklungspsychologie, der Pädagogischen Psychologie und der psychosozialen Prävention. In R. Popp, B. Rieken. & B. Sindelar (Hrsg.), *Zukunftsforschung und Psychodynamik. Zukunftsdenken zwischen Angst und Zuversicht* (S. 74–94). Waxmann.
- Sippl, C. (2023). Anthropozän – zwischen Antizipation und Apokalypse. Zukünftebildung in der Primarstufe mit dem Bilderbuch. In C. Sippl, G. Brandhofer & E. Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren* (S. 207–223). Studienverlag.
- Synder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H. & Stahl, K. J. (1997), The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22 (3), 399–421.
- Sommer, R. (2010). Methoden strukturalistischer und narratologischer Ansätze. In V. Nünning & A. Nünning (Hrsg.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen* (S. 91–108). J.B. Metzler.
- Spinner, K. H. (2003). Ins Weite, in die Geborgenheit. Sehnsucht im Kinderbuch früher und heute. In W. Fährmann, M. Schlagheck & V. Steinkamp (Hrsg.), *Spurensuche 14. Religion in der Kinder- und Jugendliteratur. Was Menschen ersehnen* (S. 34–55). Katholische Akademie.
- Süselbeck, J. (2019). Sprache und emotionales Gedächtnis. Zur Konstruktion von Gefühlen und Erinnerungen in der Literatur und den Medien. In H. Kappelhoff, J.-H. Bakels, H. Lehmann & C. Schmitt (Hrsg.), *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 282–295). J. B. Metzler.
- Tan, S. H. (1995), Film-induced affect as a witness emotion. *Poetics*, 23 (1–2), 7–32. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(94\)00024-Z](https://doi.org/10.1016/0304-422X(94)00024-Z).

- van Holt, N. & Groeben, N. (2006). Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In U. Klein, K. Mellmann & S. Metzger (Hrsg.), *Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur* (S. 111–130). Brill Mentis.
- Voss, C. (2004). *Narrative Emotionen*. Walter de Gruyter.
- Waldow-Meier, S. (2022). *Zwischen Zukunftsangst und Zukunftsmut. Zur Rolle von Emotionen in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Krisen und antizipierter Unsicherheit von Zukunft*. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36910>.
- Walper, S. & Schröder, R. (2002). Kinder und ihre Zukunft. In LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.), *Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten* (S. 99–125). Leske + Budrich.
- Wilhelm, B. (2019). *Utopie und Dystopie in der zeitgenössischen Jugendliteratur – Zukunftsgestaltung und Gesellschaftskritik. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts an der Karl-Franzens-Universität Graz*. <http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/4526702>.
- Wilpert, G. von (1989). *Sachwörterbuch der Literatur* (7., verbesserte und erweiterte Auflage). Alfred Kröner.
- World Economic Forum [WEF] (2025). *Future of Jobs Report 2025*. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf.
- World Vision Deutschland [WVD] (o.J.). *Zusammenfassung der 4. World Vision Kinderstudie*. <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf>.
- Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S. & Stecher, L. (2003). *null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild*. Springer Fachmedien.
- Zschach, M. (2022). *Identitätskonstruktionen und Lebenszeitverständnis von Kindern Identitätsbezogene Passungen, Lebenszeitbewertungen, Zukunftsvorstellungen*. Springer.

Anhang

Hoffnungskurve „Adresse unbekannt“

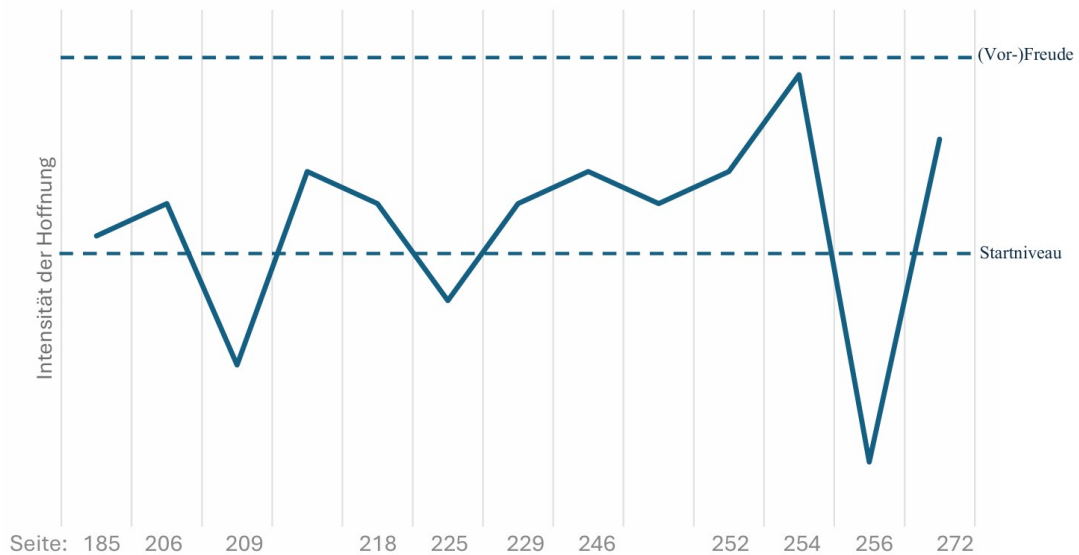


Abbildung 2: Hoffnungskurve zum Buch „Adresse unbekannt“

Tabelle 3: Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Adresse unbekannt“

Seite	Ereignis	An-/Abstieg	Ressource nach Mees (1991, 109)	Textelemente
183	Nachricht Nazneens	Anstieg	Kontrolle	Information aus der Figurenrede Nazneens: Verweis auf die Sendung, gute Neuigkeit
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Nazneen ist Produzentin der Sendung (S. 147) und wollte sich melden, wenn eine Entscheidung über die Teilnahme getroffen wurde (S. 149)
185ff.	Anruf Nazneens	Anstieg	Kontrolle, Kompetenzen	Informationen aus der Figurenrede Nazneens: Teilnahme an der Show, Lob von Felix' Wissen, Anzahl der Konkurrent:innen, Preisgeld

Tabelle 3: Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Adresse unbekannt“

Seite	Ereignis	An-/Abstieg	Ressource nach Mees (1991, 109)	Textelemente
				Informationen aus dem bisherigen Handlungsverlauf: Felix hat großes Wissen (S. 53, 110, 138, 147ff.), für Felix bedeutet der Gewinn der Sendung eine Veränderung seiner Lebensumstände (S. 149f.)
				Figurenverhalten und -rede Felix: hektische und fröhliche Bewegungen, Ausrufe, betont die Aussicht auf Veränderungen (nennt konkrete Veränderungen)
206f.	Lernen für die Show	Anstieg	Kontrolle, Kompetenz, Hilfe	Informationen durch den Erzähler: Felix lernt viel für die Sendung
				Figurenverhalten und -rede Felix: zielorientiert, motiviert; beantwortet viele Testfragen richtig
				Figurenverhalten der Mitschüler:innen und Freunde: unterstützend
209	Krankheit	Abstieg	Kontrolle	Informationen durch den Erzähler: Beschreibung der Krankheit (Husten, Fieber, Durchfall, Schwindel), Zeitpunkt der Erkrankung (eine Woche vor der Sendung)
				Weltwissen: Symptome deuten auf schwere Krankheit hin
218		Abstieg	Kontrolle	Informationen durch den Erzähler: Zweifel an der Veränderung durch die Show, Erwähnung des Polizeireviers, es steht eine Veränderung der Situation an
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Rahmenerzählung beginnt am 27.11. um 00.05Uhr auf dem Polizeirevier (Tag der Show)
225	Verhör	Abstieg	Kontrolle	Informationen aus der Textumgebung: Zeitpunkt 27.11., 4.00Uhr
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Abholung zur Show am 27.11. um 12.00Uhr (S. 186)

Tabelle 3: Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Adresse unbekannt“

Seite	Ereignis	An-/Abstieg	Ressource nach Mees (1991, 109)	Textelemente
				Weltwissen: Dauer von Verhören
229	Gespräch mit Vijay	Anstieg	Kontrolle	Information aus Figurenrede Vijays: Felix darf an der Show teilnehmen
246	Gewinn der Vorrunde	Anstieg	Kontrolle	Informationen durch Binnenerzählung (Zeitungsartikel von Winnie): Felix hat gewonnen
247				Information durch den Erzähler: Gewinn
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: weniger Konkurrenz (S. 186), erhöhtes Preisgeld (S. 187)
250				Figurengedanken: bereits 3.500€ Preisgeld gewonnen, Gewinnwahrscheinlichkeit ist erhöht, starker Wunsch zu gewinnen
251	Gespräch mit Astrid	Abstieg	Kontrolle	Information aus der Figurenrede Astrids: Vermieter brauchen Gehaltsnachweis
254	Gewinn der Show	Anstieg auf Niveau der Freude	Kontrolle	Information durch den Erzähler: Andeutung auf Gewinn
				Figurenerleben, -verhalten, -rede Felix: Bewegungs- und Sprachlosigkeit, Betonung der Bedeutung des Geldes und der Veränderungen
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Bedeutsamkeit des Geldes und Felix' Vorstellungen zu den kommenden Veränderungen (S. 149f, 187)
256	Ende der Sendung	Abstieg auf Niveau der Hoffnungslosigkeit	Kontrolle	Informationen durch die Figurenrede Horatio Blass': Gewinn erst in fünf Jahren ausgezahlt
				Figurenerleben, -verhalten, -denken Felix: Sprachlosigkeit, Betonung des Zeitraums, Weinen

Hoffnungskurve „Der Junge aus der letzten Reihe“

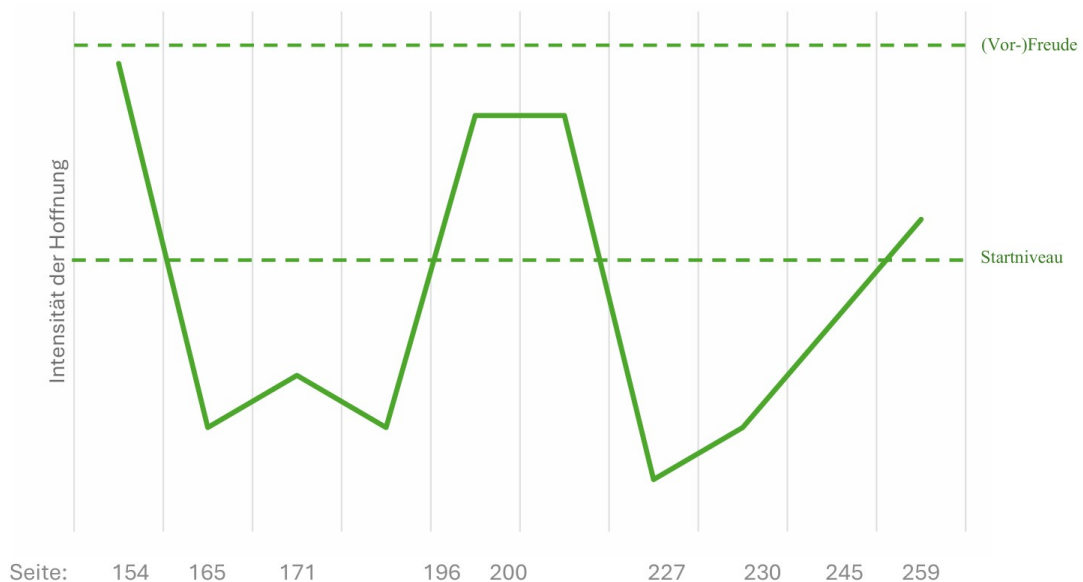


Abbildung 3: Hoffnungskurve zum Buch „Der Junge aus der letzten Reihe“

Tabelle 4: Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Der Junge aus der letzten Reihe“

Seite	Ereignis	An-/Abstieg	Ressource nach Mees (1991, 109)	Textelemente
154	Gespräch mit Freunden	Anstieg	Hilfe	Einschätzung der Situation durch die Freunde: Hilfe der Queen wird angenommen, die übrige Zeit genügt noch, die Queen ist eine besondere und beschäftigte Person
				Information durch den Erzähler: Queen eventuell nicht zuhause
				Weltwissen: über die Queen und ihre Aufgaben
165	keine Nachricht über den Fund von Ahmets Eltern	Abstieg	Hilfe, Kontrolle	Figurenerleben Alexa: Schmetterlinge, Würmer und Frösche im Bauch (deutet auf Übelkeit hin)
				Einschätzung durch Josie: Annahme, dass der Brief nicht angekommen ist

Tabelle 4: Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Der Junge aus der letzten Reihe“

Seite	Ereignis	An-/Abstieg	Ressource nach Mees (1991, 109)	Textelemente
				Information durch die Figurenrede von Tom: noch 3 Tage bis zur Grenzschießung
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Brief als Kontrollmöglichkeit der Kinder (S. 152); Grenzschießung als Endpunkt der Möglichkeiten für Ahmets Familie (S. 135f.)
166	Besprechung des Notfallplans	Anstieg	Kontrolle, Hilfe	Figurengedanken, -rede Alexa: Plan wird wahrscheinlich funktionieren, sicher ist sie sich nicht
167f.				Einschätzung der Freunde: zuerst Äußerung von Zweifeln
				Figurenverhalten Alexa: zeigt Sicherheit und Überzeugung, dass der Plan funktionieren wird
168f.				Informationen aus der Figurenrede der Freunde: sie haben genug Geld, um die Bahnfahrt zu bezahlen; sie wissen, wie man eine Fahrkarte kauft
190	Ohnmacht Alexas und Erwachen im Krankenwagen	Abstieg	Kontrolle	Informationen durch den Erzähler: Alexa ist in einem Krankenwagen, der Brief ist noch bei Alexa
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Übergabe des Briefs als wichtige Bedingung für Funktionieren des Plans (S. 167)
				Figurenrede Alexa: erste Worte sind zum Brief
196f.	Versprechen der Palastwache	Anstieg	Kontrolle	Informationen aus der Figurenrede der Palastwache: Brief wird weitergegeben
				Figurenerleben Alexa: glücklich
200/213			Hilfe	Figurengedanken Alexa: Queen wird ihr helfen
227ff.	Gespräch mit der Schulleitung	Abstieg	Hilfe	Einschätzung der Schulleiterin: Queen hat nur begrenzte Möglichkeiten; Prozess dauert lange

Tabelle 4: Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Der Junge aus der letzten Reihe“

Seite	Ereignis	An-/Abstieg	Ressource nach Mees (1991, 109)	Textelemente
				Figurenerleben Alexa: Schlag auf die Brust, Sprachlosigkeit, feuchte Augen
				Figurengedanken Alexa: alles umsonst, „Dümmste Idee der Welt“
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Hilfe der Queen als zentrales Element des Plans (S. 152, 167)
230		Anstieg	Kontrolle, Hilfe	Einschätzung der Schulleiterin: auch ohne die Hilfe der Queen kann Ahmets Nachricht verbreitet werden durch ein Flüstern, das um die Welt geht
				Figurengedanken, -verhalten Alexa: denkt über die Reichweite des Flüsterns nach, flüstert Ahmets Namen
245f.	Idee des Interviews	Anstieg	Kontrolle	Einschätzung der Mutter: Bedeutung von Alexas Stimme in Form des Interviews, Alexa kann Ahmet helfen
				Figurenerleben Alexa: Angst und Aufregung
				Figurenrede Alexa: Ausruf, „BESTE Plan“
				Figurenverhalten Alexa: schnelle, hektische Bewegungen
259	Brief der Queen	Anstieg	Hilfe	Informationen aus der Figurenrede der Queen (in Briefform): Taten der Kinder haben Hilfe herbeigeführt, es wird gesucht
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Queen wird eine große Macht zugesprochen und ihre Hilfe als Weg zum Erfolg gesehen (S. 154ff.)

Hoffnungskurve „Der verschwundene Wal“

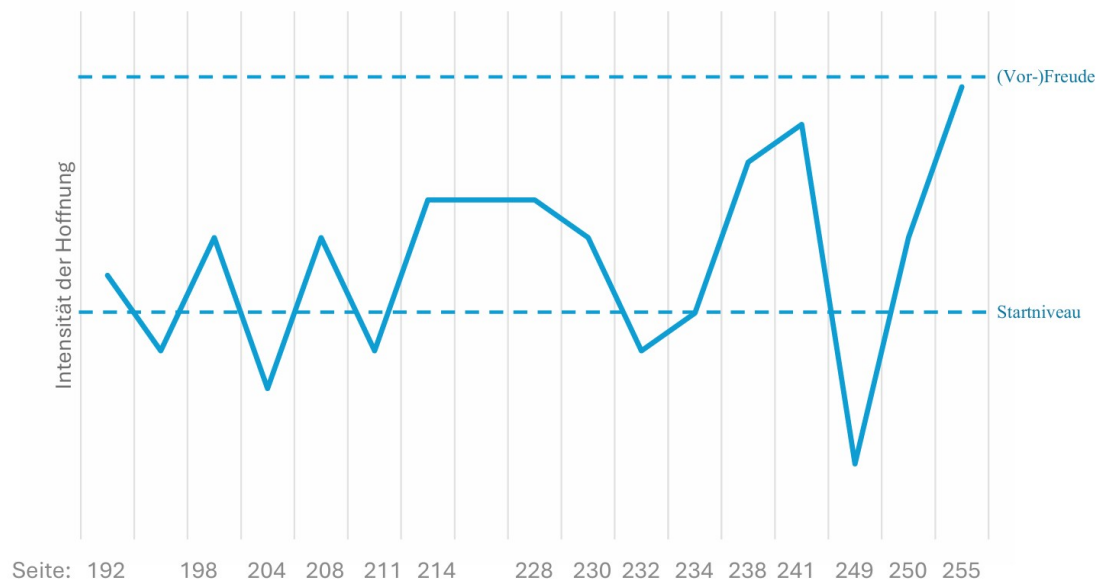


Abbildung 4: Hoffnungskurve zum Buch „Der verschwundene Wal“

Tabelle 5: Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Der verschwundene Wal“

Seite	Ereignis	An-/Abstieg	Ressource nach Mees (1991, 109)	Textelemente
192f.	Gespräch über den Plan mit Marina	Anstieg (Konkretisierung/Festigung)	Kontrolle, Hilfe	Informationen aus der Figurenrede Rios: Weißschnauze suchen als Möglichkeit der Kontrolle über die Situation, Hilfe von Marina ist notwendig, Suchgebiet ist eingrenzbar
193f.		Abstieg	Hilfe	Einschätzung von Marina: äußert Zweifel und warnt vor Gefahren
				Vorwissen aus dem Handlungsverlauf: Größe des Gebiets (S. 92), Gefahren der Meere (S. 153)
195		Anstieg	Kompetenzen	Figurenverhalten Rios: Betonung seiner besonderen Gabe (Ozeanohren)
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Rio hat bereits erfolgreich Wale gehört
				Information aus der Figurenrede Marinas: die kann das Boot gut steuern

Tabelle 5: Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Der verschwundene Wal“

Seite	Ereignis	An-/Abstieg	Ressource nach Mees (1991, 109)	Textelemente
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Marina lebt mit Vater auf einem Boot (S. 80)
198			Hilfe	Information aus der Figurenrede Marinas: sie hilft Rio
204f.	Auftauchen Birchs	Abstieg	Kontrolle	Information durch den Erzähler: Birch kommt zum Boot zurück
				Wissen aus dem Handlungsverlauf: Birch ist Marinas Vater, die beiden Kinder haben ihm nichts von ihrem Vorhaben gesagt (S. 194)
210f.	Hilfsangebot Birchs	Anstieg	Hilfe, Kontrolle	Information aus der Figurenrede Birchs: er kommt mit auf die Suche
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Birch ist ein erfahrener Seemann und Walbeobachter (S. 74)
211	Telefonat zwischen Birch und Fran	Abstieg	Hilfe, Kontrolle	Figurenrede Rio: zweifelt an Erlaubnis
				Raumatmosphäre: eng, bedrückend
				Figurenerleben Rio: nervös
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Figurencharakterisierung Frans (half Rio nicht oft, Streit mit Rio) und Art der Beziehung zwischen Rio und Fran (schwierige Beziehung der beiden) (S. 8ff., 174)
213f.	Hilfsangebot Frans	Anstieg	Hilfe, Kontrolle, Kompetenz	Informationen aus der Figurenrede Frans: kommt mit aufs Meer; besitzt wertvolle Kontakte, Rio hat eine besondere Gabe
222	Nacht auf See	Konstanz		Figurengedanken Rio: neue Chance am morgigen Tag
225				Figurenrede Rio: man darf Hoffnung nie aufgeben
228f.	Suche			Figurenrede, -verhalten Rio: Festhalten am Plan trotz Erfolglosigkeit

Tabelle 5: Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Der verschwundene Wal“

Seite	Ereignis	An-/Abstieg	Ressource nach Mees (1991, 109)	Textelemente
230	Unterbrechung der Suche	Abstieg	Kontrolle	Informationen durch den Erzähler: Suche unterbrochen
				Figurengedanken Rio: er hat alle im Stich gelassen
				Informationen aus der Figurenrede Birchs: keine Sichtung in anderen Gebieten, Wind nimmt zu
				Weltwissen: Wind bedeutet auf der See eine Gefahr
232	Gespräch mit Marina	Abstieg	Kontrolle, Hilfe	Informationen aus der Figurenrede Marinas: schlechtes Wetter
				Einschätzung Marinas und Birchs: sie können nicht weiter-suchen und es ist fraglich, ob sie noch etwas finden
				Figurenerleben Rio: Panik, Zorn
234	Idee Rios	Anstieg	Kontrolle, Kompetenz	Figurenrede Rio: mit Herzen lauschen
				Informationen aus dem Handlungsverlauf: Rio scheint eine besondere Verbindung zur Natur/ zu Walen zu haben (S. 147ff.)
238	Geräusch eines Wals	Anstieg	Kompetenz	Informationen durch Erzähler: Wal gehört
				Figurenrede Rio: genaue Lokalisierung des Wals
239				Informationen durch Erzähler: Wal gesichtet
241	Erkennen von Weißschnauze		Kontrolle	Information aus der Figurenrede Marinas: es ist Weißschnauze
244f.	Beginn der Rettung	Konstanz	Kontrolle, Kompetenz, Hilfe	Informationen aus der Figurenrede Frans: Hilferuf abgesetzt
				Einschätzung Birchs: sie werden Weißschnauze helfen
				Information aus der Figurenrede Birch: Weißschnauze ist schwach, er wird abtauchen

Tabelle 5: Auswertung der Textstellen aus dem Buch „Der verschwundene Wal“

Seite	Ereignis	An-/Abstieg	Ressource nach Mees (1991, 109)	Textelemente
249	Weißschnauze verlässt das Leben	Abstieg	Kontrolle	Figurenwahrnehmung Rio: Weißschnauzes Augen verändern sich
				Figurenrede Rio: Ausruf, Weißschnauze stirbt, schreiend/brüllend
250	Rettungsboot taucht auf	Anstieg	Hilfe	Informationen durch den Erzähler: Rettungsboot kommt, Beschreibung der Ausstattung
			Kontrolle	Figurengedanken Rio: Sicherheit über den richtigen Weg zur Rettung
255f.	Neues Leben in Weißschnauze	Anstieg	Kompetenz	Figurenwahrnehmung Rio: veränderter Zustand von Weißschnauze
	Befreiung	Anstieg fast auf Niveau der Freude		Informationen aus Figurenrede: Schwanz ist befreit

Prima(r)! – Abschlussarbeiten der Grundschulpädagogik Deutsch

Herausgegeben von Julia Kruse und Timo Ahlers

In dieser Reihe erschienen:

Band 1 – Wesely, Carmen: Kinderliteratur und der Blick von Kindern in die Zukunft. Inwiefern ermöglichen Kinderromane das emotionale Erleben von Hoffnung? 2026. DOI 10.25932/publishup-70379